



TESIS DOCTORAL

LOS PRIMEROS PASOS EN LA GESTIÓN DEL SONIDO: CONSTRUYENDO EL APRENDIZAJE MUSICAL

Autor

Sergio Alejandro Sleiman Domínguez

Directores

José Antonio Torrado del Puerto

Agustín Martínez Peláez

Programa de Doctorado en Humanidades: Lenguaje y Cultura

Escuela Internacional de Doctorado

2020

Resumen

Este trabajo muestra a una niña de cinco años gestionando sonidos con la voz y el instrumento, para dar respuesta a tareas de improvisación, composición e interpretación sin tener conocimiento académico y explícito previo sobre el código musical. El conocimiento corporal (*embodied mind*) relativo al uso de sonidos para la comunicación emocional permite a la alumna dar respuesta a las tareas propuestas y esto permite al profesor usarlo como motor de aprendizaje musical promoviendo las acciones metacognitivas de la alumna sobre sus propias acciones y respuestas.

La idea principal de este trabajo es usar las nuevas perspectivas científicas sobre la cognición encarnada en el aprendizaje musical. Entendiendo la música, desde este trabajo, como el uso de sonidos para conducir emociones y siendo estas a su vez parte principal del conocimiento encarnado, se han diseñado una serie de tareas problemáticas alrededor de la improvisación y la composición a las que la alumna pueda dar respuesta desde ese conocimiento intuitivo y no consciente. Desde estas respuestas, el profesor diseña y gestiona situaciones y preguntas que lleven a la alumna a pensar sobre sus propias acciones, promoviendo así su paso de un conocimiento no consciente a uno consciente y estratégico.

El estudio se ha llevado a cabo durante treinta clases de música videograbadas, en el ámbito de la enseñanza privada, no reglada, a lo largo de un curso académico en sesiones semanales de media hora. Los resultados, analizados a través del programa de análisis cualitativo *Atlas.ti*, muestran la eficacia de las tareas diseñadas por el profesor para activar el conocimiento encarnado de la alumna, el potencial de autoevaluación que supone esto para la alumna y, por ello, su nivel de autorregulación y control metacognitivo.

Dedicatoria

A mis hijas, Eva, Irene y Malena.

A la memoria de mis padres y mis abuelos emigrantes.

A mi compañera, Mariela Casetta, por compartir conmigo la vida, la música y la lucha por un mundo mejor.

A todos los músicos, maestros y artistas libres, apasionados y honestos con los que me he cruzado a lo largo de mi vida.

Agradecimientos

Al Dr. José Antonio Torrado del Puerto por creer en mi investigación cuando esta era solo una vaga y confusa idea, ayudándome durante todos estos años, con su conocimiento y su pasión por el tema.

Al Dr. Agustín Martínez Peláez, por mostrarse siempre dispuesto a ayudarme cada vez que se lo solicité, y por facilitar la inclusión de parte de mi investigación en el libro “Transversalidad en la Investigación de las Artes y la Creación Musical”, publicado conjuntamente por la URJC y la editorial Dykinson.

A mi psicólogo, el Dr. Santiago Sánchez Palencia, por ayudarme a desatar los nudos que dificultaban mi sentimiento de competencia durante estos largos años de investigación.

A mi compañera, Mariela Cassetta, por apoyarme, ayudarme a traducir documentos y soportar mis ausencias físicas y mentales.

A los compañeros del Seminario de Investigación sobre la Adquisición del Conocimiento Musical, integrado por alumnos y profesores de la UAM, de la URJC y del RCSMM, con especial mención a la Dra. Puy Pérez-Echeverría, al Dr. Juan Ignacio Pozo y al Dr. José Antonio Torrado del Puerto, con los que, debatiendo durante dos años, aprendí mucho sobre mi proyecto de investigación.

Al profesor Pere Ros, violagambista, catedrático del RCSMM y director de la revista Música, por creer en mi trabajo e interesarse en la publicación de un artículo sobre el mismo.

A los miembros de la comisión académica del programa de Doctorado en Humanidades: Lenguaje y Cultura, de la Escuela Internacional de Doctorado de la URJC: Prof. D. Antonio Sánchez- Escalonilla García- Rico; Prof. D. Félix Labrador Arroyo; Prof. D.

Francisco Reyes Téllez; Prof^a. D^a. Araceli Rodríguez Mateos; por mostrarse siempre interesados en apoyar y facilitar la labor de los doctorandos.

A los funcionarios del Consulado de la República Argentina en Madrid, especialmente a Hernán Pintos, quienes me ayudaron a agilizar la expedición de la documentación argentina necesaria para este trabajo.

A Ana Isabel Gómez-Escalonilla Martín, de la Escuela Internacional de Doctorado de la URJC por la paciencia y la buena predisposición para responder a cuanta pregunta le he formulado sobre los trámites, documentación y formatos correctos para realizar el depósito de esta tesis.

A la profesora, Adriana Izquierdo Lahuerta, secretaria técnica del CEI (Comité de Ética de la Investigación) de la URJC, por ayudarme con todas las dudas planteadas en relación a la documentación requerida para la obtención del informe favorable de dicho comité.

Tabla de Contenidos

Resumen	i
Dedicatoria	ii
Agradecimientos	iii
Introducción	1
Justificación	3
Estado de la Cuestión	9
Objetivos e Hipótesis	13
Metodología	18
Estructura de la tesis	22

SECCIÓN TEÓRICA

1 EL APRENDIZAJE COMO CONSTRUCCIÓN: UN PROCESO DESDE EL CUERPO	25
1.1 APRENDER DESDE EL CUERPO: LA MIRADA DE LA NEUROCIENCIA.....	25
1.2 APRENDER DESDE EL CUERPO: LA MIRADA DE LA PSICOLOGÍA COGNITIVA	29
2 LAS EMOCIONES Y EL SONIDO	37
2.1 LAS EMOCIONES COMO CONOCIMIENTO CORPORAL PARA CONSTRUIR APRENDIZAJE	37
2.2 EL SONIDO COMO MEDIO PARA VEHICULIZAR LAS EMOCIONES	41
2.3 UTILIZACIÓN DEL SONIDO CON FINES EXPRESIVOS	44
3 LA MÚSICA	48
3.1 COMO COMUNICACIÓN EMOCIONAL A TRAVÉS DE SONIDOS	48
3.2 BASES COGNITIVAS UNIVERSALES PARA LA MÚSICA	61
4 LA MIRADA ACTUAL DE LA PEDAGOGÍA MUSICAL	70
5 RESUMEN DEL MARCO TEÓRICO	79

SECCIÓN EMPÍRICA

6	LA INVESTIGACIÓN	81
6.1	PARTICIPANTES	81
6.2	RECOGIDA DE DATOS.....	82
6.2.1	<i>Materiales</i>	83
6.3	PROCEDIMIENTO.....	83
6.4	DISEÑO DE LA INTERVENCIÓN EDUCATIVA.....	84
6.4.1	<i>Estrategias didácticas</i>	84
6.4.1.1	La improvisación.....	84
6.4.1.2	La composición.....	85
6.4.1.3	La interpretación.....	85
6.4.1.4	El videoclip.....	85
6.4.2	<i>El diseño educativo en acción</i>	86
7	ANÁLISIS	89
7.1	EL MODELO DOCENTE.....	89
7.2	LA INTERVENCIÓN EDUCATIVA	114
7.2.1	<i>El portafolio del professor</i>	114
7.2.2	<i>Análisis exploratorio de las sesiones escogidas</i>	127
7.2.3	<i>Análisis con Atlas.ti</i>	282
7.2.3.1	Codificación abierta.....	283
7.2.3.2	Codificación axial.....	286
7.2.3.3	Análisis de los datos introducidos en el programa.	290
7.2.3.4	El contenido emocional como motor del aprendizaje.	291
7.2.3.5	Co-ocurrencias entre emoción y el resto de códigos.	293
7.2.3.6	Contenido de las categorías emoción, sonido, cuerpo e instrumento.....	297
7.2.3.7	Las respuestas sonoras y su relación con los universales expresivos.....	306
7.2.3.8	Evolución de la gestión sonora desde lo intuitivo hacia lo consciente.....	307
7.2.3.9	Asimilación de la cultura musical durante esta intervención educativa.....	329

8	VALORACIÓN DE LAS HIPÓTESIS	331
8.1	VALORACIÓN DE LA PRIMERA HIPÓTESIS.....	331
8.2	VALORACIÓN DE LA SEGUNDA HIPÓTESIS.....	331
8.3	VALORACIÓN DE LA TERCERA HIPÓTESIS	331
8.4	VALORACIÓN DE LA CUARTA HIPÓTESIS.....	332
8.5	VALORACIÓN DE LA QUINTA HIPÓTESIS.....	332
8.6	VALORACIÓN DE LA SEXTA HIPÓTESIS.....	332
8.7	VALORACIÓN DE LA HIPÓTESIS PRINCIPAL	333
9	CONCLUSIONES.....	334
9.1	FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN	335
10	TRABAJOS CITADOS	336
11	APÉNDICE.....	348
11.1	ANEXO 1: MODELO DE HOJA INFORMATIVA Y CONSENTIMIENTO INFORMADO.....	349
12	VITA.....	353

Lista de tablas

TABLA 1. FUNCIONES ADAPTATIVAS DE LAS EMOCIONES (AUTORÍA PROPIA BASADA EN LA CLASIFICACIÓN PROPUESTA POR ROBERT PLUTCHIC, 1980).....	39
TABLA 2. UNIVERSALES EXPRESIVOS DEL SONIDO (AUTORÍA PROPIA BASADA EN LOS DATOS DE LA INVESTIGACIÓN REALIZADA POR GABRIELSSON & LINDSTRÖM (2010).	68
TABLA 3. TRES MODELOS DE PROFESOR DURANTE UNA CLASE (OBTENIDA DE TORRADO & POZO, 2008).....	74
TABLA 4. ABREVIATURAS UTILIZADAS PARA EL ANÁLISIS DEL MODELO DOCENTE (AUTORÍA PROPIA).	92
TABLA 5. ANÁLISIS DE UNA CLASE CON LA UTILIZACIÓN DEL SAPEA (AUTORÍA PROPIA).....	93
TABLA 6. RESULTADOS DEL ANÁLISIS REALIZADO CON EL SAPEA (AUTORÍA PROPIA).....	113
TABLA 7. VARIACIONES DE LA CONDUCTA DE LA ALUMNA A LO LARGO DEL CURSO (AUTORÍA PROPIA A PARTIR DE LOS DATOS OBTENIDOS DEL PORTAFOLIO DEL PROFESOR).....	125
TABLA 8. PALABRAS Y ABREVIATURAS UTILIZADAS PARA DESCRIBIR LAS RESPUESTAS SONORAS (AUTORÍA PROPIA).....	128
TABLA 9. CO-OCURRENCIAS ENTRE CÓDIGOS (AUTORÍA PROPIA A PARTIR DE LOS DATOS OBTENIDO CON ATLAS.TI).	294
TABLA 10. RESPUESTAS SONORAS PARA SOLVENTAR LAS TAREAS (AUTORÍA PROPIA A PARTIR DE LOS DATOS OBTENIDO CON ATLAS.TI).	297
TABLA 11. PARÁMETROS MUSICALES EMPLEADOS EN LAS TAREAS (AUTORÍA PROPIA A PARTIR DE LOS DATOS OBTENIDO CON ATLAS.TI).	306
TABLA 12. LAS ACCIONES Y EL DISCURSO DURANTE LAS TAREAS (AUTORÍA PROPIA A PARTIR DE LOS DATOS OBTENIDO CON ATLAS.TI).	308
TABLA 13. ELEMENTOS DE LA CULTURA MUSICAL INCORPORADOS PROGRESIVAMENTE (AUTORÍA PROPIA A PARTIR DE LOS DATOS OBTENIDO CON ATLAS.TI).	329

Lista de figuras

FIGURA 1. ESQUEMA DEL OÍDO HUMANO (OBTENIDO DE FOX, 2011, PÁG. 280).	42
FIGURA 2. CODIFICACIÓN ABIERTA (INFORME DE RED OBTENIDO CON ATLAS.TI).	285
FIGURA 3. EMOCIÓN, CUERPO, INSTRUMENTO Y SONIDO (INFORME DE RED OBTENIDO CON ATLAS.TI).....	287
FIGURA 4. CATEGORÍA DISCURSO Y SUBCATEGORÍAS (INFORME DE RED OBTENIDO CON ATLAS.TI).	288
FIGURA 5. CATEGORÍA ACCIÓN Y SUBCATEGORÍAS (INFORME DE RED OBTENIDO CON ATLAS.TI).....	289
FIGURA 6. NUBE DE CÓDIGOS (INFORME OBTENIDO CON ATLAS.TI).	292

Introducción

Este trabajo es el resultado de largos años de una práctica docente y discente. Mi experiencia e intuición dejaban ver que algunas cosas relativas al aprendizaje fallaban en las aulas, tanto como alumno como profesor. Lo cual me llevó a pensar en algunas cuestiones, como, por ejemplo, ¿por qué había algunos músicos que, sin haber ido al conservatorio, tocaban la guitarra mejor que otros que sí había recibido esa formación? Estos músicos componían música y emocionaban a los oyentes mientras que otros no lo conseguían a pesar de haber recibido instrucción sobre armonía, teoría musical y técnica instrumental.

Parecía como si la instrucción sobre el código musical (entendiendo este como la teoría, la lectoescritura, el solfeo y la técnica instrumental) no tuviera relación directa con lo buen o mal músico que se pudiera ser. A lo largo de mi career profesional, conocí a muy buenos músicos que no habían recibido enseñanza reglada, cuyo aprendizaje estuvo dinamizado por una búsqueda personal de herramientas para desarrollar una expresividad que ya existía en su imaginario. Es decir, que tenían en mente un proyecto expresivo a partir del cual, con curiosidad y pasión, construyeron el conocimiento necesario para llevarlo a la práctica. En oposición a esto, conocí a otros músicos que, habiendo tenido una formación académica, organizada en asignaturas y cursos en los que se distribuían los contenidos necesarios para completar una carrera oficial, al finalizarla no se sentían competentes para la acción (Braga, 2015; Torrado, Braga, & Pozo, 2016). Se sabían poseedores de un saber teórico que no llegaba a articularse con su día a día como músicos.

Esta situación me hizo reflexionar sobre qué se enseña, cómo se enseña y, sobre todo, cómo se aprende y qué es lo que hay que aprender. Considerando los cuatro años de las enseñanzas elementales, seis de enseñanzas profesionales y cuatro del ciclo superior, un músico requiere catorce años de instrucción para completar su formación académica, la que en buena parte de su trayecto se debe compaginar con la escuela primaria y secundaria. Pero esa esta formación no demuestra ser una garantía de excelencia en la calidad de los que la reciben. En general promueve músicos focalizados en descifrar el código (leer partituras) y resolver los problemas mecánicos del instrumento, sin sentirse competentes para la comunicación emocional que supone la práctica musical (Torrado, Braga, & Pozo, 2016),

Por el contrario, este tipo de estructuración de los estudios suele provocar una tasa alta de abandono (Álvarez, 2015; Lorenzo Socorro & Escandell Bermúdez, 2003).

Estas preguntas desembocaron en la necesidad de buscar caminos alternativos a los tradicionales para la enseñanza musical y, posteriormente, se ha convertido en un proyecto de investigación que, luego de seis intensos años culmina con esta tesis doctoral. La principal inquietud fue indagar qué cosas se podían hacer en el aula para despertar el interés de los alumnos en las tareas; que estas sean atractivas y demanden una participación activa que promueva aprendizaje, sin caer en postulados postmodernistas que hagan perder al profesor la gestión de los contenidos de aprendizaje.

Justificación

La importancia del presente trabajo radica en que sus resultados contribuyen a apuntalar con la práctica lo que la ciencia dice. Y de esa forma, abre nuevos horizontes en el campo de la investigación, desplazando el actual debate docente sobre si es o no es posible sustentar en la práctica de aula los actuales postulados científicos, hacia uno focalizado en la profundización y el alcance de estas nuevas prácticas de enseñanza musical.

La ciencia está poniendo a la puerta del aula, como se verá a lo largo del marco teórico, propuestas de cambios. Propuestas que implican cambios epistémicos, tanto en lo que atañe a las relaciones entre enseñanza y aprendizaje como al objeto de aprendizaje, la música (Minassian, Gayford, & Sloboda, 2003; Torrado & Pozo, 2008; Torrado, Braga, & Pozo, 2016).

Según muestran los estudios citados, los profesores focalizan sus acciones docentes en el resultado que producen sus alumnos más que en la activación de procesos cognitivos que permitan variar esos resultados. En aquellos pocos casos en los que nos es así, se promueve una reflexión desde la propia abstracción de los conceptos y del código, minimizando las posibilidades de autorregulación de los alumnos para asumir el control de su aprendizaje. Son numerosos los autores que postulan que solo desde la redescipción de aquellos conocimientos encarnados al propio cuerpo y diseñados para la acción, se produce una ruta hacia una acción metacognitiva más productiva (Damasio, 1999, 2009; Pozo., 2014, 2017; Claxton, 2016).

Del lado de la música, según los estudios citados, los profesores, aún entendiendo que esta juega su papel en la comunicación emocional a través de sonidos, parece no ser este el eje que vertebra sus acciones y metas docentes. De hecho, el uso de sonidos para expresar parece ser el mágico punto de llegada y no el motor del aprendizaje de los alumnos (Torrado, Leucona, Braga, Marín, & Pozo, 2014).

Actualmente existe una grieta muy grande entre lo que la ciencia dice sobre lo qué es aprender (Blakemore & Frith, 2007; Cox, 2016; (Karmiloff & Karmiloff-Smith, 2005; Mora, 2013; Pozo J. I, 2006, 2017; Torrado & Pozo, 2008) y lo que sucede en las aulas (Marín, 2013; Torrado J. A., 2003; Torrado & Pozo, 2006; Torrado, Casas, & Pozo, 2005. En muchos casos porque los profesores siguen impartiendo sus clases de espaldas al nuevo paradigma y, en otros, por la falta de una práctica continuada que sirva de referencia para muchos docentes que, o no revisan sus prácticas, o aceptan las nuevas ideas, pero las contradicen en su quehacer cotidiano.

La investigación que aquí se presenta trata precisamente de diseñar un modelo de acción sustentado en los pilares teóricos que se exponen y desarrollan en la primera parte de esta tesis, y llevarla a la práctica para así tener la oportunidad de valorar el impacto en el aprendizaje.

Una de las causas de la incertidumbre que produce entre el profesorado la recepción de nuevas propuestas es la ausencia de modelos desde los que valorar sus bondades. Este trabajo, por ello, cumple una doble función: de un lado, diseñar y llegar a la reactivar los nuevos postulados que suponen un cambio epistémico en las

aulas, y de otro, servir de propuesta de acción al profesor, con el objeto de generar la certidumbre necesaria para promover esos cambios. Además, los resultados de este trabajo abren nuevas perspectivas para la formación universitaria del profesorado de música, puesto que mucho de lo que a los futuros profesores se les presenta como contenido a enseñar, según muestran los resultados de esta tesis, ya forma parte del conocimiento encarnado de los alumnos.

Esta investigación se ha llevado a cabo en el marco de la enseñanza no reglada, para no someterla a las presiones de la organización curricular sobre contenidos, exámenes y promociones. La metodología investigada necesitaba un gran margen de libertad para a la elección, organización y gestión de los contenidos, como también para experimentarla sin la obligación de cumplir plazos o alcanzar resultados establecidos a priori.

Las posibilidades de elección que se tenían, en cuanto al ámbito de la enseñanza musical en la que desarrollar esta experiencia eran las siguientes:

- Enseñanza reglada: existe un currículo oficial que organiza las enseñanzas en cursos, asignaturas, sistema de evaluación y promoción. Pero además, para la práctica instrumental impone una edad mínima situada entre los siete y los ocho años de edad (BOCM, 2014), lo cual, como se desarrollará en el apartado metodológico, no se adaptaba a los requisitos de esta investigación, ya que para la misma, se buscaron candidatos de entre cuatro y cinco años de edad.
- Escuelas privadas: suelen tener una programación más flexible, con menos cargas horarias, y adaptadas a las necesidades planteadas por

los alumnos, que además son clientes. En general, el alumno tiene la clase de instrumento, la de lenguaje musical y alguna práctica grupal, como coro o ensamble instrumental. Algunas de estas escuelas ofrecen también la posibilidad de examinarse para obtener titulaciones oficiales. En estos establecimientos, se admiten niños de edades más tempranas que en los conservatorios, quienes realizan actividades encuadradas en la denominada Música y Movimiento (Fraser, Froseth, & Weikart, 2001) mediante la cual, en unos casos, el contacto con la música es solo sensorial, sin intención cognitiva y, en otros, mediante el juego musical se los sumerge en el aprendizaje del código (Bernal & Calvo, 2000) enseñándoles a marcar pulsos y figuras musicales. Esto tampoco se adaptaba a las necesidades de este trabajo.

- Clases particulares: las sesiones son individuales y los objetivos, contenidos y horarios son pactados entre el alumno y el profesor. No hay exámenes ni sistema de promoción.

Es en este contexto último, el de las clases particulares, donde se ha desarrollado esta experiencia, ya que garantizaba las condiciones necesarias para poner en práctica el modelo de intervención educativa investigado, implementando nuevas formas de acercarse a la práctica instrumental, que estuviesen, como se dijo anteriormente, lejos de todas las exigencias curriculares.

Durante algunos años, se realizaron pruebas piloto, en las que se experimentaron algunos modelos que, finalmente, terminaron siendo diferentes aproximaciones didácticas (Willems, 1966; Suzuki, 1991) a las mismas prácticas

tradicionales, en las que el protagonismo lo tiene el profesor. Así, para enseñar el lenguaje musical, en lugar de recurrir a los ejemplos de los libros tradicionales, se utilizaban melodías populares, que a su vez eran aprovechadas para trabajar la técnica instrumental; o también, para aprender teoría musical se recurría a diferentes juegos (dominó musical, crucigramas, etc.) que hacían más entretenido el proceso.

Pero estas prácticas, novedosas y aparentemente más flexibles, no solucionaron los problemas habituales del aula, a saber: la falta motivación de los alumnos, el uso estratégico del conocimiento, el sentimiento de competencia o los problemas técnicos de la ejecución instrumental. Pronto se advirtió que estas prácticas, en principio diferentes a las tradicionales, seguían poniendo el acento en la enseñanza del lenguaje musical y la técnica, a la vez que daban todo el protagonismo al profesor, dejando al alumno como un sujeto pasivo.

Luego de esta primera etapa, en la que, con nuevos recursos se hacía lo mismo de siempre, se advirtió la necesidad de que los alumnos hagan algo diferente, es decir, que abandonen el lugar pasivo que hasta ahora habían ocupado en el proceso de enseñanza-aprendizaje y tomen las riendas del mismo, asumiendo un protagonismo que hasta ahora había sido negado por el profesor. Mientras se desarrollaban las prácticas descritas comenzó a surgir la intuición de que los alumnos tenían algún tipo de conocimiento relacionado con la música, que la práctica docente habitual no alcanzaba a definir y, por tanto, a capitalizar para el aula.

La intuición de la existencia de ese conocimiento apareció cuando, durante las clases, se advirtió que, por una parte, los alumnos tenían dificultad para interpretar música y, por otra, comunicaban asertivamente las emociones de sus vivencias

personales, regulando el sonido de acuerdo a las necesidades expresivas del discurso. A partir de ese momento, se oriento la mirada hacia la búsqueda de un marco teórico que diese respaldo a esa intuición y permitiera el diseño de una práctica educativa soportada por el mismo.

La búsqueda de propuestas me llevó a integrarme al Grupo de Investigación para la Adquisición del Conocimiento Musical. Quizás, el grupo en España más productivo en este sentido; de hecho, la mayor parte de sus miembros son fundadores e integrantes de la Asociación Española de Psicología de la Música y de la Interpretación Musical. En dicho grupo, que lleva funcionando desde 1998, participé durante los cursos 2015-16 y 2016-17, con un total de 75 horas.

Durante el desarrollo de las sesiones nos reunimos diferentes investigadores que, desde la Psicología cognitiva y desde la música, intercambiamos experiencias y conocimiento sobre los propios trabajos, generando un espacio de reflexión que dinamizó las investigaciones de todos los asistentes.

Se analizaron diferentes prácticas educativas que confirmaron mi intuición sobre el protagonismo que debían tener los alumnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje y, sobre la existencia de un conocimiento de carácter intuitivo sobre el uso de sonidos para la comunicación emocional, denominado conocimiento encarnado (Pozo, 2017) o *embodied mind* (Cox, 2016; Reyland & Thumpston, 2018).

Es así como decidí realizar una investigación sobre un modelo educativo que permitiera iniciar el aprendizaje musical sin ningún requisito previo, diseñando tareas que contemplen la utilización del conocimiento encarnado del alumno (*embodied mind*) para la manipulación del sonido con intenciones expresivas, accionando el

instrumento según sus posibilidades, sin un modelo a seguir; siempre con la idea de que sean interpretes musicales y no solo productores de sonido.

Poco a poco, se advirtió que era factible iniciar un aprendizaje musical cuyos primeros pasos se basaran únicamente en tareas que demanden la utilización del conocimiento previo que tengan los alumnos. Dicho conocimiento, intuitivo, encarnado, no consciente y diseñado para la acción (Pozo, 2017) conocido en el ámbito de la investigación como *embodied mind*, permite así iniciar un camino donde la expresividad ya no solo es el fin sino el medio.

Estado de la Cuestión

Desde la última parte del siglo XX hasta el presente, la neurociencia se ha ocupado de estudiar el comportamiento cerebral durante los procesos de aprendizaje (Blakemore & Frith, 2007; Karmiloff-Smith, 1994; Mora, 2013; Pascual-Leone, Amedi, Fregni, & Merabet, 2005; Rizzolatti & Sinigaglia, 2006; Souza, 2002), con el consecuente debate en el ámbito de las disciplinas especializadas, como la psicología cognitiva (Gardner, 2008; Pozo, 2006, 2014, 2017; Reeve, 1994; Riviere, 2003), y la pedagogía musical (Torrado & Pozo, 2008; Torrado, Leucona, Braga, Marín, & Pozo, 2014; Torrado, Pozo, & Braga, 2016b).

Los estudios neurocientíficos han aportado mucha información acerca de cómo procesa el cerebro humano la actividad musical (Abrams, Bhatara, Balaban, Levitin, & Menon, 2011; Ayotte, Peretz, & Hyde, 2002; Justel & Díaz, 2012; Levitin, 2008, 2010, 2012; Livingstone, Palmer, & Schubert, 2012; Palmer, Jungers, & Jusczyk, 2001; Peretz I., 2001, 2006; Peretz, y otros, 2002).

Estas investigaciones han abierto un debate ontológico, filogenético y epistemológico en las diferentes disciplinas que se ocupan de la música, ocupando un papel cada vez más relevante el contenido expresivo que le otorga significado emocional (Barberis, 2010; Braga, 2015; Cabrelles Sagredo, 2007; Damasio, 1999, 2009; Kivy, 1980, 2005; Torrado, Pozo, & Braga, 2016a) y su origen biológico (Blacking, 2015; Karmiloff & Karmiloff-Smith, 2005; Mithen, 2007; Peretz I., 2006), que dota a las personas de una disposición anterior a la instrucción musical, para producir y percibir sonidos como vehículo de la comunicación emocional.

Entre las consecuencias de estas aportaciones de la ciencia, al conocimiento de la música y a los procesos cognitivos, ha comenzado a revisarse el panorama de la formación musical, tanto de alumnos como de profesores (Marín, 2013; Pozo, Bautista, & Torrado, 2008; Torrado, Casas, & Pozo, 2005; Torrado & Pozo, 2006) y se ha observado que, si bien las nuevas teorías educativas no han llegado a extenderse en las aulas de música, donde todavía impera la visión tradicional, que consiste en la reproducción de modelos, mediante la imitación y la repetición mecánica (Torrado, 2003), sí se ha advertido un interés creciente, tanto en el estudio de su problemática como en la puesta en práctica, de una pedagogía musical que asuma la expresividad como ruta para el aprendizaje, y los procesos cognitivos como objetivos de enseñanza (Bautista, 2008; Marín, 2013; Sorlí, 2016; Torrado, 2010; Torrado, Lecuona, Braga & Pozo, 2014).

Los datos arrojados por todas estas investigaciones realizadas desde las diferentes ramas científicas ocupadas del aprendizaje y de la música, ponen en evidencia la necesidad de un cambio en las aulas. La Neurociencia dice que para

aprender necesitamos emocionarnos (Mora, 2013); que el cerebro no realiza aprendizajes efectivos si no resultan emocionantes, significativos para nuestra experiencia de vida. La Psicología Cognitiva sostiene que aprendemos construyendo conocimiento a partir de un conocimiento anterior (Rosas & Sebastián, 2008), es decir, que no se puede iniciar la instrucción musical desde cero, considerando al alumno como una tabla rasa (Pinker, 2012) sobre la que hay que verter todo los contenidos distribuidos a lo largo de una programación didáctica. Por el contrario, la Psicología Cognitiva sostiene que el conocimiento empieza a construirse desde la experiencia corporal, viviéndola y yendo más allá de ella (Pozo, 2017).

La Antropología sostiene que la experiencia corporal se inicia dando significado al estímulo emocional del mundo y respondiendo al mismo para sobrevivir (Mithen, 2007). Las emociones se perciben y comunican a través de los sentidos (Ekman, 1992). Las investigaciones más cercanas al tema de esta tesis tratan sobre las emociones en relación al sonido como vehículo para su expresión. Entre ellas, las vinculadas al proceso de adquisición del habla (Karmiloff & Karmiloff-Smith, 2005) revelan que los bebés entienden el significado de un discurso por su prosodia antes de conocer el significado literal de las palabras que lo componen. Es decir, que la prosodia (la musicalidad) es la que aporta el significado. De hecho, una misma palabra dicha con diferente entonación (música) puede tener significados distintos, hasta opuestos. Piénsese en un saludo amigable con la palabra “hola” y otro, mediante el cual se comunica hostilidad pronunciando la misma palabra con diferente entonación (música).

La gestión sonora que realizamos intuitivamente para comunicar las emociones regula los mismos parámetros de la interpretación musical (Karmiloff & Karmiloff-Smith, 2005), por tanto, otras investigaciones apoyadas en estos descubrimientos, dicen que esta expresividad, que forma parte de nuestros saberes biológicos, es la ruta por la que se debe transitar para incorporar el código musical y no al revés (Torrado, Braga, & Pozo, 2016).

Desde esta investigación se piensa que, para contrastar la eficacia de las concepciones aquí expuestas, es necesario ponerlas en práctica en las aulas, sin las condiciones controladas del experimento, con todos los vaivenes del día a día, cuya práctica está “expuesta al siempre molesto y perturbador ruido del mundo real, que conllevaría una interacción compleja con un ambiente cambiante, fuera (...) del laboratorio aséptico” (Pozo, 2017, pág. 28).

Fuera del marco de la experimentación controlada, no se tiene constancia de la existencia de investigaciones realizadas en el ámbito de la enseñanza musical no reglada, que partan del conocimiento encarnado (*embodied mind*) como motor del aprendizaje y permitan observar como funcionan en la práctica, los postulados pedagógicos que se derivan de los pilares teóricos expuestos.

Objetivos e Hipótesis

Esta situación, descrita en el apartado anterior, lleva a preguntarse si realmente es posible diseñar un modelo de acción docente soportado por estas ideas que la ciencia deja en las puertas del aula, si una vez diseñado se podrá gestionar en la práctica y, cuáles son los resultados que se pueden obtener con su implementación.

Para ello, se ha realizado una investigación, cuyo objetivo es diseñar, poner en práctica y valorar el alcance de un proyecto educativo que parta de usar en el aula el conocimiento encarnado de los alumnos sobre la música como motor para el aprendizaje, que otorgue al alumno el papel protagónico que habitualmente no tiene en el proceso de aprendizaje.

Para conseguirlo se crearán entornos problemáticos que activen su conocimiento intuitivo sobre el uso de sonidos para la comunicación emocional y, una vez utilizados, hacer conscientes las acciones realizadas, encaminándolas hacia un uso más consciente y estratégico.

Por todo ello, la principal hipótesis es que se puede promover el aprendizaje musical partiendo del conocimiento corporal, de carácter intuitivo, sobre la gestión sonora para la comunicación emocional, el cual permitirá a la alumna dar respuesta a las tareas presentadas y, en un segundo paso, pensando en sus propias acciones, las hará más conscientes y podrá reconducirlas en nuevas y más complejas acciones, que potenciarán procesos metacognitivos y promoverán la autorregulación del aprendizaje.

Para observar todo esto se tendrán en cuenta las siguientes variables dependientes:

- El sonido: los parámetros regulados por la alumna según la tarea demandada.
- El cuerpo: la gestión corporal realizada por la alumna para producir sonido, directamente (voz, palmas) o indirectamente, accionando un instrumento musical, utilizado como prolongación del cuerpo, es decir, sin conocer previamente su técnica.
- La acción: lo que hace la alumna, en qué se focaliza, si planifica, supervisa y evalúa sus acciones.
- El discurso: lo que dice la alumna sobre sus propias acciones, tanto las que debe realizar como las que ya ha realizado.

Como variable independiente se toma la acción docente:

- Acción docente: la gestión de las estrategias didácticas diseñadas para este modelo educativo, adaptándolas a las necesidades cambiantes del día a día en el aula.

Para valorar esta hipótesis principal es necesario, en primer lugar, contar con una gestión docente adecuada; es decir, que el profesor imparta unas clases en las que dialogue consensuando las tareas para lograr la implicación de la alumna, que otorgue a esta el protagonismo del aprendizaje; que promueva el pensamiento sobre sus propias acciones y que se centre en los procesos y no en los resultados.

Objetivo 1: Valorar la gestión realizada por el docente para poner en práctica el modelo de intervención investigado.

Hipótesis 1: El docente gestionará las clases dando protagonismo a la alumna en la toma de decisiones; mantendrá una relación dialógica a través de la cual

fomentará en esta la reflexión sobre sus propias acciones y partirá de estas para generar nuevos contextos que favorezcan el aprendizaje, siempre focalizado en los procesos y no en los resultados.

Una vez definida y observada la gestión docente, de modo que quede asegurada una relación maestro-aprendiz favorable a la puesta en práctica del modelo investigado, el foco de atención se desplaza hacia la alumna. Para iniciar el camino del aprendizaje musical es necesario que active el conocimiento encarnado que tiene sobre el uso de sonidos para la comunicación emocional y de sus primeras respuestas. Para ello se le presentarán tareas que deba resolver activando dicho conocimiento y lo use.

Objetivo 2: Valorar la respuesta de la alumna a la solución de problemas expresivos.

Con esto se quiere observar, en primer lugar, si se siente competente y da una respuesta sonora o por el contrario, no activa ni utiliza su conocimiento intuitivo sobre el uso de sonidos para la comunicación emocional.

Hipótesis 2: La alumna mostrará diferente utilización de los parámetros del sonido en función de la tarea a solventar.

Estos parámetros están relacionados con el volumen, el ataque, el ritmo, el tempo, las texturas, los timbres.

Luego, una vez valorado este objetivo sobre la existencia o no de respuestas intuitivas utilizando sonidos con fines expresivos, se necesita conocer si los parámetros sonoros empleados en la resolución de las tareas son aleatorios o responden a los habituales en el campo de la investigación (Gabrielsson & Lindström,

2010). Como por ejemplo, que los sonidos lentos, con poco volumen y poco ataque se usan en respuestas emocionales relacionadas con la tristeza, al igual que durante la interpretación musical. O, también, que los sonidos cortos, rápidos, con mucho ataque, suelen aparecer en gestiones sonoras relacionadas con estados emocionales más alegres.

Objetivo 3: Valorar el uso de parámetros sonoros propios de la práctica musical en dicha respuesta, si la hubiere.

Hipótesis 3: La alumna usará parámetros habituales en el campo de la investigación para vehicular el contenido expresivo demandado.

En un siguiente paso, se observará la evolución desde el uso intuitivo de sonidos hacia un uso más consciente, prestando atención las acciones de la alumna y a sus explicitaciones sobre las mismas, puesto que, siguiendo a Bruner (1995) el aprendizaje comienza con el discurso. También se observará la relación existente entre esta evolución, si la hubiera, y el hecho de dirigir la gestión sonora hacia una finalidad expresiva. Por otra parte, se observará también la calidad de sus verbalizaciones, para ver si estas son relativas a la técnica, a la expresividad, a su cuerpo.

Objetivo 4: Valorar la evolución de los procesos cognitivos estimulados por esta intervención educativa.

Hipótesis 4: La alumna pensará en sus acciones, focalizándose siempre en la gestión sonora con finalidad expresiva, a la vez que, explicará las decisiones intuitivas tomadas, siendo estas cada vez más conscientes y sofisticadas.

También, se pretende averiguar qué tipo de interacción con la cultura musical permite esta práctica educativa.

Objetivo 5: Valorar la interacción con la cultura musical.

Hipótesis 5: La alumna incorporará elementos de la cultura musical relacionados con las tareas expresivas que vaya resolviendo.

Por último, se buscará conocer la eficacia de las estrategias didácticas utilizadas durante el desarrollo de la intervención educativa: Improvisación, composición, interpretación y *videoclip*.

- La improvisación, no utilizada en la forma convencional (en la que a partir de una progresión armónica dada, el solista improvisa utilizando escalas funcionales a la armonía) sino como exploración del sonido para conseguir una gestión adecuada a la tarea demandada. Se piensa que esta estrategia puede ser eficaz para utilizar el conocimiento intuitivo en una respuesta sonora.
- La composición, como forma de organización de diferentes texturas expresivas surgidas de la improvisación, reunidas de forma consciente en una estructura, se piensa que puede facilitar el paso desde un uso intuitivo del sonido hacia uno más consciente, obligando a la alumna a pensarlas y organizarlas.
- La interpretación, sobre todo de las propias composiciones, se cree que pueden favorecer el paso hacia un uso estratégico del sonido, a la vez que servir como herramienta para evaluar las propias acciones.

- El *videoclip*, además de potenciar hábitos de comunicación, se piensa que será útil para conseguir la implicación de la alumna en el desarrollo de las tareas, y también servir como una estrategia para reconducir acciones surgidas de la evaluación.

Objetivo 6: Valorar la eficacia de las estrategias didácticas empleadas (improvisación, composición, interpretación y *videoclip*), para activar el conocimiento intuitivo, utilizarlo y propiciar entornos favorables a la metacognición.

Hipótesis 6: La improvisación permitirá activar y utilizar el conocimiento intuitivo. La composición y la interpretación harán posible el paso hacia un uso más consciente del sonido, fomentando la metacognición y la autorregulación; la grabación de *videoclips*, para ser compartidos en las redes, hará posible un mayor compromiso a la hora de evaluar y reconducir las acciones.

Metodología

Este es un estudio cualitativo, de campo (Denzin & Lincoln, 2015) ya que se desarrolló en el ambiente natural en que se imparten las clases de música: el aula. Fue realizado través del análisis de un solo caso. El N1 es una niña de cinco años de edad, en un contexto de enseñanza no reglada. La investigación se llevó a cabo durante treinta clases de música videogradas con el pertinente consentimiento informado, firmado y rubricado por los padres de la alumna. El modelo de hoja de información y consentimiento informado utilizado, se adjunta en el apéndice de esta tesis (anexo 1).

La elección de los participantes se realizó con los siguientes criterios:

- Que no hayan tenido contacto alguno con la instrucción musical.

- Que no tuviesen en su entorno familiar músicos o personas relacionadas con la música, a través de las cuales pudieran haber recibido algún tipo de instrucción al respecto.
- Que tengan un desarrollo mínimo de motricidad fina que les permita accionar un mecanismo instrumental.
- Que puedan expresarse con palabras, para conversar sobre las acciones realizadas.

Luego de las primeras pruebas piloto, se observó que a partir de los cuatro años de edad, los niños cumplían estos requisitos. También, que luego de esa edad, la escolarización los ponía en contacto con las clases de música, y esto podía contaminar la investigación.

Tras las primeras entrevistas, se preseleccionaron once candidatos. Cinco de ellos no cumplían alguno de los requisitos. De los seis restantes, solo cuatro fueron autorizados por sus padres a participar de la investigación. De esos cuatro, solo uno completo el curso; los otros tres asistieron a clase de forma irregular, por lo que no se pudo tener un registro fiable de sesiones videgrabadas. Por este motivo, al realizar la investigación se optó por el estudio de caso. Se es consciente de que este tipo de estudio tiene, como todos, ventajas y desventajas (Cohen & Lawrence, 1990; Bell, 2002; Patton, 2002; León & Montero, 2003). Siguiendo a Latorre, Arnal y Del Rincón (2003) el estudio de caso tiene un gran potencial para generar hipótesis y descubrimientos, y permite flexibilidad y aplicabilidad a situaciones naturales. Otro rasgo positivo de emplear el estudio de caso para esta investigación es que permite realizar observaciones basadas más en informes descriptivos que en categorías pre-

establecidas y se centra en una preocupación por la perspectiva de los participantes acerca de los hechos, es decir, cómo construyen su realidad social (Cebreiro & Fernández, 2004).

En cuanto a sus desventajas, se asume que no permite obtener leyes generales explicativas que asocien causa-efecto (Syake, 1999), y también que se tienen que superar las limitaciones de una metodología de búsqueda aún no desarrollada del todo

Considerando las ventajas y desventajas de realizar esta investigación mediante el estudio de un solo caso, se pensó que los resultados, en caso de ser favorables a las hipótesis planteadas, abrirían las puertas a nuevas líneas de investigación que los amplíen y profundicen, con lo que se valoró positivamente su desarrollo.

Las sesiones fueron de media hora de duración, con una frecuencia de una vez a la semana y se desarrollaron entre los meses de noviembre y julio del curso 2016-17. Esta investigación se llevó a cabo en un contexto ecológico, pues la actividad docente persiguió sus propios objetivos de aprendizaje sin controlar ninguna de las variables que surgieron en el día a día del aula. Es por ello que se define como una investigación ecológica. La misma, se centró precisamente en el análisis de estas sesiones videogradas, para observar los objetivos descritos en el apartado anterior.

Para desarrollar este estudio (detallado ampliamente en la sección empírica de esta tesis) se pusieron en práctica diferentes estrategias didácticas destinadas a activar el conocimiento intuitivo de la alumna sobre la utilización de sonidos para la comunicación emocional y que lo utilice en la resolución de tareas que se le plantaron. Una vez que la alumna produjo su respuesta, se utilizaron otras estrategias

(también explicadas en la sección empírica) para hacer que piense sobre sus acciones, haciéndolas conscientes y, en ocasiones reconducirlas en función del resultado conseguido. En un segundo nivel, se utilizaron otras estrategias destinadas a complejizar las acciones, de modo tal que la alumna las planifique y supervise. Finalmente, se emplearon otras estrategias para que la alumna evalué su trabajo.

Para análisis de los datos se utilizaron dos herramientas diferentes:

- El Sistema para el Análisis de las Prácticas de Enseñanza y Aprendizaje de la Música, diseñado por el Grupo de investigación en Adquisición del Conocimiento Musical, de la UAM (Pozo, Pérez Echeverría, López-Íñiguez, & Casas-Mas, en prensa): Con esta herramienta se pudo observar si la relación maestro/aprendiz se adecuaba o no a las necesidades de implementación de la intervención educativa investigada.
- El *software* especializado en análisis cualitativo de datos *Atlas.ti*: Esta herramienta se utilizó para analizar el alcance de la intervención educativa. Primero introdujeron en el programa los vídeos de las clases, como documentos primarios, y, siguiendo los pasos descritos por la Teoría Fundamentada (Charmaz, 2006) se realizó una codificación abierta, para encontrar hechos relevantes y agruparlos en categorías emergentes. Posteriormente, con la información extraída y el apoyo del marco teórico se realizó una codificación axial (Strauss & Corbin, 2002) que permitió una categorización más clara para poder seleccionar los fragmentos de las clases que contuvieran la

información necesaria para la valoración de los objetivos de esta investigación.

Durante la investigación se consultaron diferentes archivos, bibliotecas y repositorios de trabajos académicos relacionados con el tema, siendo los más visitados los siguientes:

- Biblos-e: repositorio institucional de la UAM
- BURJC-Digital: repositorio institucional de la URJC
- SEDICI: repositorio institucional de la UNLP
- Repositorio institucional UNAM

Estructura de la tesis

En la sección teórica se describen los pilares teóricos que sustentan este trabajo. En el primer capítulo se muestra que el aprendizaje es una construcción personal realizada a partir de conocimientos previos, entre los cuales figuran los de origen biológico, que permiten a las personas procesar y responder al estímulo emocional exterior. En el segundo, que las emociones son el motor del aprendizaje y el sonido un vehículo de las mismas. En el tercero, que la música es una comunicación emocional a través de sonidos. En el cuarto, se analizan los postulados de la pedagogía musical surgidos a partir de los pilares descritos en los capítulos anteriores, y su relación con el panorama de la educación musical desde las expectativas de los profesores y de los alumnos en relación al proceso de enseñanza-aprendizaje, mostrando que la tradición educativa se centra en la enseñanza del código y la técnica como punto de partida.

En la sección empírica se expone el diseño, la puesta en práctica, el análisis y la valoración de un proyecto educativo elaborado para dar respuesta a las preguntas de esta investigación.

SECCIÓN TEÓRICA

1 EL APRENDIZAJE COMO CONSTRUCCIÓN: UN PROCESO DESDE EL CUERPO

El aprendizaje es una construcción (Blakemore & Frith, 2007) que se produce a partir de todo lo que conocemos, de forma consciente o no consciente (Karmiloff & Karmiloff-Smith, 2005). ¿Pero qué es lo que conocemos? Para desarrollarlo se verán los últimos hallazgos de dos ramas de la ciencia interesadas en este tema: la Neurociencia y la Psicología Cognitiva.

1.1 Aprender desde el cuerpo: la mirada de la neurociencia

Hace ya varias décadas que se viene investigando qué es aprender, cómo se aprende, qué sucede en el organismo cuando se produce aprendizaje y qué condiciones lo favorecen o dificultan.

Desde la neurociencia se investiga lo que sucede con millones de células nerviosas que producen cambios en la conducta, a la vez que son modificadas por el medioambiente. Gran parte de los estudios dedicados a este tema da cuenta de las modificaciones estructurales que ocurren en el cerebro cuando hay aprendizaje (Bransford, Brown, & Cocking, 2003).

Según esta perspectiva, la cognición sería la capacidad del cuerpo para recibir estímulos, identificarlos y actuar. Este proceso, del que no siempre somos conscientes, incluye el estado de alerta, concentración, raciocinio, capacidad creativa y experiencia emocional (Salas Silva, 2003). Durante la cognición están involucradas la fisiología, el aspecto social, una búsqueda innata de significado, que se produce a

través de patrones surgidos de las emociones, y unos procesos que a veces son conscientes y otras, inconscientes (Caine, Caine, McClintic, & Klimek, 2008)

Para (Zull, 2002) primero, a nivel sensorial, nuestros sentidos nos informan del mundo. En segundo lugar, la mente da significado a esos estímulos. Luego, el córtex prefrontal se ocuparía de las decisiones, creando conocimiento mediante abstracciones y relaciones conceptuales y, por último, se produciría la puesta en práctica del aprendizaje en nuevas acciones.

Los últimos hallazgos neurocientíficos revelan información muy importante para el conocimiento de los procesos cognitivos. Tal es el caso de las neuronas espejo (Rizzolatti & Sinigaglia, 2006), encargadas de regular el comportamiento empático, social e imitativo, que permiten al cerebro realizar las conexiones neuronales de un movimiento sin realizarlo. Esto está directamente relacionado con la práctica musical, que requiere imitación y repetición de movimientos.

Otro descubrimiento neurocientífico, relacionado con la música (Jauset, 2013) es la plasticidad cerebral, que permite al sistema nervioso modificarse y adaptarse. Esto afecta tanto a su estructura (tamaño, volumen y áreas) como a sus funciones (aumento de sinapsis y conexiones entre neuronas). La plasticidad cerebral es la base de la memoria y de la adquisición de habilidades motoras, por lo que, la actividad musical no solo se vale de ella sino que además contribuye a potenciarla (Särkämö & Soto, 2012).

De modo que, la actividad compartida por ambos hemisferios, el papel de las emociones, el descubrimiento de las neuronas espejo y la plasticidad cerebral, ha provocado un cambio de paradigma en todas aquellas disciplinas que, tanto desde la

psicología, la pedagogía o la didáctica, se proponen encontrar mejores entornos educativos.

En las últimas décadas, las investigaciones en Neuroeducación están cobrando un un peso cada vez mayor, gracias a la integración y el trabajo en común de ciencias afines, como la Neurociencia, la Psicología, la Educación y la Biología. Uno de los principales beneficios de la investigación conjunta es la riqueza de los resultados, complementados desde una y otra perspectiva. De esta forma, algunas investigaciones que hasta ahora se producían sin conexiones entre sí, ahora se realizan de manera colaborativa, compartiendo las dificultades metodológicas, discutiéndolas y resolviéndolas de forma interdisciplinar (Elcarte & Rivero, 2012).

Hace cuarenta años el pedagogo Louis Not (1981) decía que “la educación de un individuo es la puesta en práctica de medios apropiados para transformarlo o para permitirle transformarse (...)” Esta reflexión cobra diferentes sentidos según lo que se piense sobre esa transformación y, en consecuencia, de esos medios que hay que poner en práctica. Probablemente, hace cuarenta años, esos medios fueran el estímulo de las habilidades lingüísticas y matemáticas, que dieron lugar a la creación de los *test* de inteligencia (Jensen, 1969). Pero, aunque la frase de Not, sigue vigente, adquiere connotaciones muy diferentes si se atiende a lo que la ciencia postula desde las recientes investigaciones (Elliott & Manzano, 2005).

Por otra parte, desde la aparición de la teoría de las Inteligencias Múltiples (Gardner, 2008) cada vez son más los trabajos que se dedican a investigar cómo aprenden las personas, cuestionando y dejando obsoleta la tradicional concepción de la inteligencia como una capacidad observable exclusivamente en el ámbito

matemático-lingüístico (Wechsler, 1973, 1997). Pero además de conocer cómo funciona el cerebro y qué tipos de inteligencias poseen las personas, también es necesario encontrar el punto de partida de cualquier proceso cognitivo, abriendo el interrogante: ¿se aprende desde cero o se parte de algún conocimiento previo que permite indagar lo nuevo? Y si es así, ¿cuál es el conocimiento que una persona posee al nacer, mediante el cual puede interactuar con el mundo y empezar a conocerlo? Estas preguntas, que se responderán en el siguiente apartado, definen un modelo educativo u otro: por un lado, el que transmite información y, por el otro, el que diseña entornos que activen los conocimientos previos.

1.2 Aprender desde el cuerpo: la mirada de la Psicología Cognitiva

También desde la Psicología Cognitiva las últimas investigaciones han despejado muchas dudas con respecto a qué aprendemos, qué sabemos al nacer y, sobre todo, han abandonado la concepción tradicional que separa el cuerpo de la mente.

Para los innatistas, el recién nacido vendría equipado con universales, que lo dotarían de un dispositivo básico de reconocimiento, que haría posible la adquisición del conocimiento (Chomsky, 1979, 1998). Para la psicología cognitiva tradicional que surge con Piaget, este sería una construcción que evolucionaría paralelamente al desarrollo de las capacidades cognitivas del niño (Piaget, 1959, 1991). Del lado opuesto, figura la visión conductista, que defiende la idea del cerebro como tabula rasa, sobre la cual se inscribe el conocimiento por exposición y entrenamiento (Pinker, 2012).

Cómo síntesis de estas dos posturas, han aparecido nuevas teorías surgidas tras años de debate y experimentos con reveladores resultados. Estas, sugieren que el aprendizaje no debería atribuirse o a la biología o a la cultura sino a la interacción de ambas (Karmiloff, 1992). En estudios realizados dentro del útero materno y con recién nacidos, se ha descubierto que al nacer tenemos unos mecanismos relevantes que favorecen el aprendizaje en determinadas áreas, y la interacción con el medio los va convirtiendo progresivamente en específicos (Karmiloff y Karmiloff-Smith, 2005).

Dicha interacción entre biología y cultura fue abordada por la Psicología Cognitiva a finales del siglo pasado y comienzos de este. Ángel Riviere (2003) describe cuatro funciones mentales diferenciadas en las que lo innato se relaciona con

la cultura. Según Riviera, las dos primeras, descritas en el genoma, están relacionadas con la supervivencia y la adaptación y son compartidas con el resto de los animales.

Las del tipo 3 también están descritas en el genoma, pero, a diferencia de las dos primeras, necesitan una gran interacción cultural, como podría ser el contexto de la crianza para aprender el lenguaje, los juegos de ficción y las teorías de la mente.

Las del tipo 4 dependen de artefactos culturales muy especializados y permiten, por ejemplo, el cálculo aritmético o el análisis gramatical.

Pero en recientes investigaciones se ha dado un paso más, al cuestionar la concepción tradicional que separa el cuerpo de la mente, explicando la interacción entre lo innato y lo adquirido como un proceso en el que el cuerpo recibe el estímulo del mundo, responde con un conocimiento de carácter intuitivo, encarnado y, la mente, que es parte del cuerpo, hace consciente la vivencia, explicitándola y convirtiéndola en conocimiento estratégico. En *Aprender más allá del cuerpo*, Ignacio Pozo (2017) hace una crítica a la separación tradicional entre mente y cuerpo, defendiendo que esta es parte de él. Para ello, propone abandonar la concepción de la mente como AAA (Arbitraria, Abstracta y Amodal) y reemplazarla por EEEE (Encarnada, Enactiva, Encajada y Extendida).

Para Pozo, el aprendizaje comienza a partir de la experiencia corporal, pero esta resulta insuficiente si no se consigue explicitarla y describirla.

La mente AAA permite modelos cognitivos muy potentes “siempre que se trate de tareas cerradas, estáticas, limpias y bien definidas” (Pozo, 2017). Pero, sin embargo, fracasa cada vez que existe una demanda cognitiva dinámica y abierta, con los imprevistos y las situaciones cambiantes del ambiente. El aprendizaje, en

contextos informales, surge de necesidades personales, que se resuelven *on line*, mientras que, en contextos formales, se transmite información *off line*, disociada de su utilización cotidiana, alejada de las necesidades de los alumnos. De esta forma, se ven obligados a resolver tareas escolares, utilizando un conocimiento abstracto que difícilmente transfieren a sus vidas cotidianas.

El autor, subraya que esta división entre cuerpo y mente, que promueve un conocimiento abstracto, libre de la contaminación de las emociones y las necesidades ambientales, ha empezado a perder peso gracias a los nuevos enfoques basados en una cognición encarnada, que ha dado lugar a la aparición de nuevas propuestas para el diseño de entornos de aprendizaje. Este nuevo enfoque deja de centrarse en los contenidos de las tareas y desplaza la mirada hacia el sentido que las mismas tienen para quien las realiza “con la mediación de estructuras corporales que son las que dan sentido a esa actividad cognitiva” (Pozo, 2017, pág. 29).

La concepción de una mente EEEE que supere las restricciones de la mente AAA, supone que esta, además de encarnada, se basa en la acción más que en la contemplación (Enactiva); por otra parte, que nunca puede separarse de su entorno (Encajada); por último, que se prolonga no solo al cuerpo sino a los recursos extra-corporales con los que interactúa (Extendida). El aprendizaje es posible si se inicia desde el cuerpo y luego va más allá de él “pero sin abandonarlo nunca, como sucede en el enfoque AAA” (Pozo, 2017, pág. 31).

Los últimos estudios sobre aprendizaje han encontrado que los alumnos tienen una cantidad de representaciones mentales vinculadas a su actividad cotidiana, algunas de las cuales dan lugar a ideas erróneas muy difíciles de modificar. Esto

sucede más a menudo con aquellas teorías intuitivas elaboradas sobre conceptos alejados de la experiencia sensorial directa. De esta forma, así como es muy fácil experimentar la gravedad y elaborar una teoría intuitiva cercana a su explicación científica, cuando se trata de conceptos menos experimentables, como la presión atmosférica o la fusión nuclear, suelen producirse falsas teorías, cuyo esquema representacional se instala de forma muy sólida y cuesta redescubrir.

Así, puede producirse una disociación tal que una persona explicita un conocimiento de tipo AAA, pero reaccione en su vida cotidiana de forma diferente, porque en su accionar pesan más sus representaciones implícitas pertenecientes a EEEE. Un buen ejemplo de esto puede observarse en el estudio realizado por Torrado y Pozo (2006), en el que analizan las concepciones implícitas de algunos profesores de instrumento de un conservatorio. Tras comparar lo que cada profesor afirmaba con lo que finalmente hacía en clase, encontraron que “la teoría predominante en el discurso está un paso por delante de las propias formas de enseñar” (Torrado & Pozo, 2006).

El diseño evolutivo hace que el aprendizaje *on line* sea más natural y eficaz que el *off line*, que se desarrolla con un alto costo cognitivo, debido al alto nivel de abstracción que supone. Todo el conocimiento de carácter intuitivo, como la asimilación de las convenciones culturales o la adquisición de la lengua materna, estaría a cargo de esta mente EEEE. Sin embargo, hay otro tipo de conocimiento que no puede hacerse sin reconocer las limitaciones de la mente encarnada. Pero aquí el problema se plantea ante la necesidad de no volver a separar un conocimiento de otro, y generar entornos educativos que los integren (Pozo, 2017).

Para Pozo, es necesario, primero, pensar sobre las representaciones mentales intuitivas, explicitando el objeto, la relación entre el objeto y la acción contenida en la representación implícita, o entre el objeto y otro objeto, y el yo que se relaciona con el objeto y las acciones. Esta explicitación, se daría a través de los procesos de supresión, suspensión y redescipción. El primero de ellos, consiste en inhibir una representación encarnada para dar lugar a la aparición de otras. El segundo, en dejar temporalmente sin efecto una representación, modificando alguno de sus componentes, combinando e integrando nuevas representaciones, como, por ejemplo, cuando un niño juega a que un palo es un caballo, dando “lugar a una nueva representación que no estaba en el repertorio cognitivo previo” (Pozo, 2017, pág. 40). El último, implica “establecer un nuevo sistema de relaciones entre representaciones, de laborar una nueva teoría” (Pozo, 2017, pág. 41).

Para esto, el primer paso es entender cómo funciona la mente en el camino de lo implícito a lo explícito, convirtiendo unas representaciones intuitivas en un código con diferentes grados de abstracción, comunicable a través de representaciones externas. Según Pérez Echeverría y Nora Scheuer (Como se cita en Pozo, 2017) las mismas pueden aparecer en dos dimensiones: por una parte, las transitorias, como el lenguaje, y las permanentes, como los gráficos; por otra, las que poseen una estructura sintáctica incompleta, como los gestos y las que constituyen sistemas cerrados, completos, como la escritura, además de otras intermedias, como las partituras.

El tránsito de las representaciones encarnadas hacia un conocimiento más abstracto se daría como un alejamiento progresivo de la acción corporal hasta llegar a representaciones externas que faciliten la actividad de la mente teórica. En ese tránsito

existe diferentes sistemas representacionales, con mayor o menor grado de abstracción, como los gestos, el lenguaje o los objetos.

Los gestos constituyen un sistema representacional que permite, mediante acciones miméticas, realizar acciones en ausencia del objeto. El lenguaje, dado su carácter simbólico, permite ir más allá de los gestos, puesto que prescinden del marco de referencia y dan lugar a nuevas perspectivas y actitudes proposicionales (Pozo, 2017). “Los objetos cumplen la función de extender la mente, permitiendo acceder así a ciertas propiedades de los objetos” (Pozo, 2017, pág. 45).

Pero la actividad mental fuera del alcance de las restricciones impuestas por la experiencia corporal, solo puede alcanzarse mediante representaciones externas, cerradas y organizadas. Aunque, para no cometer el error de separar nuevamente el cuerpo y la mente, los entornos educativos deberían garantizar que esas representaciones externas, permanentes y altamente codificadas, se utilicen para redescubrir las propias representaciones encarnadas de los alumnos y darles un nuevo significado.

Como los procesos de explicitación mediante sistemas externos requieren una gran cantidad de esfuerzo cognitivo, cada vez que se redescubre y resignifica un conocimiento encarnado, sería necesario realizar el camino inverso, es decir, implicarlo, para que, de esa forma, pase a formar parte de la mente EEEE, más natural y económica. Este proceso se llevaría a cabo mediante automatización, condensación y naturalización de las representaciones implícitas (Pozo, 2017).

Un buen ejemplo de automatización puede observarse en la cadena de acciones requeridas para conducir un automóvil. Cualquier aprendiz, en sus primeros

días de autoescuela, piensa que jamás podrá con todo, hasta que, luego de un tiempo, conduce de forma rutinaria, sin pensar acción por acción. La condensación implica asociar una cadena de explicitaciones, almacenadas por separado, en un grupo que las contenga, para que la mente disponga de ellas en conjunto ante cualquier demanda cognitiva. Tal es el caso de la lectura de partituras. Por último, la naturalización, es el proceso por el cual asumimos como natural algo laboriosamente inventado. Esta forma de implicitar, naturalizando un conocimiento explícito, puede llevar a la creación de estereotipos, pero también, es una forma de transparentar y hacer accesibles algunas representaciones culturales construidas con mucho trabajo. Por ejemplo, todos nos manejamos como si el tiempo fuera algo medido por los relojes. De esta forma, la naturalización nos permite acceder de forma práctica al tiempo y al reloj, pero se necesitaría volver a implicitar las representaciones cada vez que necesitemos profundizar nuestro conocimiento sobre el tiempo o sobre el reloj como artefacto cultural.

El complejo sistema cognitivo formado por la mente, el cuerpo y el entorno, funciona de forma tal que cada nivel está restringido por el inferior. La mente encarnada restringe el acceso a las representaciones implícitas, y estas, a su vez, se encargan de reconstruir los contenidos más primarios de aquella. Para una mejor eficacia educativa es necesario profundizar en la comprensión de cómo se relacionan ambas, e intentar diseñar entornos de aprendizaje que potencien la actividad mutua en la construcción de conocimiento (Pozo, 2017).

Hasta aquí se ha mostrado cómo ven el aprendizaje diferentes disciplinas científicas que se ocupan de él, y todas coinciden en la importancia del papel que

juegan las emociones en este proceso, como estímulo corporal que genera respuestas intuitivas.

En el siguiente apartado, se describen las emociones y su relación con el sonido como vehículo para su comunicación, puesto que el mismo es especialmente relevante para este trabajo.

2 LAS EMOCIONES Y EL SONIDO

Según se ha visto en el capítulo anterior, aprender es una construcción a partir de un conocimiento anterior, y el primer conocimiento de que disponemos es el corporal, siendo las emociones las que estimulan nuestro organismo y lo activan para dar una respuesta. Las emociones comunican su información a través de los sentidos y, para esta investigación es especialmente relevante aquellas que utilizan el sonido como vehículo. Por tal motivo, en este apartado se describirán las emociones y el sonido.

2.1 Las emociones como conocimiento corporal para construir aprendizaje

Según el diccionario de la RAE, una emoción es una “Alteración del ánimo intensa y pasajera, agradable o penosa, que va acompañada de cierta conmoción somática” (Real Academia Española, 2018).

Para Antonio Damasio (2009) las emociones son un conjunto de respuestas químicas y neuronales que conforman un patrón distintivo, frente un estímulo emocional competente, proveniente de un objeto o acontecimiento, real o recordado. Estas respuestas son posibles gracias a una capacidad cerebral evolutiva, más un repertorio de conductas aprendidas por exposición a la cultura. Producen alteraciones fisiológicas que propician la adaptación y supervivencia del organismo.

En una primera fase, el organismo procesaría el estímulo a través de las zonas cerebrales de asociación sensorial, que remiten al recuerdo de estímulos asociados. Posteriormente se produciría la inducción de la amígdala, luego la ejecución, a través

del cerebro anterior basal, el hipotálamo y el tallo cerebral y, como consecuencia de esos cambios internos que impactan en las vísceras, en el sistema inmunológico y en los músculos, se generan unos comportamientos observables.

Según Damasio (2009) la intensidad y prolongación de estos comportamientos, son el resultado de una actividad cognitiva, es decir, a los sentimientos que genera. Dichos sentimientos pueden hacer que la emoción se extinga, se mantenga o incluso, amplifique. En *El error de Descartes*, Antonio Damasio (1999) propone una diferencia entre las emociones primarias experimentadas durante las primeras etapas de la vida, y las secundarias, experimentadas por el adulto y apoyadas en las estructuras creadas a partir de las primeras.

Según el autor, las emociones primarias activan la amígdala, produciendo una actividad cerebral, muscular y visceral, que provoca una respuesta endocrina y química a través del torrente sanguíneo. Las secundarias, se producen después que el individuo ha podido establecer conexiones entre las categorías de objetos y situaciones y emociones primarias.

Aunque las emociones se perciben y manifiestan de forma subjetiva, se conciben cuatro tipos básicos: alegría, tristeza, ira y miedo, cada uno con sus matices. El psicólogo estadounidense Paul Ekman estudió, a mediados del siglo veinte, las emociones y sus expresiones faciales, en un intento de hallar universales comunes a todas las culturas.

Tras mostrar a unos habitantes de las islas de Papúa, que no tenían contacto con la cultura occidental, algunas fotos con expresiones de emociones, advirtió que

estos reconocían seis tipos: tristeza, felicidad, miedo, ira, sorpresa y repugnancia (Ekman, Friesen, & Ellsworth, 1972). Aunque existen nuevas investigaciones (Jack, Garrod, & Schyns, 2014) que sostienen que las emociones básicas pueden reducirse a cuatro, puesto que, debido a la cadena gestual activada, el miedo y la sorpresa pueden agruparse, al igual que la ira y la repugnancia.

En base a los estudios realizados por Ekman (1992) los investigadores han coincidido en que, a pesar de existir muchos tipos de emociones diferentes se observan unas respuestas universales a los estímulos básicos de miedo, ira, tristeza y alegría.

Las emociones cumplen funciones adaptativas, sociales y motivacionales (Reeve, 1994). Las primeras cumplen un papel decisivo para la supervivencia encargándose de orientar al organismo en las acciones necesarias para cumplir con las exigencias ambientales. En la tabla 1 puede verse la correspondencia entre ocho emociones y las funciones adaptativas que cumplen, según la clasificación realizada por Robert Plutchik (1980):

Tabla 1. Funciones adaptativas de las emociones (autoría propia basada en la clasificación propuesta por Robert Plutchic, 1980).

EMOCIÓN	FUNCIÓN
Miedo	Protección
Ira	Destrucción
Alegría	Reproducción
Tristeza	Reintegración
Confianza	Afiliación
Asco	Rechazo
Anticipación	Exploración
Sorpresa	Exploración

La función social de las emociones permite a las personas regular su conducta dentro del proceso de relaciones interpersonales (Goleman, *La inteligencia emocional en la práctica*, 1998). Por un lado, las personas perciben las expresiones emocionales de los otros y pueden ajustar sus acciones según las necesidades que imponga la situación. Por otro, la expresión o inhibición de sus propias emociones, provoca en los demás ajustes conductuales de respuesta. Si bien, en un principio la inhibición de emociones tiene un origen adaptativo, ya que algunas reacciones emocionales podrían afectar negativamente algunas relaciones sociales, otras veces, dicha inhibición es la causa de malentendidos y comportamientos no deseados (Pennebaker, 1997).

En su trabajo *Inteligencia Emocional*, David Goleman (1996) habla de la empatía como una cualidad altamente valorada en el ámbito de las funciones sociales de las emociones. La misma, consiste en la habilidad de “sintonizar con las señales sociales que indican qué necesitan o qué quieren los demás” (pág. 32). En el mismo trabajo, Goleman, propone que en la movilización emocional radica la esencia de la capacidad de influir en los demás, controlando y ajustando el tono emocional, con el objetivo de condicionar su estado emocional. Tal es el poder atribuido a los buenos oradores, músicos, políticos, docentes y, en general, a todas aquellas personas con capacidades de influir emocionalmente en sus interlocutores.

La función motivacional estaría incitada por estímulos emocionales de agrado o desagrado, que facilitarían conductas de acercamiento o alejamiento, con diferentes grados de duración e intensidad de la reacción. Michael Apter (1989) distingue dos estados motivacionales diferentes, que denomina *télicos* y *paratélicos*. Los primeros, están relacionados con la actividad profesional y suponen una actividad seria,

orientada hacia una meta, la cual requiere una implementación instrumental, organizada según el principio de realidad. Los segundos, tienen carácter lúdico y están relacionados con las actividades de disfrute inmediato.

2.2 El sonido como medio para vehicular las emociones

El sonido es una sensación auditiva que se produce cuando un cuerpo vibra, produciendo ondas sonoras que se transmiten a través del aire y llegan hasta el oído, excitando el nervio acústico, que envía impulsos neuronales al cerebro para la interpretación del estímulo recibido (Beranek, 1969).

Las ondas sonoras tienen unas características variables que determinan las propiedades físicas del sonido, a saber: amplitud, frecuencia, timbre, velocidad y longitud de onda. Estas propiedades físicas portan la información que el cerebro interpreta y significa, según las convenciones culturales perceptivas, denominadas volumen, altura, fuente, duración, etc. (Roederer, 1997).

En el proceso de la audición se ponen en juego unas propiedades físicas del sonido que estimulan y provocan una respuesta corporal. Para que esto suceda, las personas poseen un potente órgano receptor, el oído, capaz de recibir y transmitir dicho estímulo hasta las áreas cerebrales encargadas de asignarle significado y propiciar dicha respuesta.

La anatomía del oído humano se divide en tres partes: Oído externo, medio e interno (Barret, Barman, Boitano, & Brooks, 2010), según puede verse en la figura 1:

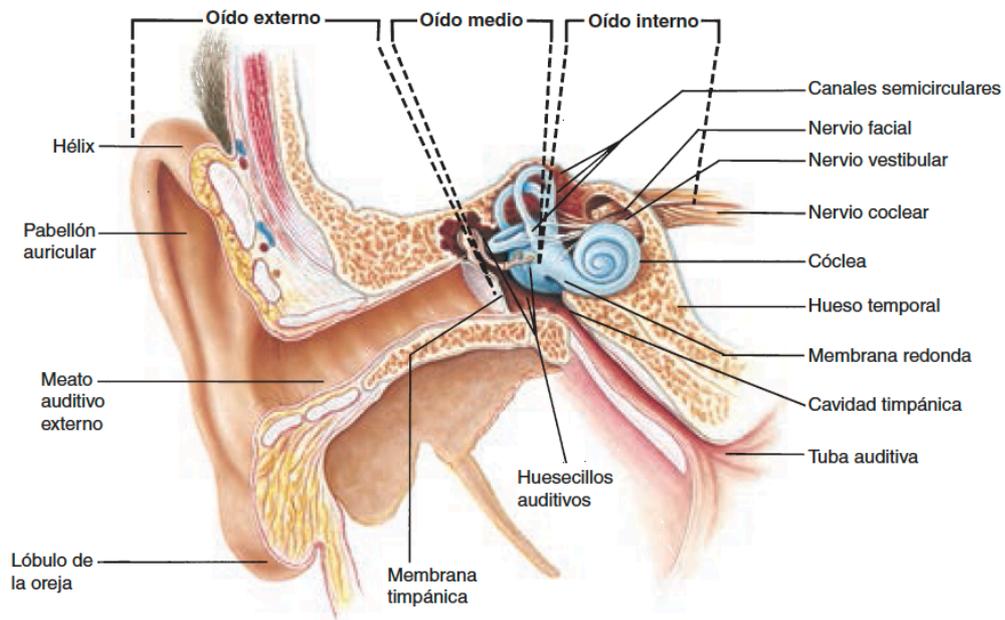


Figura 1. Esquema del oído humano (Obtenido de Fox, 2011, pág. 280).

El proceso de la audición, se realiza en tres etapas: recepción, transmisión y percepción. Las ondas sonoras penetran por el conducto auditivo produciendo variaciones de presión, que se transmiten al tímpano por medio de vibraciones. Mediante una cadena de huesos muy pequeños, dichas vibraciones son conducidas hasta la ventana oval, la cual tiene una cara en contacto con el líquido interno, que finalmente se encarga de transmitir el impulso hasta las células ciliadas del órgano de Corti, y de ahí, al nervio acústico y al cerebro.

La recepción y transmisión se produce en el sistema auditivo periférico, que conduce la información acústica hasta el cerebro. La percepción, tiene lugar en el sistema auditivo central, compuesto por nervios acústicos y zonas cerebrales que otorgan significado al estímulo auditivo (Evans, 1993). A través de los nervios acústicos, el cerebro recibe la información de cada sonido y lo compara con otros

sonidos percibidos anteriormente, para poder reconocerlo. Si no hubiese registro anterior, el cerebro asocia el estímulo al patrón más parecido que tenga almacenado y, de esta forma, le otorga significado. Cada patrón almacenado se guarda en partes separadas, dentro de diferentes conjuntos de neuronas, alojadas en varias zonas del cerebro interconectadas, que comparten información cada vez que un estímulo solicita la reconstrucción de dicho patrón. Si la información recibida no puede ser asociada a algún patrón existente, el cerebro la desecha o crea un nuevo patrón de comparación (Fox, 2011).

Durante el procesamiento del sonido, el cerebro registra tres niveles de actividad, a saber: en el primero de ellos, localiza la procedencia de la fuente; en el segundo, identifica las características acústicas; y en el tercero, infiere su relación con sonidos anteriores y posteriores, siendo este último nivel de vital importancia para el procesamiento del lenguaje y la música (Merino de la Fuente, 2007).

Como ya se ha dicho, el oído percibe el sonido mediante sensaciones provenientes de un estímulo acústico (Roederer, 1997) que el cerebro procesa y otorga un significado emocional, (Karmiloff & Karmiloff-Smith, 2005) que origina una respuesta. El estímulo sonoro tiene unas propiedades físicas (frecuencia, amplitud, armónicos) que la percepción recibe en forma de cualidades (tono intensidad y timbre).

El cerebro otorga diferentes significados a los estímulos sonoros: pueden estar asociados a la supervivencia (advertir peligro, alimentarse, reproducirse) o a la cultura (sirena de ambulancia, silbato de árbitro, audición musical).

Las personas tienen entre sus conocimientos biológicos la capacidad de escuchar o reproducir sonidos que expresen alegría, miedo, tristeza, ira, peligro, rechazo o atracción (Mithen, 2007), y al interactuar con la cultura musical, aprendiendo a reconocer qué va con qué (Tenney & Polansky, 1980), esta capacidad innata seguiría tomando el timón de la significación sonora a nivel expresivo.

Siguiendo a Roederer, esta percepción se produciría en cuatro pasos: percepción de tonos individuales, percepción de elementos sintácticos, procesamiento cerebral y respuesta afectiva. Por tanto, si acepta que el fin último de la música es la comunicación emocional, hay que admitir que las herramientas para vehicularla, ya sea como emisor o receptor, tienen un origen biológico que, al asimilar la cultura, adquieren diferentes formas de sintaxis, según épocas, géneros y estilos.

2.3 Utilización del sonido con fines expresivos

El sonido es utilizado como estímulo emocional en diferentes situaciones cotidianas. La publicidad, el cine, la musicoterapia, las señales auditivas de advertencia, el hilo musical de los establecimientos comerciales, etc., ofrecen ejemplos de su empleo para tales fines.

En el mundo audiovisual, las estructuras sonoras son capaces de suministrar información y a su vez, de establecer vínculos con la información visual y narrativa (Saitta, 2002). El sonido es utilizado tanto para reforzar la textura emocional de una imagen como para evocarla en su ausencia. Así, no solo tiene el poder de traer hasta el público una escena que no está viendo, sino que además puede transmitir estados emocionales precisos. Por ejemplo, el sonido de una puerta que se cierra, además de

evocar la imagen ausente, puede dar indicios del tamaño de la misma, si es de madera o metal, si está cerca o lejos, e incluso, del estado anímico del que la cierra (Saitta, 2002, pág. 31).

Carmelo Saitta, sugiere que además de prestar atención a la música se debe dar importancia al contenido semántico del mensaje acústico no verbal, incluidas las onomatopeyas. Estos sonidos comunican, expresan cosas, sean intencionales o no, como, por ejemplo, el viento o una ola. Por otra parte, los sonidos no referenciales, no evocativos, se introducen por su carga poética, desligada de la relación causa-efecto. Tales sonidos permiten crear la atmósfera emocional adecuada a realidades inventadas, tales como escenas con dinosaurios o extraterrestres. Estos sonidos, al no ser referenciales, producen extrañamiento, generando un efecto psicológico perturbador (Saitta, 2002).

En el competitivo ámbito de la publicidad, los *spots* televisivos tienen un lugar privilegiado y, en todos los escritos especializados, el sonido es un elemento importantísimo que dirige la atención del espectador hacia los puntos que el publicista considera de interés (Fernández & Martínez, 1999). Por otra parte, permite evocar situaciones sin la necesidad de recurrir a una gran cantidad de planos convencionales de la imagen. Guijarro y Muela (Como se cita en González, 2012) hablan de dos funciones del sonido dentro de un spot: una, comunicativa y otra, psicológica. La primera de ellas apoya la narración y crea determinados efectos de llamada de atención. La segunda, deja una huella muy profunda, ya que llega directamente al cerebro emocional, sin ninguna racionalización. Al igual que en la estructura de una obra musical, el silencio tiene un contenido expresivo. Los escritos especializados

clasifican los elementos sonoros de un *spot* publicitario en: Voces de protagonistas, voces de narradores, sonido ambiente, ruidos y silencios, como generadores de contenido (González, 2012).

Otra utilización del sonido con fines expresivos puede observarse en la comunicación entre un adulto y un bebé. El educador musical Edgard Willems ya había observado, a mediados del siglo XX, que los bebés se sentían atraídos por el sonido de las palabras, puesto que no comprendía su significado (Willems, 1962). Actualmente, y gracias a los incesantes avances científicos, se tiene más conocimiento del porqué de esa atracción. Sabemos que la comunicación entre un bebé y su madre está basada en el contenido expresivo del mensaje sonoro, antes que en el semántico.

El niño aprende los significados emocionales de los sonidos contenidos en las frases de los adultos, y a su vez los gestiona, regulando sus parámetros según el éxito conseguido en cada demanda. Esta forma musical de comunicación entre los adultos y los bebés se denomina, en español, LAN (Lengua adaptada a los niños) o *maternés*, y en inglés, *motherese*, *Baby-talk* o IDE (*Infant-directed speech*). Diferentes estudios han subrayado que la LAN no es únicamente una forma infantilizada de hablarle a un bebé, sino que sus componentes melódicos y rítmicos contienen una expresividad que facilita la comunicación y prepara el aprendizaje del lenguaje (Karmiloff & Karmiloff-Smith, 2005). Para demostrarlo compararon la LAN con la LAM (Lengua adaptada a las mascotas) y advirtieron que en esta última no existía articulación marcada ni segmentación del discurso, dos características propias de la gramática que sí se hallan en la LAN (Saint-Georges, y otros, 2013).

Luego de describir cómo el sonido impacta en el organismo y produce estímulos que el sistema auditivo procesa para otorgarles significado y propiciar respuestas corporales, se impone analizar el papel de la música en todo esto. Concretamente, establecer la frontera y las relaciones entre la música como producto cultural y la musicalidad como parte de un conocimiento existente en el organismo antes de recibir instrucción.

3 LA MÚSICA

3.1 Como comunicación emocional a través de sonidos

Tanto para expresarlas como para evitarlas, las emociones han jugado, y continúan haciéndolo, un papel preponderante en la historia de la práctica musical. Los antiguos griegos utilizaban diferentes combinaciones sonoras, según la música fuese utilizada para la guerra, el amor, los juegos, etc.). Aristóteles, pensaba que:

Al oír una melodía lastimosa como la del modo mixolidio, el alma se entristece y se comprime; otras armonías entretienen el corazón y son menos graves; entre esos extremos hay otra que proporciona al alma una calma perfecta, este es el modo dórico (...) el modo frigio, por el contrario, nos llena de entusiasmo. (Política, V, v)

Conocemos las contradicciones de San Agustín durante los primeros siglos de la era cristiana, al cuestionar la legitimidad del placer que sentía al escuchar música, dejándose mover por las emociones que esta suscitaba, desviando así su atención del texto litúrgico (Las confesiones, V, v).

En el canto gregoriano también está presente el control de las emociones. Desde la elección del modo utilizado según la finalidad expresiva del texto religioso, hasta los melismas colocados allí donde el texto requería un énfasis particular. Incluso la atemporalidad transmitida mediante la ausencia de compás y pulsos regulares, o la ausencia de comienzos y finales marcados, producen un tipo de emoción premeditada, adecuada a los objetivos expresivos de la Edad Media.

Conocida es por todos nosotros la importancia de las figuras retóricas en la práctica musical del Barroco (López Cano, 2012). Los compositores de este período poseían un auténtico catálogo de emociones, denominadas *affetti* (Afectos), asociadas al recurso musical idóneo para evocarlas. Sabemos que Bach fue un maestro en estas artes. Incluso en nuestros días, cuando la retórica barroca es un recurso compositivo del pasado, permanecen arraigadas algunas prácticas, como la de asociar el modo mayor y un tempo rápido a la alegría, y el modo menor y un tempo lento, a la tristeza.

A comienzos del siglo XVIII, Johann Mattheson (como se citó en Andrés, 2012) describía los afectos que promovían las diferentes tonalidades:

Do mayor: Tiene un carácter algo rudo y audaz (...) Do menor: Es una tonalidad extremadamente dulce y a la vez algo triste (...) Re mayor: Es apropiado para expresar situaciones felices o bélicas (...) Si menor: Es una tonalidad bizarra, sombría y melancólica, razón por la cual se usa raramente (pág. 165).

Durante el Romanticismo, los compositores exploraron los límites de la tonalidad, con objeto de encontrar herramientas expresivas a la altura de las emociones que deseaban expresar (Salazar, 1936). El siglo XX ha dado lugar a diferentes movimientos musicales que, de un modo u otro han estado ligados a la expresión de afectos. Ya sea por realzarlas o negarlas, las emociones fueron y son objeto de consideración. Hasta la música pretendidamente inexpresiva, alejada de la gramática tonal, propone estados de ánimo ya que “el músico se expresa incluso no queriéndolo” (Jankélevitch, 2005, pág. 77). Diferentes disciplinas, como la filosofía (Kivy, 1980, 2005; García Bacca, 1990), la estética (Fubini, 2000, 2001) la sociología

(Adorno, 1948, 1975; Blaukopf, 1988), la antropología (Mithen, 2007; Blacking, 2015), la musicoterapia (Alvin, 1984; Gérard, 1988) y la psicología (Jauset Berrocal, 2008; Barberis, 2010), han mostrado siempre interés en la relación entre la música y su contenido expresivo. Pero todas se han tenido que enfrentar al problema del significado, puesto que la música no emplea elementos lingüísticos y no hace referencia a objetos o conceptos humanos. Siguiendo a Umberto Eco (1984; 1988) la música es un signo que se nombra a sí mismo, “por ello, los significados que comunica son muy diferentes de los que transmiten la literatura, la pintura y el resto de las artes, pues además de los significados estéticos e intelectuales es capaz de producir estados emocionales” (Cabrelles Sagredo, 2007, pág. 188).

Al finalizar este capítulo, se ha mostrado que los procesos cognitivos se desarrollan a partir de la interacción de un conocimiento ya adquirido, con otro nuevo, y que el conocimiento más antiguo que se posee, capaz de servir como herramienta de indagación, es el biológico, el cual equipa a las personas con todo lo necesario para sobrevivir, percibiendo el mundo a través de los sentidos y operando sobre él según conductas de reacción. El organismo recibe el impacto del mundo a través de los sentidos produciendo estímulos que se traducen en emociones que generan respuestas cognitivas.

Pero, además, en esta investigación no solo importan por lo que significan en el proceso de aprendizaje sino también dentro de la práctica musical, como fin último de la comunicación sonora. Por tal motivo, en el siguiente capítulo se pondrá el foco en la percepción de las emociones originadas por los estímulos sonoros.

Buscando consenso sobre el contenido expresivo de la música, Peter Kivy (2005) sostiene que existe un acuerdo en que las emociones forman parte de las cualidades de la música, aunque no así, sobre la forma en que las mismas se convierten en tales. Y también, que es mucho más fácil ponerse de acuerdo en que la música suscita emociones que hacerlo sobre las reacciones personales al estímulo musical.

El autor reconoce que la música posee una tendencia a comunicar su carga expresiva. Es decir, más que afirmar que una música alegre nos alegra y una triste, nos entristece, encuentra en la música un contenido expresivo que predispone al oyente a percibirlo, aunque a veces no lo haga o, incluso, sea percibido de diferentes maneras.

En un debate con el filósofo Colin Radford, en el que este propone que los días grises y soleados tienen el poder de entristecernos o alegrarnos de la misma forma que una música triste o alegre, Kivy da cuenta de que en su relación con la escucha musical entran en juego, además del contenido expresivo, factores estructurales, formales, contrapuntísticos y armónicos, que permiten disfrutar de una obra musical como por ejemplo, *El Arte de la Fuga*, BWV 1080 (Boyd, 1986).

Pero, ¿qué sucede para que esa tendencia expresiva de la música, en algunos casos se llegue a percibir y en otros no? Según Kivy, el estímulo emocional que la música tiende a transmitir puede ser suprimido o favorecido por la actitud del oyente. Y también, por una combinación del contenido expresivo de la música y las circunstancias en que se produzca la audición, donde el estímulo emocional sería producto de la interacción de ambos factores.

Kivy, propone que, debido a que su forma de escuchar música contempla aspectos estructurales, además de la expresividad más obvia, dada por el tempo o la tonalidad, debería considerarse la expresividad de las funciones musicales desde un punto de vista estético. Pero, aun así, reconoce que “Las cualidades expresivas de la música tienen tendencia a estimular, gracias a la percepción, las emociones correspondientes” (2005, pág. 116).

En un ensayo de 1980 (*The Corded Shell. Relections on Musical Expression*) Kivy hace un análisis del pensamiento de Johan Mattheson, Thomas Reid, Susan Langer y Arthur Schopenhauer, y concluye que estos, retoman la idea de la *Camerata* Florentina, acerca de que la música expresa emociones, y no que estas se perciben como resultado del estímulo musical.

El contenido expresivo que la música sustenta, y que se manifiesta a través de las diferentes formas y estilos musicales, surgidos como construcción cultural, tiene un origen biológico (Mithen, 2007; Pinker, 2012) cuya génesis se inició allí donde la necesidad de comunicación entre nuestros antepasados, todavía sin la convención de una lengua, los obligó a manipular el sonido de acuerdo a sus necesidades expresivas. Por lo que, al rastrear sus orígenes buscando su esencia, más allá de las manifestaciones artísticas de cada época, de cuyo estudio se ocupa la estética, la sociología o la musicología, “sólo podremos explicar la propensión del ser humano a la música, ya sea interpretada o escuchada, si reconocemos que se ha incorporado al genoma humano durante la evolución histórica de nuestra especie” (Mithen, 2007, pág. 11).

Esa capacidad de comprender y enviar un mensaje emocional, basado únicamente en la gestión del sonido (Curvas melódicas, intensidad, ritmo, repeticiones, altura) ha quedado escrita en nuestro código genético y forma parte de nuestros saberes biológicos (Karmiloff & Karmiloff-Smith, 2005).

Por ejemplo, durante el último trimestre de gestación, el bebé escucha, difuminados a través de la membrana uterina, los sonidos de la lengua materna, y gracias a esas disposiciones relevantes, procesa sus variaciones tonales y el ritmo. Aunque todavía no puede entender el significado de lo que oye “aprende a reconocer la melodía y los ritmos (...), las curvas de entonación y las pautas de acento que constituyen las particularidades tanto de la voz de la madre como de los sonidos de la que se convertirá en su lengua materna” (Karmiloff y Karmiloff-Smith, 2005).

Durante la última parte del siglo XX y en lo que va del XXI, la neurociencia se ha ocupado de estudiar qué sucede en nuestro cerebro cuando lo sometemos a la experiencia musical. Las recientes investigaciones están determinando con mucha precisión lo que hasta entonces se intuía, pero también están rompiendo algunas apreciaciones tradicionales que sostenían que el lenguaje era procesado pura y exclusivamente en el hemisferio izquierdo y la música en el derecho. Así, por ejemplo, encontramos estudios científicos demostrando que:

A un nivel neuronal, tocar un instrumento exige la orquestación de regiones de nuestro cerebro reptil primitivo (el cerebelo y el tallo cerebral) así como sistemas cognitivos superiores del córtex motriz (del lóbulo parietal) y las regiones planificadoras de los lóbulos frontales, el sector más avanzado del cerebro (Levitin, 2008, pág. 65).

Se cree que, probablemente, la base neuronal que regula el aprendizaje del tempo musical está situada en el cerebelo, el cual contiene un sistema de cronómetros para la vida diaria, que ayudan a sincronizar la actividad musical (Levitin, 2008). Como si cada vez que volvemos a cantar una canción el cerebelo recordase la actividad de sincronización realizada, entre el ritmo vital y el de esta, desde la última vez que la escuchamos. “También es casi seguro que los ganglios basales participen generando el ritmo, el tempo y el compás” (Levitin, 2008, pág. 69).

La intensidad es otro de los elementos importantes de la música en cuanto a la capacidad de provocar emociones. Muchas personas experimentan placer cuando asisten a conciertos a un gran volumen. Levitin (2008) dice que todavía las neurociencias no han logrado determinar el por qué, pero se cree que es debido a que la saturación auditiva pone en funcionamiento una gran cantidad de células cerebrales que provocan excitación. Aun así, no todas las personas experimentan el mismo placer. Muchas prefieren una audición a bajo volumen, mediante la que consiguen altos niveles de emoción.

A pesar de que todos los elementos de la música pueden separarse para su estudio, en la práctica, tanto en la composición, interpretación y audición, no se realiza esta operación. Cualquier compositor o intérprete sabe que es imposible modificar un elemento sin que el conjunto resulte afectado. Sin embargo, algo diferente a otras artes sucede con la música. Cualquiera puede cambiar la tonalidad o el timbre de una melodía y nadie dejará de reconocerla. Esto llamó la atención de los psicólogos de la Gestalt que aún hoy no han podido encontrar una explicación a este fenómeno (Tenney & Polansky, 1980). En sus investigaciones se preocuparon por

saber cómo se realizan las agrupaciones durante la percepción. Coloquialmente, cómo hace el cerebro para averiguar qué va con qué, para que pueda percibir la totalidad. En un cuadro, una distribución diferente sobre el lienzo de todos los elementos produciría otro resultado perceptivo. Sin embargo, en el caso de la transposición musical o el cambio de timbre o tempo de una melodía, no. Incluso, modificando estos tres aspectos a la vez.

Según Levitin (2008) durante la percepción musical, el acto de la agrupación para saber qué va con qué, se da, por una parte, de forma automática, siguiendo los estímulos que son propios del objeto, y por otra, de manera personal, entrando en juego nuestros intereses, nuestras expectativas; es decir nuestro enfoque sobre a qué queremos prestar atención. Escuchar música es una actividad que empieza en la zona subcortical y luego asciende al córtex auditivo, a ambos lados del cerebro. Seguir música conocida o de un estilo con el que estamos familiarizados pone en funcionamiento la zona del hipocampo y subsecciones del lóbulo frontal, especialmente la llamada córtex frontal inferior. Mover los pies al compás de la música o seguirlo mentalmente pone en funcionamiento circuitos cronometradores alojados en el cerebelo. Interpretar música requiere la participación de los lóbulos frontales, que planifican la conducta; el córtex motriz del lóbulo parietal y el córtex sensorial, encargado de proporcionar retroalimentación táctil, para que sepamos si pulsamos bien una cuerda o una tecla. Leer música exige la participación del córtex visual; Escuchar o recordar letras pone en funcionamiento centros del lenguaje, entre los que se encuentran el área de Broca y la de Wernike.

Mediante el estudio de algunas lesiones cerebrales, que provocan en los pacientes la pérdida de alguna facultad, se han podido establecer zonas específicas de actividad neuronal y, además, advertir el intercambio de actividad entre hemisferios. Así, se han estudiado casos en los que una persona que, tras una lesión cerebral, ha perdido su capacidad de comprender el lenguaje, mantiene intacta su habilidad para reconocer música o tocar un instrumento. Y a la inversa, otras personas, que luego de una lesión cerebral mantienen intacta su capacidad para comprender el lenguaje, pierden su capacidad para relacionar sonidos y darles un significado musical. El descubrimiento de estas patologías denominadas afasia y amusia, respectivamente, arrojó mucha luz sobre las interrelaciones que se dan en el cerebro durante el procesamiento de los estímulos auditivos (Peretz, y otros, 2002).

La amusia congénita ha permitido determinar la especialización del cerebro a través de redes neuronales dedicadas al procesamiento de la música. Esto sugiere unas raíces biológicas. Por otra parte, la asociación de estas redes neuronales con otros dominios cognitivos hace suponer que la música es una adquisición cultural. Durante años los musicólogos han estudiado cada sistema musical en relación al impacto que ha tenido sobre cada cultura. Desde hace unos 30 años los neorocientíficos estudian el impacto que la música tiene sobre el cerebro y han descubierto que un sistema neuronal especializado se encarga de su procesamiento, de modo que podría considerarse más perteneciente a la biología que a la cultura.

El análisis de algunos trastornos cerebrales congénitos y adquiridos han podido determinar que el cerebro puede presentar alterada solamente la capacidad de procesar la información musical, y esto únicamente es posible si existe un sistema

neuronal especializado. En el análisis de personas con lesiones cerebrales adquirida se estudian las diferencias de comportamiento cerebral antes y después de la lesión, y se ha descubierto que no afecta a la cognición en su totalidad. Por ejemplo, se han observado compositores que pierden su lengua, pero pueden seguir manteniendo su actividad profesional como músicos. Esto no sería cuestión de un talento especial que este compositor haya tenido, ya que la pérdida de una capacidad cognitiva y no otra también fue detectada en personas sin formación musical. Tal es el caso de personas que tras la lesión no pueden reconocer, por ejemplo, el himno de su país.

Tales hallazgos ponen de manifiesto que los componentes cerebrales encargados de procesar el habla y la música no se comparten y están neuroanatómicamente separados. Casi siempre el estudio de las relaciones entre el habla y la música se hacen por separado y nunca se comparan en contextos análogos. Una de las tareas que realiza el cerebro, tanto para el procesamiento del habla como de la música es reconocer patrones de sonido. Esta tarea se lleva a cabo por varios dispositivos en común, cada uno especializado en su dominio particular. Otra demostración de la especialización cerebral está dada por la observación de individuos con trastornos cerebrales congénitos, en los que aparecen fallos inesperados o presentan conservación de un dominio cognitivo en comparación con el nivel general de actividad cerebral (Peretz I. , Brain specialization for music: new evidence from congenital amusia, 2001).

Dice Isabelle Peretz que la amusia está menos estudiada que los trastornos del lenguaje, primero porque este tiene muchas más implicaciones en la educación general, y segundo porque los profesores de música son reacios a admitir una

deficiencia congénita que obligue al alumno a interrumpir sus estudios.

También afirma que el determinar una especialización cerebral para la actividad musical es algo necesario para demostrar que la música no es un subproducto de otras actividades cognitivas. La especialización cerebral para la música podría estar dada por la utilización de un espacio libre, existente en el cerebro del bebé, que poco a poco la música va ocupando. Si fuese así, daría pie a sospechar que la capacidad para la música es un bien cultural y no biológico, pero para que esto suceda tendría que darse la especialización neuronal en diferentes zonas cerebrales de cada individuo. Pero, por el contrario, los escáneres cerebrales detectan zonas fijas de actividad cerebral, independientemente del tipo de individuo, sexo, nacionalidad, edad, músico, no músico, etc. Por otra parte, aunque existe la evidencia que la práctica musical produce un diferente desarrollo en la morfología cortical y su actividad, queda por averiguar hasta qué punto estos cambios son cualitativos o sencillamente representan modificaciones cuantitativas. Es decir, si la práctica musical distribuye los módulos neuronales de manera diferente en los músicos y no músicos. Actualmente no parece que así sea (Peretz I. , Brain specialization for music: new evidence from congenital amusia, 2001).

Levitin, también reconoce operaciones especializadas en ambos hemisferios, pero también, regiones encargadas de agrupar la información de cada uno. Y, además, que el cerebro tiene una capacidad de reorganización, denominada neuroplasticidad, muy superior a la atribuida hasta hace poco, que permite, después de una lesión cerebral, desplazar una función de una región a otra (2008).

En su artículo, *Why music move us* (2010) Levitin propone que en el acto de la

comprensión musical se produce un intento de clarificar la ambigüedad el discurso. Por una parte, el cerebro hace predicciones sobre la continuidad, y por otra, inventa maneras de asimilar lo nuevo cada vez que sus predicciones no son satisfechas. Si el discurso es totalmente previsible el oyente se aburre. Necesitamos el placer de la satisfacción de las expectativas, pero también, la participación creativa para asimilar lo nuevo. En ese juego de ambigüedades, se realiza el acto de la escucha musical.

También, dice que el discurso musical tiene un componente emocional que viene dado por la interpretación. Es decir que su organización tiene, además de una carga emotiva dada por la combinación de elementos texturales (melodía, armonía, ritmo, instrumentación, etc.), otra que nos llega mediante la interpretación. Algo así como que el compositor manipula nuestras emociones desde la invención de la forma, y el intérprete mediante la comunicación de la misma.

Para intentar explicar el contenido emocional que transmite la interpretación, Levitin establece diferencias entre la música y la musicalidad. Dice que sobre la música y su incidencia en el desarrollo cognitivo se ha estudiado bastante, pero sobre la musicalidad, aunque todos creemos saber de qué hablamos, poco se sabe (2012).

Aunque en el acervo popular existe la creencia de que se nace con talento, que nos viene dado, los neurocientíficos intentan estudiar la composición genética, el genotipo de los individuos talentosos. Pero el correlato, el fenotipo es difícil de determinar porque no existe una sola manera de ser musical. Y aquí es donde se traba la investigación (Levitin, 2012).

Para poder definir el fenómeno de la musicalidad, primero hay que intentar una definición de musicalidad. Levitin (2012) empieza este intento diciendo que todas

las conductas involucradas en el procesamiento de los componentes del discurso musical, están reflejadas en diferentes áreas del cerebro. Por tanto, es posible rastrear su huella genética.

El principal problema para definir la musicalidad radica en que esta no se exterioriza de una sola manera. Por este motivo, Levitin propone empezar por considerar individuos que posean una habilidad musical que se aparte de la media y, además, dividir esa habilidad en subcategorías: habilidad para tocar solo, en grupo, leer música, componer, improvisar, etc. Luego, para completar la descripción, sería necesario incluir a personas con un alto grado de sensibilidad musical, como por ejemplo las personas con minusvalías psíquicas, y aquellas que se relacionan profesionalmente con la música, como ingenieros de sonido, coreógrafos, bailarines, disc jockeys, críticos musicales, aún sin poseer una formación técnica. De la misma forma en que se ha expresado que música es transmisión de emociones, habría que considerar la musicalidad en la misma dirección. Si se piensa, por ejemplo, en cantantes que no poseen una gran voz, ni han estudiado canto, y sin embargo logran emocionar al oyente, cabría admitir que la capacidad de comunicar emociones mediante la interpretación no está directamente asociada al estudio de las reglas musicales (Levitin, 2012).

La mayoría de los *test* de valoración musical hechos durante los últimos cien años están enfocados hacia la percepción, pero no existen evidencias de que puedan medir también la producción. Además, dichos *test* no permiten evaluar la individualidad, la creatividad y la emoción. La mayor parte de estos *test* no reflejan un mayor porcentaje de éxito en personas profesionales de la música que en aquellas sin

formación. Entonces, resulta imposible hacer el correlato entre las aptitudes reflejadas en el *test* y los logros conseguidos. Levitin, piensa que esto se debe a que los que diseñan los *test*, reducen el estímulo musical a los elementos técnicos de la música, pero la despojan de su dinámica natural y su contenido emocional, lo que, en definitiva, es su esencia (Levitin, 2012).

Para remediarlo, Levitin propone un enfoque más amplio, más inclusivo de la naturaleza musical. Y aunque es consciente de que este tipo de investigación está en sus comienzos, propone hacerla lanzando una red bien ancha, muy inclusiva, que abarque tantos comportamientos musicales como sea posible, para intentar comprender qué es ser musical.

Lo que queda claro es que un estudio de la musicalidad, como interacción de factores físicos, cognitivos, emocionales y psicosociales, que incluye la capacidad perceptiva y productiva, y puede manifestarse a través de habilidades técnicas, cognitivas, intuitivas, emocionales, o en diversas combinaciones, requiere otorgar un papel relevante a un elemento hasta ahora ajeno no sólo a los *test* sino a la consideración que de la música se tiene en los ámbitos académicos cuando se intenta definirla con precisión: la emoción (Levitin, 2012).

3.2 Bases cognitivas universales para la música

La música, como producto cultural, no se ha desarrollado de manera uniforme en todo el planeta. Cada cultura ha desarrollado un sistema de organización sonora de acuerdo a unos principios reguladores. Así, occidente ha pasado de la monodía a la polifonía; del canto llano al contrapunto; de la música religiosa a la profana; de la

música vocal a la instrumental; etc. (Grout & Palisca, 2004). En todos los casos, las diferentes formas de organizar el sonido han tenido como objetivo expresar algo o evitar expresarlo (Adorno, 1948).

El siglo XX ha dado lugar a diferentes movimientos musicales que, de un modo u otro han estado ligadas a la expresión de afectos. Ya sea por realizarlas o negarlas, las emociones fueron y son objeto de consideración.

En el presente, la música interviene activamente en la vida social de las personas. La televisión, el cine, Internet, los centros comerciales y la publicidad, mantienen una estrecha relación con la gestión de sonidos cuyo fin es la comunicación emocional. Las técnicas de marketing incluyen la elección de la música que debe sonar en una tienda para fomentar el consumo. Las campañas televisivas escogen cuidadosamente la música utilizada en cada anuncio en función de la conducta que se desea provocar en consumidor.

Aunque las culturas musicales son muchas y variadas, existen unas cualidades comunes que podrían “estar relacionadas con algunas bases cognitivas universales para la música que trascienden las culturas individuales” (Sloboda, 2012, pág. 374). Las principales, estarían localizadas en el tratamiento del tono y el ritmo.

La mayor parte de las culturas utiliza escalas de entre cinco y siete notas. En muchas, hay algunos sonidos que se privilegian y se vuelve a ellos recurrentemente, dando la impresión de que el resto de sonidos gira a su alrededor (Sloboda, 2012). Esto hace que, los conceptos occidentales de escala y tónica, se vean reflejados, de alguna forma, en las diferentes agrupaciones sonoras, alrededor de ciertos tonos de mayor jerarquía, que cada cultura utiliza para la práctica musical.

Otro rasgo común, es la utilización de la octava y unos intervalos que se acercan a nuestra cuarta y quinta justas. Por otra parte, ninguna cultura construye escalas dividiendo la octava en intervalos de igual tamaño. Precisamente, es la división asimétrica la que permite al oído establecer jerarquías.

Con respecto al ritmo, muchas culturas mantienen durante la ejecución musical, un instrumento marcando un tempo básico de referencia, sobre el que el oído puede distinguir la organización del resto de sonidos (Sloboda, 2012). No necesariamente ese pulso básico se presenta marcado con la regularidad del metrónomo. En muchos casos, aparece dado por algún instrumento que lo contiene, aunque musicalmente adornado. Esta combinación de tempo básico y adornos, subdividiendo asimétricamente el pulso, da lugar a la aparición de patrones rítmicos y permite identificar claramente la acentuación, que es un rasgo característico de todas las culturas (Sloboda, 2012).

Sloboda, sugiere que podría existir cierta analogía en el tipo de funciones cognitivas que se ponen en juego, tanto en la percepción de una agrupación sonora con intervalos privilegiados, como de un ritmo con pulso referencial y acentuaciones. Según este mismo autor, estos puntos referenciales son fundamentales para que, en cualquier cultura, los participantes puedan realizar ajustes anticipatorios y coordinar su conducta con otros. Esto hace que la música sea en todo el mundo un fenómeno social estructurado (Sloboda, 2012).

La constatación de estos universales sugiere la hipótesis de que existe una propensión natural para agrupar sonidos y otorgarles significado. De acuerdo con la teoría de la *Gestalt*, según la cual los humanos perciben y agrupan elementos visuales

siguiendo unos universales, cabría preguntarse si esto mismo sucede con los sonidos. Sloboda, nos dice que los principios de proximidad, similitud, continuidad, cierre y destino común, postulados por la teoría de la *Gestalt*, serían aplicables también a la percepción musical, puesto que, si existen mecanismos naturales de organización visual que permiten a las personas adaptarse mejor al medio, es probable que la organización auditiva tenga una función similar (2012).

Los principios de proximidad, similitud, continuidad, cierre y destino común, utilizados por la *Gestalt* para describir el proceso de organización visual, se pondrían en juego durante la percepción auditiva, aunque, según Sloboda, esos procesos son involuntarios e inmediatos, y se producen durante el primer impacto sonoro. Una escucha musical sofisticada demanda la atención de estímulos complejos y memoria de eventos pasados (2012).

La música como comunicación emocional a través de sonidos, independientemente de las diferentes formas culturales con que se manifieste, es posible gracias a una capacidad de carácter biológico que poseen todas las personas para percibir y producir mensajes emocionales mediante la regulación de los parámetros sonoros.

Ahora, ¿qué relación existe las emociones que se comunican y los parámetros del sonido que se regulan para conducirlos? ¿Tiene el sonido elementos capaces de generar emociones por sí mismos, independientemente de estar en un contexto de gramatical, lingüístico o musical?

Científicos de la universidad de Ginebra, publicaron en 2005 los resultados de un experimento, mediante el cual expusieron a 15 individuos a escuchar palabras sin

sentido alguno, pronunciadas unas veces en tono neutro y otras con intención (Grandjean et al., 2005). La resonancia magnética demostró un incremento significativo de la excitación de ambos hemisferios siempre que la voz aparecía cargada de intención. Según estos resultados, el cerebro discrimina aquellos parámetros del sonido que permiten atribuir un significado emocional, aunque este no posea un sentido gramatical.

En general, los sonidos cortos con ritmo rápido y volumen alto, se asocian a la alegría, la euforia o la vitalidad, mientras que los sonidos largos con ritmo lento y volumen bajo, tristeza, melancolía, o emociones emparentadas. Puede ser que las impresiones no sean unánimes y estén matizadas por la subjetividad de la percepción, dando lugar a que algunos sientan como triste, lo que para otros resulte melancólico; o que una persona perciba como alegre lo que otra describa como optimista, pero nadie confundiría una música alegre con una triste.

Aunque existen muchos factores internos y externos que pueden condicionarnos a experimentar una emoción concreta, se delimitarán unas cualidades expresivas del sonido que en general se perciben de forma similar. Por tanto, si bien la canción más alegre del mundo puede hacernos llorar si la asociamos a algún episodio triste de nuestras vidas; o si el adagio más conmovedor no llega a emocionarnos cuando lo escuchamos en el conservatorio, durante un examen de análisis musical, algunos parámetros del sonido pueden asociarse con unos significados expresivos más o menos universales y están relacionadas directamente con el ritmo, altura, curvas tonales, intensidad, acentos y timbres.

Por ejemplo, a nadie se le ocurriría fabricar ambulancias cuyas sirenas emitiesen sonidos graves, largos y de bajo volumen. Por la misma razón, aunque con un objetivo opuesto, ninguna madre intentaría dormir a un niño haciéndole escuchar una sonata de Paganini, en la que el violín utiliza sonidos agudos, rápidos y de gran intensidad. Esto da a entender que existen unos estándares en la percepción del estímulo sonoro, dando lugar a la asociación de sonidos agudos, cortos y rápidos, con alegría o euforia; y medios o graves, largos y lentos, con tristeza o melancolía. Estas asociaciones han sido estudiadas mediante diferentes experimentos (Gabrielsson & Lindström, 2010) en los que además puede verse que las diferentes combinaciones de estos parámetros junto a la manipulación armónica pueden alterar el significado asignado como estándar. Dicho de otro modo, una línea melódica de sonidos cortos y agudos, que podría imaginarse como alegre, propiciaría emociones tristes en un contexto armónico menor, y ritmo lento.

De modo que, sin dejar de considerar las circunstancias internas y externas de la escucha, las diferentes gestiones del ritmo, la melodía, los acentos, la intensidad y el *timing*, tienen un impacto más o menos universal, haciendo que tanto un allegro de Bach como un Pasodoble se perciban como alegres o vivos, y *Lascia Ch'io Pianga*, de Frederick Handel o *Tears in Heaven* de Eric Clapton, como tristes o melancólicos. Esta analogía no tiene en cuenta los prejuicios culturales implicados en la percepción. Es decir, cualquier mala predisposición que un oyente pueda tener ante la escucha de un género o estilo que a priori no sea de su agrado.

Si bien es cierto que no sería aceptable pedir a un oyente que, tras escuchar una música adapte su descripción a alguna de estas emociones básicas, también lo es

que las impresiones comunicadas suelen estar alrededor de alguna de ellas. Esto se debe a que, aunque la emoción transmitida por una obra musical no puede esquematizarse, reduciéndola a cuatro o seis posibilidades, ya que la subjetividad es en gran medida la valía de la expresión artística, existen unos parámetros del sonido que podrían tomarse como punto de partida para intentar establecer unos universales que dirijan la expresividad hacia alguna de ellas (Gabrielsson & Lindström, 2010).

Todos movemos el cuerpo con alegría al son de una melodía de notas cortas, ritmo movido y armonía sencilla en modo mayor. Todos, al escuchar una melodía lenta, interpretada por un violín, sobre una armonía en tonalidad menor, percibimos diferentes matices de algo que nada tiene que ver con la alegría. Podremos sentir tristeza, soledad, melancolía, espiritualidad o cualquier cosa relacionada, opuesta a la alegría o la euforia. Estos parámetros universales, admiten diferentes combinaciones que pueden modificar su contenido expresivo. Siguiendo a Gabrielsson y Lindström (2010) cualquier parámetro que por sí solo esté relacionado con una emoción, al combinarse con otro u otros daría lugar a resultados más ambiguos o incluso diferentes.

Así y todo, pueden reconocerse claras y directas relaciones entre algunos estímulos sonoros y la emoción evocada, sobre todo en las que se pone en juego la percepción del volumen (Intensidad), el tono (Altura), y el tempo (Velocidad). En la tabla 2 se describen algunos ejemplos, adaptados de *The Role of Structure in the Musical expression of Emotions* (Gabrielsson & Lindström, 2010, págs. 384-387).

Tabla 2. Universales expresivos del sonido (autoría propia basada en los datos de la investigación realizada por Gabrielsson & Lindström (2010)).

ELEMENTO	VARIABLE	EMOCIÓN
Volumen	Alto	Excitación, triunfo, disfrute, alegría, intensidad, fuerza, potencia, tensión, enfado, activación, energía.
	Bajo	Melancolía, delicadeza, paz, suavidad, ternura, solemnidad, miedo, tristeza, baja intensidad.
Ataque	<i>Staccato</i>	Alegría, intensidad, miedo.
	<i>Legato</i>	Tristeza, ternura, lamentación.
Altura	Agudo	Alegría, felicidad, elegancia, potencia, ira, sorpresa.
	Grave	Tristeza, dignidad, solemnidad, aburrimiento y simpatía.
	Salto ascendente	Digno, sereno, tensión, felicidad, miedo, sorpresa, enfado, potencia.
	Salto descendente	Excitación, gracioso, vigor, tristeza aburrimiento, amabilidad.
Ritmo	<i>Tempo</i> rápido	Excitación, intranquilidad, agitación, triunfo, felicidad, alegría, gracia, capricho, vigor, sorpresa, actividad, potencia, miedo, ira, disfrute, activación, tensión.
	<i>Tempo</i> lento	Serenidad, tranquilidad, anhelo, sentimental, dignidad, solemnidad, seriedad, tristeza, lamento, aburrimiento, disgusto, ternura, calma.
	Regular	Felicidad, alegría, seriedad, dignidad, tranquilidad, majestuosidad, frivolidad.

	Irregular	Divertido, intranquilo.
--	-----------	-------------------------

Como se ve, la música es un producto cultural que, independientemente de época, género y estilo, utiliza el sonido como vehículo del contenido emocional. Y este intercambio entre músico y público es posible gracias a una musicalidad innata que responde a unos universales expresivos.

4 LA MIRADA ACTUAL DE LA PEDAGOGÍA MUSICAL

Si como se vio en los capítulos anteriores, el aprendizaje es una construcción que se inicia en un conocimiento anterior; el conocimiento corporal nos capacita para recibir el impacto emocional del mundo y responder; la música es una comunicación emocional a través de sonidos; y los parámetros sonoros que gestionamos para comunicar emociones son los mismos que los que se utilizan en la práctica musical, cabe preguntarse, a la hora de la instrucción musical, ¿Qué es lo que hay que enseñar? ¿Unos contenidos?, ¿un repertorio?, ¿la técnica?, ¿el lenguaje?, ¿el solfeo?, ¿a pensar?, ¿a autorregularse?

Las nuevas corrientes pedagógicas desplazan el foco epistemológico desde los resultados hacia los procesos de aprendizaje (Torrado & Pozo, 2008). Durante la instrucción musical, lo más importante pasan a ser las actividades de metacognición realizada por los alumnos, con la guía del profesor. De esta forma, si el objetivo principal es la reflexión y la toma del control del aprendizaje por parte de los alumnos, puede decirse que las obras musicales se convierten en medios para conseguirlo.

Estos autores, observan que, durante el desarrollo de una clase de instrumento, toda actividad metacognitiva eficaz requiere tres fases: planificación, supervisión y evaluación.

El objetivo de la planificación es activar el foco atencional del alumno hacia una meta compartida, pautando de manera consensuada las tareas que el mismo deberá realizar; en la segunda, se definen las estrategias para poder cumplir con esas

tareas; y en la última, se realiza una valoración de los resultados. Ahora bien, según las concepciones adoptadas cada profesor, se generarán en el alumno diferentes representaciones mentales durante la clase, que, en un caso promoverán un camino basado en la metacognición y, por tanto, generarán las condiciones para la gestión de su autonomía y, en otro, por el contrario, el alumno deberá esforzarse para cumplir con las metas que el profesor le señale, sin haberlas hecho propias, y, en muchos casos, sin sentirse competente para alcanzarlas porque lo que está bien o mal siempre lo decide el profesor, el modelo.

Por este motivo, los autores plantean que en cada una de estas tres fases es indispensable la toma conjunta de decisiones entre alumno y profesor. Durante la planificación, el profesor debe buscar la implicación del alumno en la toma de decisiones sobre las tareas y las metas, para que de esta forma, este tenga, en todo momento, el control de cada paso que se esté dando. Es decir, si lo que un alumno va a hacer es algo que pensó, entendió y decidió asumir, tendrá muchas más competencias para accionar y reflexionar sobre su propia actividad que si las tareas que realiza están destinadas a cumplir con las metas impuestas por el profesor.

Durante la planificación, adquiere una importancia central la capacidad del profesor para activar sus conocimientos previos. Ante la posibilidad de asumir una nueva tarea, la motivación del alumno depende no solo de lo atractiva que esta pueda significar, sino además, de lo competente o no que se sienta para realizarla. Por eso es muy importante que se activen sus conocimientos previos y que las actividades estén cuidadosamente planeadas por el profesor, de forma tal que la zona de desarrollo próximo sea para el alumno una invitación a aceptar el reto.

Luego de consensuar una tarea y comenzarla sigue la fase de supervisión de la misma, durante la cual el profesor debe ayudar al alumno a reflexionar durante el estudio, para que pueda pensar en cada momento qué es lo que necesita y tomar decisiones sobre las acciones que realizará. Según sean las representaciones mentales que el alumno se haga mientras toca, el tiempo de estudio estará dedicado a la repetición mecánica o a la acción-reflexión. Para conseguirlo, es necesario que el profesor promueva el pensamiento antes de la acción.

Muchas veces, durante una clase de instrumento, el profesor se centra en corregir mediante instrucciones algunos errores habituales de afinación, de medida, de digitación, etc. Pero para un aprendizaje basado en la metacognición, el profesor debe guiar al alumno, ajustando la ayuda mediante preguntas más o menos abiertas o instrucciones, para que sea este finalmente quien detecte las dificultades y proponga estrategias para sortearlas. No se trata de que los alumnos dejen de cometer errores sino de que reflexionen sobre la naturaleza errores y aciertos, con el fin de hacer consciente sus causas y, en un caso reconducir las acciones y en otro, saber como repetirlas con el mismo éxito. Desde la perspectiva constructiva, el error es un medio para la reflexión (Torrado & Pozo, 2008) y no una tragedia a evitar.

Vemos que la construcción de la representación conjunta del problema es un proceso guiado, en el que el profesor intenta asegurarse en todo momento que las decisiones adoptadas son significativas para el alumno. No le deja solo ante la tarea, pero tampoco le impone una solución, se trata siempre de promover una reflexión (Torrado & Pozo, 2008, pág. 43).

Cuando la tarea llega a su fin, los alumnos, con la ayuda del profesor, deben valorar los resultados. En la misma línea constructiva, que promueve la metacognición como estrategia para el desarrollo de la autonomía de los alumnos, la evaluación debe potenciar la observación crítica sobre los procesos más que en los resultados, para poder reconducirlos en el caso de que estos no sean los esperados.

El profesor tiene que favorecer en todo momento en el alumno el sentimiento de competencia y confianza en sí mismo, para que este pueda sentirse motivado y mantener el esfuerzo cotidiano de la práctica. Y en ese estado de confianza y competencia, guiarlo en la identificación de las dificultades que puedan aparecer y consensuar las estrategias para sortearlas; siempre vigilando que el alumno no quede expuesto a situaciones que estén por encima de sus capacidades. Para ello, es muy importante que dedique tiempo a valorar los aciertos y los logros conseguidos por el alumno, y luego, tras una evaluación conjunta, determinar los aspectos susceptibles de ser mejorados. Pero esto no es lo que suele suceder en las aulas. Es más frecuente encontrar profesores centrados en los resultados, que anulan la participación del alumno en el proceso de evaluación, y solo se limitan a señalar errores y dar las instrucciones pertinentes para remediarlos, dejando ver que la meta de la evaluación no es ayudar al alumno a pensar en sus acciones y reconducirlas sino hacerle saber cuánto se acerca o se aleja del modelo a seguir.

En definitiva, la única forma de que el alumno desarrolle autonomía es que comprenda lo que tiene que hacer, que se sienta capaz de hacerlo y, en todo momento, tenga las riendas del proceso, pensando sobre su propia actividad y tomando decisiones. Para ello, el profesor tiene la responsabilidad de generar, a través de su

planificación, el entorno adecuado, y este solo puede ser aquel que fomente la motivación, estableciendo metas compartidas a partir de aquello que los alumnos ya sepan hacer y genere en ellos expectativas de éxito; y por otra parte, la enseñanza debe seguir “una secuencia de objetivos claramente definida, en función de la construcción de conocimientos y capacidades en el alumno, de forma que al cambiar de obra, los objetivos y la continuidad en el aprendizaje se mantienen” (Torrado & Pozo, 2008).

En la tabla 3 pueden verse algunos ejemplos de intervenciones típicas de los tres tipos de profesor mencionados, durante cada una de las fases señaladas por Torrado y Pozo (2008).

Tabla 3. Tres modelos de profesor durante una clase (obtenida de Torrado & Pozo, 2008).

FASES DE LA CLASE	PROFESOR DIRECTO	PROFESOR INTERPRETATIVO	PROFESOR CONSTRUCTIVO
PLANIFICACIÓN	Venga, toca lo que había para hoy.	¿Estudiaste lo que vimos ayer en clase? ¿Lo has estudiado despacio?	¿Te acuerdas de algo de la última clase?
SUPERVISIÓN	Prepara el dedo que va a hacer el ligado.	Si quieres que el ligado salga bien, deberías preparar el dedo porque si no la ejecución se dificulta y el sonido es malo.	¿Qué harías para mejorar ese ligado?
EVALUACIÓN	Tienes que trabajar la velocidad.	Esto es un allegro, deberías estudiar con metrónomo y subir poco a poco la velocidad, ¿no crees?	¿Te gusta cómo te sale? ¿Crees que se puede mejorar?

¿Qué piensan y qué hacen los profesores? ¿Qué concepciones mantienen, implícitas o explícitas, sobre el proceso de aprendizaje musical? ¿Qué representaciones mentales tienen los alumnos de música cuando piensan en sus metas y estrategias para conseguirlas?

Aunque desde la Pedagogía se haya revisado y desplazado el foco de la enseñanza desde los resultados hacia los procesos, este cambio no siempre se traduce en una nueva práctica educativa dentro de las aulas. Tanto profesores como alumnos tienen unas expectativas de lo que se debe enseñar y lo que se espera aprender, respectivamente. Y, además, sobre todo entre los profesores, hay quienes adhieren teóricamente a unos postulados pedagógicos que contradicen en la práctica. En los siguientes apartados se verá qué piensan profesores y alumnos y, sobre todo, qué hacen.

En el artículo *Metas y estrategias para una práctica constructiva en la enseñanza instrumental*, José Antonio Torrado e Ignacio Pozo (2008) advierten que, a pesar de las nuevas tendencias surgidas de la investigación educativa y de los intentos renovadores planteados desde la propia administración, los profesores siguen teniendo una visión tradicional de la enseñanza, en la cual el objetivo principal sigue siendo “que los alumnos se apropien de unos productos o resultados adecuados y correctos” (pág. 36). Aunque también reconocen que algunos profesores, aunque pocos, trabajan en las aulas desde una concepción constructiva, entendiendo en todo momento que los contenidos son medios para promover la reflexión y no fines en sí mismos.

Cuando un profesor está al frente de una clase tiene unas ideas, explícitas o implícitas (Torrado & Pozo, 2006) que modulan su comportamiento. Hay quienes

continúan aferrándose a la tradición, y se mantienen en la línea de transmitir información, considerando al alumno un recipiente vacío que necesita llenarse de conocimiento (Pinker, 2012). Pero también, existen otros educadores que aún estando en contra de estas prácticas y defendiendo conscientemente nuevas formas, en la práctica hacen lo mismo.

Según un estudio realizado en 2006 (Torrado & Pozo) con profesores de un conservatorio de música, es posible agruparlos según tres categorías principales: directo, interpretativo y constructivo. El primero se remite a dar al alumno las instrucciones necesarias para acercarse a un modelo, tomando las decisiones sobre el proceso de aprendizaje, y evaluando los resultados. El segundo, es aquel que sin dejar de tener como meta un modelo a imitar, explica los por qué de cada instrucción, buscando que el alumno las razone y las asuma como el mejor camino para llegar a obtener buenos resultados. El tercero, no parte de un modelo, sino que diseña situaciones en las que el alumno se enfrente a un problema y deba producir conocimiento para resolverlo, dejando que sea este quien tome las decisiones y evaluando junto a él, no los resultados sino las decisiones tomadas en cada momento para alcanzar una meta.

Los resultados de este estudio muestran que además de ser mayoritarios los dos primeros modelos, existen muchos casos de profesores que asumen conceptualmente una postura constructivista, pero en la práctica se comportan como interpretativos.

Es de suponer que, así como las representaciones mentales del alumno son las que dirigen sus acciones, lo mismo les sucede a los profesores. Por tanto, aquello que

estos consideren, explícita o implícitamente, objeto de aprendizaje guiará su práctica en las aulas.

Además de lo que piensan y hacen los profesores, el aprendizaje de los alumnos también está condicionado por sus propias concepciones sobre el mismo. Las investigaciones realizadas para averiguarlo informan de que la mayor parte de los alumnos relaciona el aprendizaje con la decodificación de la partitura, como guía para planear unas acciones que varían con el nivel de instrucción y la fase de aprendizaje (Marín, 2013).

Esta decodificación es concebida en partes: primero las notas, luego las articulaciones e indicaciones dinámicas, después el sonido y, por último, la fluidez y expresividad. Los alumnos de nivel medio, con cierta pericia en la decodificación de partituras, tuvieron como meta principal la técnica instrumental. Los estudiantes avanzados, dieron importancia al resultado, concibiendo la obra como producto artístico, y valorando la técnica como un medio para conseguir expresividad.

La expresividad aparece como el final de un camino, como el resultado de haber realizado un trabajo técnico y no como motor del aprendizaje. El uso de sonidos con una finalidad expresiva no es contemplado como inicio de la gestión sonora. Por el contrario, se tiene un ideal de buen sonido que hay que conseguir mediante un arduo trabajo técnico. Excluida la expresividad como motor del aprendizaje el foco de atención suele ponerse además de en el buen sonido, en la mecánica: estudiar con metrónomo, primero lentamente, subiendo progresivamente la velocidad, repitiendo los pasajes complicados durante mucho tiempo.

Con respecto a las concepciones implícitas que tienen los alumnos sobre el proceso de enseñanza musical, se encontró que los principiantes tienden a asumir una concepción directa y los avanzados, una más constructiva. La visión de los primeros se enfoca en la partitura como realidad a aprender, y en los profesores como modelo a imitar con la ayuda de sus instrucciones.

Bautista, Pérez-Echeverría, Pozo, Brizuela y Nielsen (Como se cita en Marín, 2013, pág. 195) realizaron estudios similares con estudiantes de todas las especializadas instrumentales y encontraron resultados similares en sus concepciones sobre el aprendizaje.

5 RESUMEN DEL MARCO TEÓRICO

El aprendizaje es una construcción desde el conocimiento que tenemos en nosotros mismos, que se ha denominado conocimiento encarnado, el cual no solo está en la mente sino en el cuerpo, y es no consciente y diseñado para la acción.

De este conocimiento encarnado forman parte las emociones, que se vehiculan a través del sonido; y la música es el uso de sonidos para la comunicación emocional.

Por lo tanto, a pesar de que, como se ha dicho, muchos profesores no comparten esta idea, desde esta investigación se cree que es posible partir del uso de sonidos para comunicar emociones, con la idea de aprender música.

Si se coincide en que, más allá de las convenciones culturales de cada época, la música es ante todo una comunicación emocional a través de sonidos, podemos afirmar que al iniciar la instrucción musical ya hemos recorrido buena parte del trayecto; es decir, no empezamos de cero, puesto que las herramientas que nos permiten gestionar el sonido musicalmente, forman parte de nuestros saberes biológicos. De modo que, si estas son activadas y guiadas por una acción educativa que las utilice como punto de partida, la interacción cuerpo-cultura puede garantizar un aprendizaje más orgánico, durante el cual, los fines (comunicación, expresividad) y los medios (técnica, partitura, solfeo) viajen juntos (Torrado, Braga, & Pozo, 2016).

SECCIÓN EMPÍRICA

6 LA INVESTIGACIÓN

6.1 Participantes

Se buscaron alumnos que no hubieran tenido experiencias académicas previas sobre aprendizaje musical, sobre todo, que no hubiesen recibido instrucción alguna sobre el código musical o instrumental. Se realizaron pruebas piloto con un grupo de niños que reunían estas condiciones, pero no fueron grabadas en su totalidad, debido a que no se contó con las autorizaciones para hacerlo, por lo que no sirvieron como fuente de información para esta investigación.

Cuando se decidió realizar la experiencia registrando todas las sesiones, de los candidatos seleccionados, uno solo completó el curso entero, permitiendo la videograbación completa de todas las sesiones. De modo que se optó por un estudio de caso, en el que el N1 es una alumna de cinco años, asistente a unas clases particulares de música, en el ámbito de la enseñanza privada y no reglada. La alumna pertenece a un entorno social de clase media, no tiene hermanos y en su entorno familiar nadie tiene relación con la práctica musical.

Este trabajo cuenta con la autorización del Comité de Ética de la Investigación de la URJC, ante quien se presentó la documentación pertinente, entre la que figura el consentimiento informado, firmado y rubricado por los padres del candidato seleccionado, autorizando su participación.

6.2 Recogida de datos

Videograbación: Se videograbaron todas las sesiones, de media hora semanal, durante el curso 2015-2016. Para ello se colocó una cámara fija frente a la alumna, siempre en el mismo sitio. En algunas sesiones se montó un micrófono de condensador, para recoger el audio con mayor calidad y se colocó otra cámara más cerca de la alumna, con el objetivo de recoger primeros planos. En total, descontando los festivos y faltas por enfermedad u otros asuntos, se registraron 30 sesiones.

Portafolio: El profesor tomó notas con las observaciones realizadas luego de cada sesión, con el fin de registrar las conductas de la alumna y su evolución a lo largo del curso. Por ejemplo, en las notas sobre la primera clase figura lo siguiente:

Dibujamos. Buscamos sonidos para un caracol. Ella no quiere usar la guitarra. Solo a veces la voz: El profesor busca sonidos y ella decide si sirven o no y por qué. El profesor la invita todo el tiempo a probar con la guitarra, pero ella se niega y se agarra a la mano de la madre. Dirige la atención al sonido a través de las preguntas del profesor, sobre si lo que él toca se adapta a lo que ella concibe para la composición. Ella escucha, opina y comenta. No quiere tocar la guitarra en ningún momento.

Este registro, permitió seguir la evolución de las conductas que variaron a lo largo de las clases. En una sesión posterior se lee en el portafolio:

Regula sonidos bajito, fuerte, lento, rápido. Toca utilizando los dedos, índice y medio, alternados. Antes de grabar quiere repasar. Mira la grabación sin distraerse, al lado del profesor frente a la pantalla, opinan sobre el resultado, aciertos y errores.

Con el registro de las observaciones realizadas durante todas las clases, se confeccionó una lista de conductas, expuestas en el apartado de análisis, algunas de

las cuales fueron variando (por ejemplo, las verbalizaciones sobre las acciones realizadas) mientras que otras se mantuvieron constantes (por ejemplo: la alumna realiza tareas que le resultan significativas).

6.2.1 Materiales

Micrófono de condensador *Rode NT2-A*, cámara *Canon Legria HFR48*, iPhone 7Plus, ordenador iMac 24 (2009), *software* para grabación y edición de audio *Logic Pro X* y vídeo *Final Cut Pro X*, y *software* para análisis de datos *Atlas ti*. 8.4.4.

6.3 Procedimiento

Las clases de videograbaron en un aula de 3 x 2 (6 m²), equipada con dos sillas (una para la alumna y otra para el profesor), un escritorio, un ordenador y dos altavoces.

Una cámara se empleó para registrar las sesiones completas y se colocó encima del ordenador apuntando hacia la alumna.

La otra, se utilizó para realizar primeros planos en los momentos en que se rodaron *videoclips*, ubicándola de frente y muy cerca de la alumna.

El micrófono de condensador permitió recoger un sonido de alta calidad durante la grabación de cada *videoclip* o del audio de una interpretación.

Las imágenes que se subieron a *YouTube* fueron editadas con el programa *Final Cut Pro X* y el audio con *Logic Pro X*. Ambos programas, de uso profesional, se utilizaron porque se contaba con ellos, pero la edición de vídeo y audio podría haberse

hecho con cualquier otro *software* no profesional, como el que vienen incluido por defecto en los ordenadores domésticos.

Para el análisis de datos se recurrió al software especializado en análisis cualitativo, *Atlas.ti*. (versión 8.4.4).

6.4 Diseño de la intervención educativa

Para llevar a cabo el estudio de caso, tras las pruebas piloto se estandarizaron unas estrategias didácticas que se rebelaron eficaces para activar y usar el conocimiento intuitivo, y otras que permitieron generar entornos favorables a la metacognición. En el siguiente subapartado se explicarán en detalle cada una de ellas, y en uno posterior se describirá cómo fueron empleadas a lo largo de cada sesión.

6.4.1 Estrategias didácticas

Según las tareas realizadas fueran para activar el uso del conocimiento intuitivo o estimular procesos metacognitivos, se emplearon las siguientes estrategias didácticas: Improvisación, composición, interpretación y *videoclip*.

6.4.1.1 La improvisación.

Fue empleada como una herramienta de exploración destinada a resolver una tarea expresiva; por ejemplo: ante la demanda “busca sonidos alegres» o “busca sonidos tristes”, explorar con la voz o el instrumento hasta encontrarlos. De esta forma se pudo habituar a la alumna a tocar siempre con una intención, algo que muchas veces se pierde cuando media una partitura, puesto que los alumnos, se

enfocan en la descodificación y no en la expresión (Braga, 2015). Durante las improvisaciones con intención expresiva aparecieron, intuitivamente, algunos elementos musicales, tales como timbre, agógica y dinámica, verbalizados por la alumna como “fuerte”, “flojito”, “rápido”, “despacio”, “esta cuerda más finita”, “esta cuerda gorda”.

6.4.1.2 La composición.

Fue utilizada como un paso más allá de la improvisación, para pasar de una simple textura a una estructura, en la cual los fragmentos improvisados se articulan entre sí, dando lugar a una combinación de frases y contraste de movimientos de diferente carácter. Al no haber partitura, la composición solo existe si se toca, con lo que la relación entre composición e interpretación se hizo evidente desde el primer momento.

6.4.1.3 La interpretación.

Ya fuera de una composición propia o de una pieza existente, permitió dar un paso más hacia la cultura musical. Mediante esta herramienta se consiguieron construir productos musicales terminados y, a través de ellos, iniciar y estimular el hábito de la autoevaluación.

6.4.1.4 El videoclip.

La grabación de *videoclips* permitió compartir las interpretaciones en las redes sociales, lo que posibilitó una mejor predisposición a la evaluación y reconducción

del propio trabajo, en definitiva, a la autorregulación del alumno. Parece ser que, ante la posibilidad de ser vistos y evaluados por otros, somos más exigentes con el resultado. Así y todo, cuando se grabaron interpretaciones no destinadas a compartirse, estas sirvieron para que la alumna pudiera verse y escucharse sin estar tocando, advirtiéndole cosas que se pierden durante la interpretación, por estar concentrada la atención en aspectos mecánicos.

6.4.2 *El diseño educativo en acción*

A lo largo de cada sesión, se llevaron a cabo diferentes tareas destinadas a situar a la alumna en un contexto problemático que active su conocimiento corporal; que lo utilice y luego piense en sus acciones, como forma de pasar de lo intuitivo a lo consciente; que aplique el nuevo conocimiento en tareas más complejas que le permitan interactuar con la cultura musical; que evalúe su trabajo como forma de desarrollar autorregulación y retroalimentación del aprendizaje.

Todas las tareas fueron presentadas y consensuadas, buscando que la alumna las viviera significativamente y activase su conocimiento intuitivo. Durante el desarrollo de cada una se combinó la utilización intuitiva del sonido con el diálogo basado en preguntas del profesor, como forma de incentivar en la alumna la reflexión sobre sus propias acciones y las posibles reconducciones en función del éxito alcanzado. La evaluación de las tareas se realizó de dos maneras: una, grabando un vídeo con el trabajo terminado, y otra, invitando a la alumna a visionarlo y opinar sobre su propio trabajo. La grabación se considera en sí misma una herramienta de evaluación, puesto que ha permitido constatar si cada interpretación estaba o no trabajada, por lo menos,

hasta el punto de poder realizarse de forma completa e ininterrumpida, regulando (o intentando regular) todos los parámetros sonoros acordados durante el desarrollo de la sesión. La segunda fase de la evaluación, mucho más explícita, fue el visionado de la videograbación y las verbalizaciones obtenidas luego del mismo.

La programación didáctica de este modelo pedagógico se basó en un aprovechamiento de cualquier circunstancia para generar entornos expresivos problemáticos que permitan activar y utilizar el conocimiento intuitivo sobre el uso de sonidos (estrategia: improvisación); conversar y hacer conscientes las acciones, reconducirlas (estrategia: composición) y evaluarlas (estrategia: interpretación).

Así, en cada sesión se partió de una vivencia traída a clase (cumpleaños, vacaciones, amigos, peluches) o de algún tema sugerido por el profesor (animaciones, fotos, historias inventadas) para pedirle a la alumna alguna tarea expresiva con sonidos. Por ejemplo, ¿cómo sonaría la música de un elefante?, ¿Cómo sonaban las olas del mar cuando estabas de vacaciones?, ¿Cómo podría ser la música para cuando entras a un castillo encantado? Una vez realizadas las primeras acciones sonoras, se intentó hablar sobre lo hecho, buscando que la alumna explicitase si tocó fuerte, bajito, rápido o lento y, llegado el caso, recondujera las acciones en función del resultado buscado. Luego, se repitió el procedimiento buscando un contenido expresivo diferente: si, por ejemplo, la primera tarea fue sonorizar un peluche contento, en la siguiente se le pidió sonorizar un peluche triste. Después de conversar nuevamente sobre cómo lo hizo, se buscó un primer nivel de complejización, consistente en la composición de una pequeña obra, que reuniese ambos fragmentos (contento y triste) y, cada vez que se pudo, alargar la composición con nuevas

texturas: contento-triste-enfadado o, contento-triste-muy contento, etc.). En un siguiente nivel de complejización, se propuso interpretar la composición. Por último, grabarla y evaluarla.

Si bien el primer nivel de tareas permitió activar y utilizar el conocimiento intuitivo sobre el uso de sonidos para la comunicación emocional, los siguientes niveles de complejización (composición e interpretación) estuvieron inmersos en el ámbito de la práctica musical.

7 ANÁLISIS

El análisis se realizó en dos fases. En una se valoró el modelo docente y en la otra, la intervención educativa.

En la primera se hizo una observación de las clases, para determinar qué tipo de relación se establecía entre maestro y aprendiz (directa, explicativa o constructiva). Esta fase se focalizó en las acciones del profesor, para observar sus concepciones, con el objeto de establecer relaciones de causalidad entre sus acciones y la validación o refutación de las hipótesis investigadas.

En la segunda, focalizada ahora en la alumna, se analizó el alcance de la intervención educativa. Para ello, se consultó el portafolio del profesor, extraeyendo información pertinente para una correcta categorización de los datos obtenidos, con el fin de valorar los objetivos investigados. Posteriormente, se realizó un análisis exploratorio de las sesiones escogidas y, por último, se procedió a la codificación y análisis con la ayuda del *software* especializado en análisis cualitativo de datos, *Atlas.ti*.

7.1 El modelo docente

Para saber si el profesor fue directo, interpretativo o constructivo, se realizó una observación de las clases con el objeto de valorar qué se hizo en ellas, cómo se gestionaron las actividades de aula y, si en definitiva, posteriormente se podrían analizar las respuestas de la alumna a las tareas y así confirmar o refutar las hipótesis. Para ello se utilizó el SAPEA (Sistema de Análisis de las Prácticas Enseñanza y

Aprendizaje de la Música) diseñado por el Grupo de Investigación en Adquisición del Conocimiento Musical, de la Universidad Autónoma de Madrid (Pozo, Pérez Echeverría, López-Íñiguez, & Casas-Mas, en prensa) realizando el análisis de todas las sesiones de la siguiente forma:

Se se establecieron dos sistemas de categorías. El primero, basado en las fases propuestas por Torrado & Pozo (2008):

- Planificación. ¿Qué vamos a hacer?
- Supervisión. ¿En qué pensamos mientras tocamos?
- Evaluación. ¿Lo he hecho bien? ¿Puedo hacerlo mejor?

El segundo, basado en el SAPEA y adaptado a las necesidades de este trabajo, permitió analizar el modelo pedagógico adoptado por esta investigación. Estas categorías hacen referencia a los diferentes episodios que se suceden en una sesión, a saber:

- Verbales: Todo momento en que se está hablando y no se está realizando una interpretación musical completa. A su vez, los episodios verbales están subdivididos en:
 - *Diálogo basado en preguntas*: Diálogo durante el cual el profesor guía al alumno en la utilización del conocimiento intuitivo para resolver la tarea. Durante el mismo existe utilización del instrumento o el canto, pero como búsqueda sonora que responda a la demanda, y no como una interpretación musical a comunicar.
 - *Instrucciones*: Cada vez que el profesor le dice al alumno lo que tiene que hacer. Esta subcategoría está dividida a su vez en instrucciones

técnicas e instrucciones actitudinales o procedimentales. La primera recoge instrucciones como “sube un poco el brazo derecho” o “pisa hacia el final del traste para que suene bien”, y la segunda, aquellas otras relacionadas con maneras de hacer la tarea, tales como “antes de tocar piensa lo que vas a hacer” o “A lo mejor, lo que no te sale a la primera tienes que estudiarlo un poquito en casa, pero yo sé que lo puedes hacer”.

- Instrumentales: Aquellos momentos en que hay una interpretación musical completa. Esto suele suceder casi exclusivamente durante la grabación y eventualmente antes, si la alumna ha decidido practicar antes de grabar.
- Digresiones: Se consideran tales, aquellas actividades o charlas que precedan o interrumpan momentáneamente el desarrollo de la tarea propuesta.
- TIC: Cada vez que se utiliza un dispositivo como ordenador, cámara, teléfono, procesador de audio, procesador de imagen, etc., y los episodios verbales y/o instrumentales que se produzcan durante su utilización. Es decir, si por ejemplo, se realiza el visionado de una grabación y al final se evalúan los resultados de la interpretación, se considera un episodio TIC el total de la escena y no solamente el tiempo de reproducción del vídeo.

A continuación, se explican las abreviaturas utilizadas (tabla 4) y se reproduce el análisis de una sesión completa (tabla 5).

Tabla 4. Abreviaturas utilizadas para el análisis del modelo docente (autoría propia).

CATEGORÍAS OBSERVADAS	ABREVIATURAS DEL CONTENIDO
Cuerpo	C+ hacia adelante. C- hacia atrás. GM gesticula con las manos
Mirada	F al frente. FI frente-izquierda. FD frente-derecha. A arriba. AI arriba-izquierda. AD arriba-derecha. a abajo. aI abajo-izquierda. aD abajo-derecha. P hacia el profesor. G hacia la guitarra. C hacia la cámara. V hacia objetos (peluches, cuadros, adornos). O hacia el ordenador. OA ojos abiertos.
Instrumento	t se prepara para tocar. T toca.
Episodios	D digresión. PV producción verbal DI diálogo informal. DBP diálogo basado en preguntas. IT instrucción técnica IPA instrucción procedimental o actitudinal. TIC tecnologías de la información y la comunicación. PI producción instrumental.
Diálogos	A alumna. P profesor.
Otros	(...) cuando una parte del diálogo no se entendió al transcribirlo.

El tiempo de utilización de las TIC se señala en el análisis con sobreado gris.

Tabla 5. Análisis de una clase con la utilización del SAPEA (autoría propia).

F A S E S	E P I S O D I O S	S U B E P O D I O S	T I E M P O S	P E R S O N A S	D I Á L O G O	I N S T R U M E N T O	M I R A D A	C U E R P O	
I N T R O D U C C I Ó N	D	D	00:00	A	(...)				
			00:06	P	¿Te apetece algún día venir a escuchar un concierto mío?				
			00:09	A	Vale. (Mirando al profesor montar el atril) Qué difícil es montarlo luego, ¿no?				
			00:15	P	No, mira: Se hace así, ¿quieres que te enseñe?				
			00:17	A	(Asiente)				
			00:18	P	(Montando el atril) Esto estaba así, ¿no?				
			00:20	A	(Asiente)				
			00:20	P	Así, ¿sí?				
			00:22	A	(Asiente)				
			00:23	P	Entonces, esto lo levanto así y le pongo con esto así para que no se mueva más. Y esto, le aflojo esto, le saco las patas así y lo ajusto así para que no se mueva más. Y esto, primero se sacan estas patitas de afuera, así (se queja bromeando porque no se abre) y después se abre esto así. ¿Te pareció mucho lío? Muy poco.				
			00:56	A	(Señalando con la vista hacia un peluche que trajo a clase) Es que hay uno que tiene las patas muy grandes			V	
			00:59	P	¿Para sentarse aquí arriba?				
01:01	A	Sí.							

		01:02	P	¿A ver?			
		01:04	A	(Se levanta de la silla, coge el peluche y lo coloca en el atril) Este, que no puede.			
		01:06	P	¿Cómo lo podemos poner? Ya está, ¿no?			
		01:11	A	(Continúa colocando el peluche sobre el atril, pero se le cae) Ahí, así. A ver si lo puedo meter por aquí (Risas del profesor), No. Se atasca, el culo.			
		01:20	P	¿Y así? Perdón, eh. ¿Así?			
		01:22	A	(Coloca otro peluche más sobre el atril) Eh, así. Y aquí, Rosito.			
		01:27	P	(Se ríe) ¡Qué guapo!			
		01:30	A	(Manipulando el peluche pequeño) Me encanta con los circulitos porque adentro tienen unas flores, en estos.			
		01:37	P	Ay, qué lindo. Y, ¿cómo se llama? No me has dicho cómo se llama.			
		01:41	A	(Volviéndose a sentar) Aún no le he puesto nombre.			
		01:43	P	¿Quieres que se lo ponga yo?			
		01:44	A	No.			
		01:45	P	(Se ríe) Dame que la afino. Le ponemos de nombre, por ejemplo, eh...			
		01:51	A	Rosita.			
		01:53	P	¿Cómo?			
		01:53	A	Espera, yo le había puesto la Rosita Pepito.			
		01:57	P	¿Rosita Pepito?			
		01:58	A	Sí.		P	
		01:59	P	(Señalando a uno de los peluches) ¿Este es Pepito?			
		02:00	A	(Tocando el peluche) No, este.			C+
		02:01	P	(Toca el peluche rosa y se le cae) Ah, se llama Rosita Pepito, así, dos nombres. Y el verde, ¿cómo se llama?			
		02:07	A	Eh, no me acuerdo.			
		02:09	P	(Lo levanta y coloca otra vez) Se llama no me acuerdo. Hola, no me acuerdo.			

			02:11	A	Pero este tiene el nombre de una peli.		P	C+
			02:15	P	Ah.			
			02:17	A	(Se levanta y toca el peluche) De una peli. De un dinosaurio y na niña montada aquí.			
			02:21	P	(Afinando la guitarra) ¿Cómo se llama la peli?			
			02:23	A	No lo sé. Eso sí que no lo sé.			
			02:26	P	¿Y le ponemos nombre al dinosaurio?			
			02:28	A	Eh, no, que tiene un nombre.			C+
			02:31	P	¿Ya tiene un nombre?			
			02:32	A	Sí, ya tiene nombre, pero yo no me acuerdo.		AD	
P L A N I F I C A C I Ó N	P V	D B P	02:34	P	(Dándole la guitarra afinada) Toma. ¿Quieres que le hagamos una canción?			
			02:38	A	No. Al osito.			
			02:40	P	¿Al osito?			
			02:41	A	(Mirando al peluche) Al osito.			
			02:42	P	Eh, a ver, vamos a pensar cómo queremos que sea la canción. ¿Cómo es Osito? Dime cómo es.		a	
			02:52	A	Rosita.		P	
			02:53	P	Rosita. ¿Y qué le gusta?			
			02:56	A	Eh, comer.		aD MP	
			02:59	P	¿Le gusta comer?			
			03:00	A	Asiente con la cabeza			
			03:00	P	¿A todos les gusta comer?			
			03:03	A	Y le gusta mucho la sandía.		P	
			03:05	P	¿La sandía? ¿Y qué le gusta hacer además de comer?		a	
			03:09	A	Eh, jugar entre la hierba,		P	
			03:12	P	Le gusta jugar entre la hierba. ¿Y osito es alegre o es triste?		P	
			03:17	A	Es alegre porque tiene una sonrisa. Y es un hijo.		P	
			03:22	P	¿Sí?			
			03:23	A	(Asiente)			
			03:24	P	¿Es un hijo?			
			03:25	A	(Asiente)			
03:26	P	¿Es nene o es nena?						

		03:27	A	Es niño porque se llama Pepito. Si le pongo Pepita sería una chica.		P	
		03:35	P	Llevas razón.			
		03:36	A	Lástima que no he cogido a la madre.		a	
		03:39	P	¿Por qué?			
		03:40	A	Porque es más grande		P	
		03:43	P	Pepota.			
		03:44	A	Deja caer la cabeza y mira hacia abajo.		a	
		03:45	P	(Se ríe) No, ¿cómo se llama la madre?		aI	
		03:49	A	Eh, Pepita.		P	
		03:52	P	¿Pepita?		F	
		03:53	A	Azulita.		P	
		03:54	P	¿Azulita?			
		03:55	A	Sí, porque es azul y le llamo Pepita, Azulita.		a, P	
		03:59	P	Bueno, y cuéntame...			
		04:00	A	Bueno, no, no. Tiene un nombre de dulce.			
		04:05	P	¿Un nombre dulce?			
		04:07	A	Sí, dulce.			
I P A		04:08	P	Qué guay. Dime una cosa: Cuéntame alguna historia que le haya pasado a Pepito.			
D B P		04:18	A	Eh, bueno, que estaba en una bola de plástico hasta que apareció.		a, P	
		04:24	P	¿Estaba en una bolsa de plástico?			
		04:25	A	No, en una bola.		aI, P	
		04:27	P	¿En una bola?			
		04:28	A	De plástico.			
		04:29	P	¿Vivía en una bola de plástico?			
		04:30	A	Sí, pero ya no.		a, P	
		04:32	P	Y cuando estaba en la bola de plástico ¿estaba contento o estaba triste?			
		04:36	A	Eh, contento.		aI, P	
		04:38	P	¿Contento?			
		04:39	A	Sí.			
		04:40	P	Y cuando salió ¿estaba igual de contento o más contento?			
		04:43	A	Más contento.		F, P	
		04:44	P	Más contento. Entonces, ¿quieres		P	

			que hagamos la música...? Podemos hacer el dibujo de cuando está en la bola de plástico y un dibujo de cuando sale de la bola de plástico, y a uno le ponemos una música contenta, alegre, y cuando sale, una música más alegre todavía.			
		05:08	A Vale, pero yo me la invento porque tú siempre las haces muy difíciles.	t		C+
		05:14	P (Se ríe) No, pero la inventamos los dos, la inventamos los dos.			
		05:17	A Sí, pero que yo sepa muy bien hacer ya, ¿eh?		P	C+
	I P A	05:20	P Vale, pero si tienes que estudiar un poquito algo que sea no muy fácil, pero yo sé que lo puedes hacer.		FI.	C+
	D B P	05:26	A Sí, por ejemplo, esto que tengo que hacer así (Rasguea con la mano derecha las cuerdas al aire, combinando los dedos índice y medio).	T	G, P	
		05:30	P Eso no te cuesta			
		05:31	A No, no cuesta mucho.		G	
		05:32	P Pero al principio ¿qué me decías?			
		05:35	A Así tengo que hacer (Vuelve a tocar).	T	G	
		05:37	P Pero al principio ¿qué me decías con esto?		P	
		05:39	A Que no.		P	C+
		05:40	P ¿Has visto?			
		05:41	A Porque tenía que hacerlo muy difícil.		P, FD, al.	C+
		05:45	P Pero ahora puedes.			
		05:46	A Ahora un poquito más.		al	
		05:47	P Siempre hay algo que es un poquito difícil, pero uno se lo curra un poquito y ya lo saca, ¿eh? Bueno, la primera música es alegre, ¿no? Que está en la bola.		al	
		05:55	A (Asiente)			
S		05:57	P ¿Cómo puede ser algo alegre?			

U P E R V I S I Ó N				Cántame un ritmo alegre.				
		06:00	A	Coloca las manos sobre la guitarra en posición de tocar, moviendo su mano izquierda sobre el mástil y mirándola.	t			
		06:03	P	¿Vas a pisar notas?				
		06:04	A	No sé.				
		06:05	P	¡Qué valiente!				
		06:07	A	(Después de colocarse y tocar algo, levanta la mirada) No me sale bien, eh.	t, T	G, P		
		I P A	06:21	P	A ver, a ver, a ver, cúrratelo un poquito.			
			D B P	06:25	A	(Se coloca otra vez y toca algo más largo)	t, T	G, P
		06:37		P	Qué bonito. A ver, ¿puedo tocar algo mientras tú tocas eso?		F, FD	C+
		06:40		A	No		a	C+
	06:42	P		¿No quieres que toque nada?				
	06:43	A		Bueno, vale. pero si lo voy a hacer yo, no lo hagas muy difícil.		a, P, a		
	06:48	P		No, no, no. Tú tocas eso y a la vez yo toco otra cosa diferente, que quede bonito con lo que tú tocas.		a, FD, P, a		
	06:56	A		Vale		aI		
	06:56	P		¿Vale?				
	06:57	A		(Asiente)				
	06:58	P		Mira, ¿puedes tocarlo otra vez?				
	D D I	07:00	A	Espera. Te voy a decir una cosa.		aD, FI, a, P		
		07:03	P	Sí.				
		07:04	A	Que mi padre ya está empezando con su guitarra.		a, P		
		07:06	P	¿Enserio?				
		07:07	A	(Asiente)				
		07:08	P	¿Tú le estás enseñando?				
		07:09	A	Sí, un poco.		aI		
		07:10	P	Qué bien.				
		07:11	A	Un poquito. Ya está empezando un poquito difícil para él, pero para mí no.		aI, a, aD		
		07:17	P	(Recolocando el atril con los				

				peluches) Lo voy a poner así porque yo también lo quiero ver.			
		07:20	A	(Colocando otro peluche más) Vamos a poner este también.			
P V	D B P	07:22	P	Vale. ¿Puedes tocar otra vez eso, a ver que puedo tocar yo junto contigo?			
		07:26	A	Vale (se coloca para tocar).	t		
	I T	07:31	P	(Corrigiéndole la posición de la mano izquierda) Yo creo que era aquí, eh. ¿A ver, cómo era?	t		
	D B P	07:35	A	No, lo ponía aquí. Yo antes lo he puesto aquí, mira. Aquí.	t		
		07:39	P	¿Ahí, es?		P	C+
		07:40	A	(Asiente)			
		07:40	P	Vale, a ver, toca.			
	PI	07:42	A	Toca.	T	G	
P V	D B P	08:01	P	¿Cuántas veces lo vas a hacer?			
		08:03	A	Mmm, tres.		P	C+
		08:04	P	Tres veces. Voy a ver qué voy a tocar yo, ¿vale? con eso. Tiene que ser alegre, ¿no?		aI.	
		08:09	A	Sí, pero no tan alegre, recuerda.		aI, P.	
		08:11	P	Un poquito alegre porque después viene cuando sale de la bola.		a, P, aD	
		08:14	A	Sí.		aD	
		08:16	P	Prueba cosas con la guitarra mientras canta la melodía que inventó la alumna.		P	
		08:27	A	Esto me gusta mucho.		P	
		08:28	P	¿Te gusta?			
		08:29	A	Sí.		P	
		08:30	P	Toca otra vez lo mismo y prueba otras cosas. A ver, ¿Lo puedes tocar?		P	
		08:36	A	(Niega)		a	
		08:38	P	No, no. Lo que has tocado tú.			
		08:39	A	Se coloca y lo toca	t	G	
		08:41	P	Mira, yo cuento, un, dos, tres, y... Pi, po (cantando la parte de la alumna) ¿Sí?			
08:49	A	Toca	T	G			
08:51	P	¿Vamos juntos, vamos juntos? Un, dos, tres, y...	t	P			

		08:57	A	Toca.	T		
	I T	08:58	P	Pisa bien.		G	
	PI	09:02	A	Toca	T	G	
P V	D	09:13	P	¡Qué bonito! ¿Te gusta los dos juntos?		P	
	P	09:14	A	(Asiente)			
	B	09:15	P	Ah, tía, otra vez, otra vez.			C+
	P	09:17	A	No.			C+
	P	09:18	P	¿No?			C+
	P	09:19	A	Bueno, vale, para practicar un poco porque a lo mejor a ti se te olvida.	t		C+
	P	09:22	P	Exactamente, muchas gracias. Cuento...			
	A	09:24	A	Pero por lo menos tenemos el cerebro			C+
	I P A	09:28	P	(Se ríe) Venga, un, dos, tres, y... A ver, Ana, tú tienes que entrar aquí: Cuando yo digo: uno, dos, tres, pin.	t	G	
	D B P	09:40	A	Toca	T	P,	C+
I T	09:41	P	Ahí, ¿Vale? Tienes que pisar bien. ¿Vamos otra vez?		P, G,	C+	
D	09:43	A	(Asiente)	t	P		
B	09:44	P	Un, dos, tres, y...		P	C+	
P	09:48	A	(Empieza a tocar y para) No puedo.	T	P	C+	
I T	09:52	P	Sí que puedes. Tienes que pensar lo que haces (Señalando los trastes en que la alumna debe pisar) Aquí, y ahí. Si pisas, pisa hacia delante del traste donde te pongas. Así, un poquito hacia adelante, ahí (La alumna lo pone y lo lleva hacia atrás del traste) No, hacia delante.		G, P,	C+	
D B P	10:10	A	No, es que así no me sale muy bien.	t	P,	C+	
I T	10:12	P	Si pisas atrás no te va a salir bien porque suena así si pisas atrás, mira (Toca pisando mal) Si pisas	t	P, G,		

			hacia delante, suena lo que tú querías tocar.			
D B P	10:24	A	A ver (Toca) No.	t, T	G, P	
I T	10:27	P	Tienes que apretar un poquito más.		G	
D B P	10:29	A	(Se coloca y toca)	t, T	G, P	
	10:33	P	Era una vez pisando y una vez soltando, ¿no?		P	
	10:35	A	Ay, se me había olvidado	t	P, G	
	10:37	P	A ver, empieza, yo te sigo.		P	
	10:39	A	(Toca y para) No me sale bien, eh. Mejor hago otra cosa más fácil.	t	G, P,	
	10:49	P	Pero ¿por qué más fácil si esto te va a salir bien?		G	
	10:51	A	No.		G	
	10:52	P	Sí.		G	
	10:53	A	Y me duele un poco el dedo, además.		P	
	10:55	P	(Señalando la segunda cuerda) ¿Y si lo haces con esta cuerda, que es más blandita?		G	
	10:58	A	(Asiente)	t	G	
	11:00	P	Espera (Le endereza la guitarra) ponte la guitarra así, que si no te va a doler más, eso es.		P, aD	
	11:04	A	Y un amigo mío también está tocando la guitarra, pero la toca así (Colocando la guitarra horizontal).		P, G	
	11:08	P	Buá.			
	11:09	A	Tumbada.		P	
	11:10	P	(Recolocando la guitarra de la alumna) A ver, venga, así			
	11:12	A	(...)		aD	
	11:16	P	Eso es (acerca el reposa pie) Pon el pie.			
D I	11:18	A	Tengo botas.		P	
	11:20	P	Divinas. Estás guapísima, tía.			
	11:23	A	Y encima con tacones. Y no puedo subir muy bien las escaleras.		P	

		11:29	P	¿No puedes?		P	
		11:30	A	No, tengo que subirlas así (hace un gesto con el pie) no puedo más.		a	
P V	I T	11:33	P	(Se ríe) Venga, toca aquí (le señala la segunda cuerda) Prueba en esta cuerda que es más blandita, la de arriba (llevándole el dedo hacia el final del traste) Y hacia adelante siempre ¿vale? Ahí, a ver, ¿cómo suena esa? (Le corrige la colocación de la mano derecha) No, pero tienes que tocar la otra, ¿no? La que sigue, a ver.	t	P, G	
	D	11:50	A	(Toca)	T	P, G	
	B	11:57	P	Otra vez, ¿una vez cada una? (Señalando las cuerdas segunda y tercera) ¿Una vez esta y una vez esta, una vez esta y una vez esta?		P	
	P	12:03	A	(Asiente)		P	
		12:04	P	¿A ver?		P	
		12:06	A	(Toca y para)	t,T	G, P	
		12:17	P	¿Y cuántas veces?			
		12:19	A	Tres	t	P	
		12:20	P	Bueno, ¿Pero, tres veces todo?		aI, G FD	
		12:23	A	(Asiente)			
		12:24	P	O sea, tú haces esto (toca las cuerdas segunda, tercera y cuarta) y otra vez...		P	
		12:33	A	Bueno, no, con una porque si no me va a doler bastante el dedo.		P	
		12:37	P	Vale, pero si no se va a hacer muy cortita la canción, eh.		P, a	
		12:42	A	No, porque cuando sale se va con sus amigos que es este (Cogiendo un peluche)		P, aD	
		12:49	P	Vale			
		12:50	A	Este es un osito, también, ¿no?			
		12:51	P	Divino. Bueno, a ver, ¿probamos? (Empieza a tocar el arpeggio que acompaña la parte de la alumna).	t	aD, G	
		12:59	A	Espera	t	G	
		13:01	P	(Señalándole el traste en que tiene que pisar) Ahí era, ¿no? Uno más ¿no?			

		13:04	A		t	P	
		13:05	P	Ahí. Un, dos, tres, y...		G	
		13:11	A	(Toca y para porque no le suena bien) No puedo.	T	G	
I T		13:15	P	Sí, apretando.		G	
D		13:17	A	(Toca)	T	G	
B		13:27	P	¿Otra vez?			
P		13:28	A	No		P	
		13:29	P	¡Dos veces!			
		13:30	A	No, que me va a doler muchísimo el dedo y no lo voy a poder hacer más.		P, F	
		13:36	P	Vale. ¿Y si lo haces así, mira? Una vez con ese dedo puesto y otra vez sin ese dedo.		G	
		13:40	A	Oh, no. Otra vez se me olvidaron las golosinas. Todos los días.		P	
I T		13:45	P	No importa, no importa. Escucha: una vez con ese dedo puesto ahí y otra vez sin el dedo puesto, así no nos duele.		P	
D		13:54	A	(Asiente)		P	C+
B		13:55	P	(Tocando) Por ejemplo, mira.			
P		13:57	A	Bueno, otra cosa más fácil. No me acuerdo de, ah, sí (Toca algo diferente, con otras cuerdas).	T	G, P	
I T		14:09	P	No, no, no. Pero lo que estabas tocando, mira. Pon el dedo ahí, donde estaba, ahí abajo, así. Una vez tocas eso que tocaste (lo toca) y otra vez quitas el dedo y tocas las mismas cuerdas.	t	P	C+
D		14:26	A	No.		P	C+
B		14:27	P	¿Por qué? ¿No te gusta así?		aD, P	
P		14:29	A	No porque va a ser más difícil.		G, P	
		14:31	P	Si quitas el dedo ¿Por qué va a ser difícil?		F, FD, P	
		14:34	A	Bueno, no. Entonces lo hago así.	t	P, G	
		14:39	P	Pero con esas cuerdas, así yo puedo tocar los acordes que tocaba recién.		P	
		14:42	A	(Niega)			
		14:44	P	¿Por qué?			

		14:45	A	Porque no. Porque va a ser muy difícil y me va a doler muchísimo.		aD		
		14:48	P	No, sin este dedo. Con estas cuerdas nada más, digo. Con las que tocaste.		P, G		
		14:55	A	(Tose) No lo voy a poder hacer muy bien con la tos.		P		
	I T	15:00	P	Sí, mira: no pongas esa mano (la izquierda) toca esas cuerdas que tocaste recién.		G		
	D B P	15:06	A	(Toca)	t,T			
	I T	15:13	P	Y otra vez más. Dos veces.		P		
	D B P	15:17	A	(Toca)	T	G		
		15:20	P	Vale, conmigo, ¿vale?				
		15:22	A	(Asiente)		P		
		15:23	P	¿Preparada? Un, dos, tres, y...	t	G		
	PI	15:29	A		T	G		
P V	D B P	15:41	P	Bonito, ¿no?				
		15:42	A			P, aD		
		15:43	P	Y, ahora, cuando está muy contento porque sale de la bola de plástico...		P, F, FD		
		15:49	A	Porque ahí no tenía ni un poco de espacio. Tenía esto (hace un gesto de tamaño con las manos) como la bola era así y él era así, también, hasta tenía que agacharse un poquito.		OA		
		16:03	P	¿Cómo es la música esa, entonces? ¿Cómo puede ser?	t	G		
		16:07	A		t			
		16:11	P	Muy contento, eh.	t	G		
		16:13	A	Es que no voy a poder, eh.		P		
		16:14	P	Sí.	t	P		
		16:16	A		T	G, P		
		16:21	P	¿Eso te suena muy contento?		P		
		16:24	A	Menos esta cuerda porque la tengo agarrada.	T		C+	
							P, FD	

		16:34	A	Pero es que se escapa.		P, FD	C+
		16:36	P	Ya, pero si está contento. A mi esta música no me suena más contento que el anterior.		FD, P, aD,	
		16:44	A	Vale. ¿Qué se te ocurre a ti?		a	C+
		16:46	P	¿A mí?			
		16:47	A	Porque ni me acuerdo de algo (...).		a, P	
		16:50	P	¿Tú le harías un ritmo muy despacio, lento o rápido?		P, FD	
		16:54	A	Despacio.		P	
		16:56	P	¿Cuándo está contento?			
		16:57	A			P	
		16:58	P	¿Sí?			
		16:59	A	Porque además no voy a poder así, muy rápido.	T	AO	C+
		17:02	P	No, no. pero si puedes o no puedes yo no te pregunto. Yo te pregunto: cuando tú quieres escuchar una música que está muy contento, ¿tú te imaginas un ritmo rápido o lento?		FD, P, G, A AD, aD	
		17:13	A	Lento.		P	
		17:15	P	¿Sí? O sea, por ejemplo: esto te parece que yo estoy muy contento, mira (Toca algo).		P	
		17:21	A	(Hablando sobre lo que le pasa al peluche) No, es que tiene como un muro en la bola y no puede salir muy bien.			C+, GM
		17:28	P	Pero cuando ya está afuera, que está muy contento, ¿qué hace, camina despacio o corre de contento?		P, F, AD	
		17:36	A	Mmm, corre.		P, FI	
		17:38	P	Y cuando corres, ¿corres despacio o corres rápido?		P	
		17:41	A	Rápido			C+
		17:42	P	¡Ah, amiga! Vale.			
		17:44	A	Con su mejor amigo.		P, aD	C+, GM
		17:46	P	Con su mejor amigo. Te lo digo yo cómo es ese ritmo.			
		17:49	A	¿Le hacemos una foto luego a		P	C+

			estos dos?			
		17:52	P	Sí, contigo.		P
		17:53	A	Vale.		P C+
		17:54	P	Te digo yo el ritmo que vas a hacer.		
		17:55	A	(Asiente)		
		17:56	P	¿Vale?		
		17:57	A	(Asiente)		P, G
I T		17:59	P	Eh... Vas a hacer así (Toca algo)		G, P
D B P		18:07	A	Eso es muy fácil. Es como lo de la ensalada, decíamos: en-sa-la-da.		P C+
		18:11	P	Vale. Tú tocas eso y yo toco otra cosa.		
		18:16	A	Vale.		G
I T		18:17	P	Aquí abajo, eh (Toca) ¿A ver?		P, G
D B P		18:23	A	No voy a poder hacerlo muy bien (Empieza a tocar y para).	t, T	
		18:27	P	(Toca lo que tiene que tocar la alumna).		
		18:29	A	No, no puedo.		C+
I T		18:30	P	Ana, toca con este dedo, así (Toca) mira (vuelve a tocar).		P
D B P		18:35	A	(Niega)		P
I T		18:36	P	Has eso (Lo toca)		
D B P		18:38	A		T	P
I T		18:39	P	Así (Toca).		P
D B P		18:40	A		T	P
I T		18:41	P	Y después con este dedo, así (Toca).		P
D B P		18:42	A		T	P
I T		18:43	P	Uno así (Toca).		
D		18:44	A		t	P

	B P						
	I T	18:45	P	No, uno con este dedo (toca) otro con este (Toca)	T	P	
	D B P	18:51	A	Pero es que esto no lo voy a poder hacerlo muy rápido, eh.		P	C+
		18:53	P	Sí, si estás pudiendo hacerlo, mira, hazlo.		P	
		18:58	A	(Mientras toca, el profesor le da indicaciones).	T		
	I T	19:09	P	Tú estás haciendo todos con este (Indicando el dedo índice de la mano derecha) y yo te digo: uno con este, uno con este, uno con este, uno con este (Alternando el pulgar y el índice) ¿A ver?		P	
	D B P	19:15	A	No voy a poder.		P	C+
		19:17	P	Pero si lo estás haciendo.		P	
		19:18	A	Otra cosa diferente.		P	C-
	I T	19:20	P	Pero Pruébalo, Ana, Pruébalo. Has con este dedo.			
	D B P	19:22	A		t, T		
	I T	19:24	P	Y ahora con este.		P	
	D B P	19:25	A		T	P	
	I T	19:26	P	¡Así! Una vez con cada uno, sin repetir.		P	
	D B P	19:29	A		T	P	
		19:31	P	¡Eso! Y yo toco otra cosa.		P	C+
		19:33	A	Vale.		aI	
		19:34	P	¿A ver?			
		19:35		Pero si me gusta más lo que haces tú ¿lo podemos cambiar?		P	C+
		19:39	P	No, pero juntos. Tú tocas eso y yo toco otra cosa, y a la vez, los dos.		aI, P, a,	
		19:42	A	Vale, pero espera que lo practique un poco.		P, A, AD	
		19:44	P	Bueno.			
		19:45	A	Y tú puedes hacerlo, eh, lo que quieras.	t, T	G, P	

		19:56	P	Más rápido.	T		
		19:57	A		T		
		20:00	A	Que no voy a poder más		P	C+
		20:02	P	Estás pudiendo, tía.		P	
		20:04	A		T	G	
	I T	20:05	P	No, primero con el dedo para abajo.		P	
	D	20:06	A		T	P	
	B	20:07	P	Y después, los dedos para abajo.			
	P	20:09	A	(Mientras toca, el profesor le anima).	T	P	
		20:14	P	Eso. Tócalo, que yo toco otra cosa.		P	C+
		20:16	A	Vale, pero ten cuidado que voy a hacerlo también muy fuerte. Hazlo fuerte tú también.		P	C+
		20:21	P	(Tocando algo) Yo toco esto.	t	G	
		20:25	A		T	P	
	I T	20:26	P	(haciéndole a la alumna una corrección) Para abajo, para abajo (Tocando con la guitarra de la alumna) Así, eso.	t	P, G	
	PI	20:33	A		T	P, G	
	P V	D	20:51	P	¡Bien! ¿Lo hacemos todo entero?	P	C+
		A	20:54	A	Vale.	P	
		P	20:55	P	¿Te acuerdas cómo era la primera parte?, que hacías (Toca)	P	
		A	21:01	A	Y tú hacías...		C+
		P	21:02	P	Acordes.		
		A	21:03	A	Sí.		
		P	21:04	P	Venga, ¿La ensayamos y la grabamos o la grabamos directamente?	F	C+
		A	21:07	A	Eh, lo ensayamos.	P	C+
		P	21:08	P	Vale, una vez lo ensayamos, ¿preparada?	V, aI	
		A	21:12	A	Y luego le vamos a hacer una foto (...).	P	
		P	21:14	P	Venga, concéntrate, concéntrate, concéntrate. Primera parte, ¿va? ¿En qué cuerda empiezas? Una, dos, tres y...	t	G
		A	21:25	A		T	G
		P	21:37	P	¿Y ahora? El ritmo (Empieza a	P	

				tocar)			
		21:42	A		T	G, P	
		21:53	P	¡Buenísimo!			
		21:54	A	(Asiente).		P	
		21:55	P	¿Lo grabamos?			
		21:56	A	Vale.		V	
	D I	21:57	P	(Prepara la cámara)			
		22:03	A	Cuántos cuadros has puesto ahí, ¿no?			
		22:06	P	Sí, te gustan.			
		22:08	A	(Asiente) Son muy chulis.			
		22:10	P	Vamos a poner este teléfono así, para que se te vea bien, y voy a cambiar...			
		22:25	A	¿Qué estás haciendo?			
		22:28	P	(Quitando la funda del teléfono) Quitándole esta funda para que se quede ahí, que no se mueva, y estos (los peluches) los voy a poner del otro lado, para que salgan en el vídeo, divinos, ahí detrás, ¿a que sí?			
		22:41	A	Es que no se van a ver mucho, eh.			
		22:43	P	Sí, se ven.			
		22:45	A	Ah, claro (...) más.			
	D B P	22:47	P	Bueno, ¿preparada?			
		22:49	A		t		
		22:50	P	Comienza la grabación) Cuento, ¿vale? Un, dos, tres y...	t	C, P	
	P I	23:04	A		T	G, P, C	
P V	D B P	23:30	P	Bien, ¿no?			
		23:31	A	¿La vemos?		P, C	
		23:35	P	¿La vemos?			
		23:36	A	(Asiente).			
		23:37	P	Y lo pasamos al pendrive.			
		23:40	A	¿Te lo doy?		V	
		23:41	P	Sí.			
		23:42	A	Y recuerda: una foto también.			C+
		23:44	P	¿Hago una foto?			
		23:45	A	Sí, (Acomodando los peluches para la foto) espera.			C+
	23:52	P	jajaja, ¿Con todos, así?				

			23:54	A				
			23:58	P	(Toma la fotografía) ¡Qué guay! ¿Y cómo le podemos poner de nombre a esto que hicimos?		V	
			24:08	A	Eh, no sé. ¿El osito Pepito?		V, AO, P	
D	D	I	24:14	P	El osito Pepito. Ya está (Conecta el teléfono al ordenador para pasar la grabación y la foto al pendrive)		P, V	
			24:19	A	El osito Pepito. Te voy a dar el pendrive, ¿vale?		P	
			24:29	P	Sí, señora.			
			24:30	A	Espera, ¿dónde voy a dejar ahora la guitarra?			
			24:35	P	La puedes guardar ya, eh.			
			24:36	A	Pero primero (...) ¡cuántas púas tienes tú! Me las enseñaste el otro día, eran muy monas (Dándole el pendrive al profesor).		V, P	
			24:55	P	¿Las púas? Sí.			
			24:46	A	Sí, las púas, eran muy bonitas (Mirando la pantalla del ordenador mientras el profesor pasa la grabación de la cámara al pendrive) Recuerda, cómo es la canción		O	
			25:24	P	(Escribiendo en el ordenador) El osito Pepito.			
			25:25	A	¿Eso es una Hucha?		V, P	
			25:27	P	Sí.			
			25:28	A	De guitarra y todo, como te gusta a ti.		P	
			25:32	P	Sí, ¿a qué mola?			
			25:33	A	Sí, yo tengo una de Mickey Mouse que primero llevaba dentro una sorpresita: unos palitos de chocolate.		V, P	
			25:42	P	jajaja, oye, ¿y mi gominola de Coca-Cola qué?, ¿para cuándo, tía?		P	
			25:47	A	Ay, se me ha olvidado. Me parece que mañana, a meter una gominolita aquí (señalando la funda de la guitarra) y así el		P, a, aI, V	C+

				próximo día, pues, te la doy, y será más fácil (Observando otra cosa, mientras el profesor continúa pasando la grabación al ordenador) Oye, ¿qué tienes ahí con purpurines?				
			26:10	P	Eso me lo hizo mi hija.		V	
			26:12	A	¿Puedo verlo?		V	
			26:13	P	(Dándole algo a la alumna) ¡Hombre, que lo pues ver!		V	
			26:16	A	¡Jolín!			
			26:17	P	¿Te acuerdas que estaba en el árbol de Navidad, que tú me preguntaste?		V	C+
			26:20	A	Qué bonita, es una guitarra, ¿no?		V	
			26:28	P	Sí.		V	
			26:32	A	Cuántos colorines (Hace que toca con la guitarra dibujada) Tolín, tolín. Tiene muchas cuerdas, con muchos colores y aquí un corazón		V, P	
			26:40	P	(Enseñándole la foto) Mira qué linda.			
			26:42	A	¡La foto! ¡Qué bonita!		O	
			26:44	P	¿Te gusta?			
			26:45	A	(Asiente).			C+
			26:46	P	Bueno, ¿vemos el vídeo?			
			26:47	A	(Mirando un dibujo) Oye, ¿te digo de qué me suena este papelito? ¿Este monstruito? A Moradín.		V, P	
			26:55	P	A Moradín.			
			26:56	A	¿A que sí?		V	
E V A L U A C I Ó N	P V	I P A D B P	26:57	P	Mira, mírate tocar. Mira qué lindo lo que hicimos.		O	
			27:06	A	(Mirando algo que sucede en la imagen) Te saltó la mano. Me gusta. Tengo mocos. Porque nunca me traigo pañuelo.		P, O, P, V	C+ Se mueve al son de la música
			27:43	P	(Se ríe) ¿te ponías seria porque te estaban grabando?		P, O	
			27:47	A	No.		aD	

			27:29	P	(Se ríe) A mí me parece que te pusiste así (Poniendo cara muy seria).		P		
			27:52	A	Tú has puesto cara de enfadado.		P		
			27:55	P	(Se ríe) Tú te pusiste así, mira (pone cara muy seria).		P		
			27:58	A	No. No, yo no la he puesto así. Tú la has puesto enfadado, así (pone cara enfadada con el ceño fruncido).		P		
			28:05	P	Sí, es verdad, es verdad, tú no lo pusiste así. Pero más o menos, eh.		V		
	D	D I	28:12	A	Por lo menos, menos mal que han traído galletas, porque me muero de hambre. Y espero que mamá venga pronto porque si no me voy a morir de hambre (...).		P, V		
			28:30	P	Bueno, vamos a recoger.				
			28:32	A	Espera que voy a beber agua.		V		
	P V	D B P	28:34	P	Oye, muy bien, Ana, eh. ¿Estás contenta con lo que hiciste?		V		
			28:39	A	Sí. (Buscando la botella de agua en la funda) Aquí está, la botella de agua.		V		
			28:42 FINAL DE LA CLASE						

Los resultados muestran un modelo dialógico, con un profesor enfocado en los procesos más que en los resultados, intentando hacer pensar a la alumna y fomentando su autonomía mediante la toma de decisiones y la valoración de sus acciones en las tres fases: planificación, supervisión y evaluación (Torrado & Pozo, 2008).

Las estadísticas surgidas del análisis (tabla 6) muestran que, en una sesión de media hora, el 61,64 % de la misma (17:52 min.) estuvo destinado al diálogo basado en preguntas, mientras que tan solo el 4,2% (1:20 min.) a hacer sonar el instrumento, y el 1,4% (1:28 minutos) a instrucciones técnicas. Observando el contenido del código

“Diálogo basado en preguntas” puede verse que el mismo se centró en los procesos y no en los resultados. Estos datos hablan de un entorno educativo favorable a la puesta en práctica del modelo investigado.

Tabla 6. Resultados del análisis realizado con el SAPEA (autoría propia).

EPISODIOS		DURACIÓN		PORCENTAJES	
Sesión completa		28:42		100%	
Episodios instrumentales		1:20		4,2%	
Episodios Verbales	Diálogos con preguntas	17:52	20:00	61,64%	67,54%
	Instrucciones técnicas	1:28		4,5%	
	Instrucciones procedimentales o actitudinales	0:40		1,4%	
Digresión	Charla informal	7:22		25,4%	
FASES		DURACIÓN		PORCENTAJES	
Planificación		3:23		11,3%	
Supervisión		22:00		77,4%	
Evaluación		1:45		5,1%	
TIC		5:55		19,5%	

Entendiendo tras el análisis que la acción docente responde a un modelo constructivo, favorable al desarrollo del modelo educativo investigado, estaría confirmada la primera hipótesis.

7.2 La intervención educativa

En esta segunda fase el análisis se focalizó en la evolución de las conductas de la alumna a partir de la intervención educativa investigada. Para ello, primero se analizaron las notas tomadas por el profesor en su portafolio, en las que se registraron las conductas más significativas de la alumna a lo largo del curso. Posteriormente, se realizó un análisis exploratorio de todas las sesiones, para establecer relaciones entre el contenido de cada una y la evolución de las conductas registradas en el portafolio del profesor.

Por último, con los datos de esta exploración, se definió una codificación que se introdujo en *Atlas.ti*, para realizar el resto del análisis y así confirmar o refutar las hipótesis investigadas.

7.2.1 *El portafolio del profesor*

A continuación, se transcribe el portafolio del profesor, el cual contiene observaciones hechas al finalizar cada sesión y, también, otras realizadas tras visionar las grabaciones después de un tiempo, con el objeto de tener dos registros: uno con la percepción reciente de la clase y, otro, con una mirada más distante, para tener otra perspectiva. El vocabulario empleado es informal, puesto que son notas personales.

- Primera clase.

Dibujamos. Buscamos sonidos para un caracol. Ella no quiere usar la guitarra. Solo a veces la voz: El profesor busca sonidos y ella decide si sirven o no y por qué. El profesor la invita todo el tiempo a probar con la guitarra, pero ella se niega y se agarra a la mano de la madre. Dirige la atención al sonido a través de las preguntas del

profesor, sobre si lo que él toca se adapta a lo que ella concibe para la composición. Ella escucha, opina y comenta. No quiere tocar la guitarra en ningún momento.

- Pasos de hormiga y elefante más canción.

Juegan con diferentes variaciones de pasos de hormiga y elefante (Peso, velocidad, volumen).

Acepta, grabar, opina, pero no quiere volver a grabar.

- Hacemos un dibujo y luego la música.

Empiezan las diferencias de matices contento-muy contento. Utilizamos el vídeo para recordar cosas olvidadas y de paso acostumbrar a la alumna a su utilización como herramienta. Comienza articulación del discurso musical en que hay cambios de emoción. (Partes de una obra) memoria. En las primeras clases no quiere grabar. En las primeras clases, el reclamo para que acepte grabar en vídeo era “para enseñárselo a mamá”.

- Caracol

Hace la banda sonora para un caracol en movimiento. Habla de cómo se mueve el caracol. Improvisa sonidos, pero no le gustan. Quiere tocar más lento, pero no sabe cómo hacerlo. Charlamos. Lo hace mejor. Grabamos la música sobre la imagen. Le gustó, pero no dice más cosas.

- Inventamos sonidos de miedo.

Cada uno inventa algo y se lo enseña a tocar al otro. Experimentación. Concentración en la actividad. La actividad musical es mínima con respecto a la charla y al dibujo. En las primeras clases no quiere grabar. En las primeras clases, el reclamo para que acepte grabar en vídeo era “para enseñárselo a mamá”.

- Aprendemos la canción Gotitas de lluvia.

Se resiste a aprender algo que considera difícil. Cuando mira los vídeos de sus interpretaciones presta poca atención. La actividad musical sigue siendo poca con respecto al dibujo. En las primeras clases no quiere grabar. En las primeras clases, el reclamo para que acepte grabar en vídeo era “para enseñárselo a mamá”.

- Recuerdan Gotitas de lluvia.

Pregunta por la utilidad del afinador y el profesor le explica. La alumna se da cuenta de que hay cosas diferentes con respecto a cómo la toca el profesor. Ella se acuerda, pero cuando le piden que la toque dice que no se acuerda. Cuando le proponen hacer algo nuevo dice que es difícil y que no le va a salir. Cuando canta y toca le presta mucha atención a la mecánica y no escucha lo que canta, entonces desafina, pero el profesor no la corrige. Se distrae bastante en medio de cada actividad. Le cuesta mantener la atención hasta el final. Es bastante negativa con cada cosa que se le propone. A casi todo dice no o no me gusta. Cuando consiguen consensuar una actividad (Se equivocó la paloma, cantada y tocada) graban y ella se interesa por ver el vídeo, lo mira con atención y opina. Expresa deseo de hacerlo mejor y volver a grabar. Esta clase es mitad música mitad dibujo.

- Componiendo La merienda de la magdalena.

Aquí empieza otra cosa. Ahora responde rápidamente ante la solicitud ¿Cómo suena tal cosa? Antes decía “No sé, no se me ocurre nada”. Inventan una parte cada uno y se la enseñan a tocar mutuamente, ella acepta a la primera. Reconoce que algo es difícil pero acepta el reto de intentarlo. Acepta grabar a la primera, se la ve contenta. en cuanto acaba de grabar pide ver el vídeo. Se pone contenta cuando le sale

algo que consideraba difícil, y deja de considerarlo difícil. Atribuye el cambio de valoración a que lo practicó.

La clase tiene dos tercios de música y un tercio de dibujo.

- Canción del monstruito.

Está más activa, más predispuesta a las actividades propuestas, más participativa. Todavía tiene resistencia a aprender cosas nuevas y se siente segura haciendo lo que ya sabe. Aunque ante algunas demandas empieza a decir “Vale, eso es fácil”. Musicalizan historias más largas (Cuatro partes) Inventan una aparte cada uno, de esa forma el profesor la saca de la zona de confort, porque ella tiene que aprender a tocar lo que él inventa. Se pone contenta cuando le sale algo nuevo. Quiera practicar antes de grabar. Dice “La practico porque si se me olvida algo no puedo hacer la canción” (11:58). Se muestra interesada en grabar la interpretación en vídeo y pide verlo. Mira con atención, opina y sugiere cambios que acepta probar. La clase tiene dos tercios de música y un tercio de dibujo.

- Clip sobre el amanecer y vuelo de pájaros.

Compone mirando una animación. Opina sobre cómo tiene que ser la música. Modifica cosas diciendo lo que hay que hacer antes de hacerlo “Para que suene bajito pero que se escuche tengo que tocar un poquito más fuerte” (09.52). Acepta el reto de tocar lo que compuso mientras se proyecta el vídeo con la animación. Mira un poco la proyección y otro poco se distrae mirándose la mano. La clase es toda de música.

- Inventamos la canción del oso.

Inventa historias de un peluche que trae a clase.

Acepta aprender cosas difíciles y admite que, aunque parezcan difíciles si las estudia ya no son difíciles. En la búsqueda de sonidos incorpora la mano izquierda espontáneamente. También, espontáneamente deja colocado el pulgar de la mano derecha sobre la sexta.

Acepta tocar dúo cosas diferentes (Algo que inventa el profesor sobre algo que inventó ella) Para hacer esto tiene que concentrarse en tocar su parte escuchando simultáneamente la del profesor y además, valorar un resultado final producto de la convivencia de ambas músicas. Expresa satisfacción por el resultado. Quiere practicarla. “Bueno, para practicarla un poco porque a lo mejor a ti se te olvida. Pero por lo menos tenemos cerebro” (09:18) A veces se niega a hacer cosas nuevas con la mano izquierda, no porque sean difíciles sino porque le duele el dedo al pisar. Se desanima un poco con las dificultades, pero enseguida acepta el reto y resuelve (18:20). En general, cuando algo no lo toca a ritmo o cuando canta y desafina, se debe a que su atención está puesta en aspectos mecánicos. Cuando resuelve la ejecución, va mejor con el ritmo afina cantando (23:00). La clase sigue siendo totalmente música. No dibuja ni lo pide.

- Caballitos de mar

Cada uno una parte y se la enseñan mutuamente. Así, la alumna incorpora nuevo vocabulario que después utiliza en sus invenciones.

Acepta ensayar, grabar, pide verlo, le cuesta concentrarse cuando lo ve. Otra vez la clase es dos tercios música y uno, dibujo.

- Halloween

Composición sobre una animación. Participa. Acepta tocar cosas nuevas. Graba y quiere ver lo que grabó. Opina sobre el resultado y sobre consecuencias de tocar de diferentes formas “Ese da miedo, pero además si lo haces mal a lo mejor da un poco de miedo o es más alegre” (Min 19:40). La clase es toda de música.

- Música para los caballitos de mar

Acepta el reto. Quiere ensayar antes de grabar. Se queja un poco de las dificultades técnicas, pero resuelve. Esta vez volvemos a la mitad de a clase con actividad musical y la otra mitad dibujar.

- Compose ella los tres conejitos

El trabajo alternando índice y medio le empieza a salir sin que hayamos trabajado directamente en su mecánica (Min 21:40). Graba, escucha, opina “Me paré un segundo nada más” Y también opina que lo podría hacer mejor porque no sonaron bien unas notas que pisó mal; esto es nuevo (26:42).

- Bailarina, giro y parada

Compone mirando secuencia de vídeo

En el suelo, aprovechando una muñeca que trajo a clase. Funcionalidad. La bailarina es algo de su interés inmediato. La música para un baile tiene una funcionalidad rápidamente identificada. La interpretación está marcada por el baile (Giros y paradas) Ritmo, pausas. Manipulación del sonido según una intención. Cuenta antes de empezar (Min. 15:30). Se da cuenta de una dificultad técnica y propone solución “Si no tengo que pensar en la mano izquierda puedo atender ala

derecha” (15:54) Pautas de interpretación marcadas por la exigencia del trabajo (Pasos de bailarina y silencios. (Igual que elefante y hormiga).

- Triste-enfadado-contento.

Alegre-Triste. Búsqueda con mano derecha e izquierda. Acepta sugerencias, compara, opina y decide. Utiliza acorde mayor y ritmo rápido y luego acorde menor y ritmo lento con menos volumen.

Acepta las propuestas con entusiasmo. Habla sobre lo que hace para conseguir pasar de alegre a triste “Va más bajito” (11:00) “Y más lenta” (12:00). Clase, Mitad música y mitad dibujar.

- Componiendo imagen en movimiento.

Para que dé miedo hay que tocar más fuerte. También, charla sobre colocación de la guitarra (10:00 a 11:16). Sobre técnica “Si tuviera las uñas largas lo podría hacer más alto” (14:45).

Encuentra un sonido que no le sirve para lo que está haciendo, pero sí para otra cosa, y explica “Si fuera una casa se abriría la puerta” (15:50). Toca algo y reconoce que no da miedo. Busca, acepta sugerencias, opina, trabaja y resuelve (17:25 a 19:45). La actividad es motivadora y cada reto es funcional a una finalidad inmediata y claramente visualizada por la alumna. Toda la clase música y vídeo.

- Cantamos canciones.

Sin haber trabajado la afinación, toca y canta afinada Este puente va a caer. Empieza fuera de tono porque no toca ninguna referencia, pero para, vuelve a empezar y canta afinada (08:40).

Hay clases en las que parece que no se hace nada, pero aún en el tonteo pasan cosas. Se repasan cosas, la alumna sopesa lo que se acuerda y lo que no, lo que puede tocar que ya no le cuesta, lo que le sigue costando, lo que no se acordaba que sabía.

Después de tocar muchas canciones “Seguro que mami no se lo puede creer cuántas he hecho” (24:10). La clase es todo música.

- Rap de las Chuches

Graban varias versiones de una canción, la escuchan y opinan sobre aciertos y errores. Incluso en un momento escuchan frase por frase. Intenta volver a grabar arreglando los errores (Min16:45).

- Componiendo música para pájaro amarillo

Sobre vídeo con animación.

Dice que tiene que pensar y se toma un tiempo. Propone utilizar algunas notas, no todas, de otra canción. Pide esperar porque no está lista para grabar. Experimenta con la mano izquierda.

Graban en diferentes pistas cuatro texturas diferentes, escuchando simultáneamente lo que ya está grabado. Es la primera vez, grabando algo sobre proyección, que mira siempre el video al grabar, siguiendo con la interpretación la secuencia. Creo que en este trabajo se nota una subida de nivel (pensar-hacer). Acepta sin problema el reto de grabar, ver, opinar corregir. Lo hace hasta que queda bien y lo reconoce “Ahora sí” (24:45). Después, mirando el vídeo terminado, opina que en el final tocó solo dos veces porque no quería que cuando apareciera la cola del pájaro se oyese música (26:37) Decide y está satisfecha con el resultado. Al final, viendo otra vez el vídeo con la música opina sobre lo que hizo “Nada más que me daba tiempo a

dos” (28:10). Es la primera vez que participa tan activamente mirando un trabajo y opinando sobre su desempeño en él. Hace preguntas sobre cosas que le llaman la atención “¿Esto para qué es?” “¿Qué es una partitura?” Atril, partituras (min. 30:10).

- Perrito pequeño, mamá y papá

Bajito, fuerte, lento, rápido. Índice y medio. Antes de grabar quiere repasar.

Mira la grabación sin distraerse, al alado del profesor frente a la pantalla, opinan sobre el resultado, aciertos y errores (Min. 27:00).

- Ritmo y Rock de la muñeca.

Juego de eco mirando: Responde más rápido. Sus propuestas utilizan índice y medio espontáneamente. Coloca bien la derecha sin que se lo digan.

Explicación técnica porque ella pregunta.

Ver con más atención porque hay más información sobre metacognición.

- Bajito-Fuerte.

Explicación técnica porque ella pregunta (03:15). Recuerda canción, pero no se acuerda los acordes y habla del sonido de las cuerdas (07:05). Quiere grabar sin practicar y como no le sale pide practicar (09:48). Mira su grabación con atención al lado del profesor y cerca de la pantalla, opina sobre lo que escucha (15:30). Bajito-Fuerte (22:35). Opina sobre lo que quiere hacer, propone cosas Bajito-fuerte-bajito (15:21).

- Inventan música.

Juego de eco y charla (cada uno lo que quiere) Control técnico de índice y medio en mano derecha (07:06). Aprovechamos cualquier cosa surgida de la clase

para inventar música. (07:06). Aprovechamos ritmo espontáneo de la alumna para inventar algo dúo (10:15). Tocar en el concierto, charla (18:40).

- Bajito-Fuerte-Bajito

La recuerda con matices. La escuchan y ella baila mientras. Los proyectos se desarrollan en más de una clase. Le salen cosas técnicas que le daban problema la clase anterior (rasgueo) Juego de eco mirando, pero con matices.

- Historia con sonidos.

Juego de eco mirando: ¿qué notas y cómo se tocan y con qué dedos? Charla sobre técnica para resolver cosas del juego. Acepta el reto sin decir que es difícil. Historia con sonidos. Cada uno compone un parte y se la enseña al otro (07:56) Charla sobre qué para conseguir las cosas. Metacognición.

- La Casa Encantada.

No quiere grabar hasta no ensayar. Después de ensayar e intentar grabar pide practicar dos veces. Propuesta de estudiar para subir video a YouTube.

Repaso para hacer video YouTube. Charla sobre la eficacia de los recursos utilizados. Aparecen recursos nuevos. Recuerdan recursos mirando el vídeo.

Juego de eco. Utiliza la izquierda espontáneamente. Descubren que necesita una guitarra más grande. Habla de cuando empezó y venía con su mamá.

- El Juez de Aranjuez.

Propone utilizar un acorde conocido en una canción nueva. Juego de eco, advierte qué sucede cuando algo suena mal sin que el profesor se lo diga (06:30).

Antes le preguntaba cómo resolver algo y decía “no sé”, ahora da soluciones (13:30). Reconocimiento auditivo de acordes (14:30; 15:55). Toda la clase música.

- La canción de la amistad.

Quiere utilizar una púa que le regalaron. El profesor le enseña una canción fácil, improvisada, con púa. Le pide que toque la misma canción, una vez enfadada y otra vez triste. Charlan sobre los recursos necesarios para expresar cada emoción.

Luego hablan sobre cómo tocarla contenta y aparece el ritmo además del volumen. Ni fuerte ni flojito, pero más rápido (13:34).

Tratando de hacer una canción “Se me da mejor buscar en la cabeza que buscarla en las notas porque es más difícil” (17:00). Charlan sobre cómo quiere la música (Alegre, triste o enfadado) y qué hay que hacer para conseguirlo. Prueba cosas, no le gustan hasta que encuentra algo y se lo enseña al profesor (Para poder enseñarlo tiene que pensar qué hizo).

- Tranquila.

Aprendemos canción y antes hablamos de cómo hay que tocarla. En la charla salen matices de agógica y dinámica. Al tocarla y valorar lo que hizo acordamos cambios y los hace.

Consultando las notas recogidas en el portafolio y realizando nuevos visionados de las clases, se detectaron algunas conductas de la alumna que se repitieron a lo largo de todo el curso, como, por ejemplo, realizar únicamente aquellas actividades que le resultaron atractivas; y también, otras que fueron variando, como por ejemplo, que al comienzo de las clases la alumna apenas opinaba sobre su trabajo y progresivamente comenzó a hacerlo (tabla 7).

Tabla 7. Variaciones de la conducta de la alumna a lo largo del curso (autoría propia a partir de los datos obtenidos del portafolio del profesor).

AL COMIENZO DE LAS CLASES	PROGRESIVAMENTE
Realiza solo actividades que le resultan atractivas	
No acepta desafíos frente los que no se siente competente. Dice: “No, eso es difícil” o “Eso no lo quiero hacer” o “Eso no me gusta porque es muy difícil” o “Yo no voy a poder hacer eso”.	Acepta desafíos, aunque no se sienta del todo competente. Frente a algunos se siente competente y dice “Eso está chupado” y, frente a otros no está segura de su competencia, pero dice: “Lo intentaré”
Las actividades centradas en la manipulación del sonido (propuestas de tareas, imaginar, experimentar, comentar, grabar) ocupan una pequeña parte de la clase.	Las actividades centradas en la manipulación del sonido (propuestas de tareas, imaginar, experimentar, comentar, grabar) ocupan toda la clase.
Acepta grabar cuando el profesor insiste varias veces que es para que lo vea mamá.	El vídeo deja de ser “para que lo vea mamá” y pasa a ser “Para subir a YouTube” o “Facebook” y que lo vean otros.
No quiere o no le interesa grabar vídeos, visionarlos y comentar.	Le gusta grabar vídeos, visionarlos y comentar.
Toda la tarea ocupa la mitad de la clase; el resto es de dibujo o cosas distendidas porque acaba cansada.	La tarea ocupa toda la clase. No pide dibujar. En todo caso, cuando la actividad le resultó muy exigente, pide cambiar a otra, pero relacionada con la práctica musical, como improvisar o hacer juego de eco.
El discurso cognitivo es mínimo porque la alumna no muestra interés en ver la grabación de su trabajo y cuando lo hace solo opina “me gusta” o contesta a las preguntas del profesor con “sí” y “no”.	El discurso cognitivo se hace más presente. La alumna muestra interés en ver los vídeos de su trabajo, los comenta y opina sobre su desempeño, llegando a proponer opciones de mejora que muchas veces se ensayan y dan lugar a una nueva grabación.
Apenas opina (sí o no) sobre su trabajo.	Opina sobre su trabajo y propone cosas.
Utiliza solo mano derecha.	Utiliza ambas manos.
Breves texturas de una parte o dos (Alegre-Triste).	Texturas más largas con más de dos partes (Alegre-triste-enfadado).
No confía en poder hacer bien las cosas.	Lo intenta, aunque no esté segura de poder hacer bien las cosas.
Las interpretaciones se aprenden y graban durante la misma sesión.	Las interpretaciones destinadas a grabarse en vídeo empiezan a prepararse en más de una sesión.
Cuando el profesor insiste en mirar el	Opina brevemente “sí”, “no”, “me gusta”,

vídeo y comentar, acepta, pero enseguida se distrae.	“no me gusta”, y progresivamente empieza a añadir comentarios más largos y propuestas, como por ejemplo: “debería haberme parado menos”, “Lo toqué muy flojito”, “Si lo practico más me va a salir mejor”. En algunas ocasiones el análisis de los vídeos es minucioso, trocito por trocito. La alumna opina y propone cambios que pone en práctica y vuelve a grabar.
Cuando graba vídeos no mira a la cámara.	Cando graba vídeos mira a la cámara y sonríe.
Se pone contenta cuando le sale algo que le parecía difícil	
Los trabajos son breves y sencillos. Alegre, o alegre-triste con pocos elementos musicales (Solo mano derecha y casi todo rasgueado).	Los trabajos son más largos y más complejos. Alegre, enfadado, triste, con más elementos musicales (ambas manos, acordes, arpegios y cosas a dúo con el profesor).
Reconoce auditivamente notas de las cuerdas al aire.	Reconoce auditivamente algunos acordes.
Cada clase es una tarea diferente.	Utiliza más de una clase para conseguir buenos resultados en una tarea.
Toma decisiones sobre hacer o no hacer una tarea.	Toma decisiones sobre hacer o no una tarea y además sobre cómo hacerla.
No reconoce auditivamente las notas.	Reconoce auditivamente algunas notas y algunos acordes.
Cuando se le pregunta por algo que aprendió, dice “no me acuerdo”.	Cuando se le pregunta por algo que aprendió, lo toca o dice “creo que era así” o “lo intentaré”.
Toma decisiones	

Como se aprecia en la tabla anterior, el portafolio del profesor registró conductas relacionadas con la motivación para realizar tareas y la autogestión, que se mantuvieron a lo largo de todo el curso, y otras, como el sentimiento de competencia, que fue creciendo a lo largo del mismo. Para saber a qué se deben estos comportamientos se realizó un análisis exploratorio de todas las sesiones.

7.2.2 Análisis exploratorio de las sesiones escogidas

El análisis exploratorio de las sesiones seleccionadas se realizó con el objeto de determinar, en primer lugar, si a lo largo de todo el curso las estrategias didácticas diseñadas fueron aplicadas adaptándose a las situaciones cambiantes del aula y si las mismas, lejos de ser un escollo, fueron por el contrario una fuente de recursos cambiantes y motivadores. En segundo lugar, si las sesiones, siendo diferentes entre sí en cuanto a los temas de las actividades realizadas, evidencian la presencia de tareas consensuadas de comunicación emocional a través de la gestión intuitiva de sonidos; si existen respuestas intuitivas por parte de la alumna para solventar dichas tareas; si tras las primeras respuestas se producen charlas que propicien el paso de un uso intuitivo del sonido hacia uno más consciente; si se realizan tareas que reconduzcan el resultado de la gestión intuitiva, complejizándola y orientándola hacia la práctica musical; y si se produce una valoración de los resultados por parte de la alumna.

La descripción del análisis exploratorio se realizó de la siguiente forma: se explicaron las tareas solicitadas a la alumna, incluyendo los diálogos más importantes producidos antes y después de cada respuesta. Cada respuesta está descrita con los parámetros sonoros utilizados, asociados al contenido emocional de la tarea y a la gestión del cuerpo y el instrumento para regular dichos parámetros.

En la descripción del contenido de la categoría “Sonido” se utilizaron algunas expresiones y abreviaturas propias de la cultura musical (tabla 8).

Tabla 8. Palabras y abreviaturas utilizadas para describir las respuestas sonoras (autoría propia).

ABREVIATURA	PALABRA	SIGNIFICADO
<i>p.</i>	<i>piano.</i>	poco volumen.
<i>pp.</i>	<i>pianissimo.</i>	muy poco volumen.
<i>f.</i>	<i>forte.</i>	fuerte.
<i>ff.</i>	<i>fortissimo.</i>	muy fuerte.
<i>mp.</i>	<i>mezzopiano.</i>	un poco <i>piano.</i>
<i>mf.</i>	<i>mezzoforte.</i>	un poco fuerte.
	<i>ostinato.</i>	repetitivo.
	<i>tempo</i>	pulso o velocidad.
	<i>marcato</i>	marcado.
	<i>legato.</i>	ligado.
	<i>moderato.</i>	moderado.
	<i>sforzato</i>	acentuación intensa.
	<i>crescendo.</i>	creciendo.
	<i>dinámica.</i>	variaciones de intensidad.
	<i>agógica.</i>	variaciones de ritmo.
	<i>intervalo.</i>	distancia entre dos sonidos.
	<i>altura.</i>	frecuencia de un sonido.

Los nombres de cada sesión son los mismos que se le asignaron a cada archivo de vídeo para localizarlo fácilmente en el disco duro donde se guardaron, ya que contienen algún dato que ayuda a recordar su contenido.

Primera clase.

Más de la mitad de la sesión transcurrió charlando con la alumna y la madre, intentando romper el hielo porque la niña se mostraba muy tímida y no quería hacer nada. A cada tarea que se le propuso decía que no y se escondía detrás de la madre.

Se le enseñaron vídeos de otros alumnos y dijo que le gustaron. Cuando más o menos comenzó a aflojarse e interactuar un poco, se vuelve a intentar involucrarla en alguna tarea:

P: ¿Me prestas tu guitarra para tocarla yo?

A: No (riéndose).

P: Bueno, pero necesito ayuda para hacer una historia con música y dibujos, ¿me ayudas?

A: No.

P: Ayúdame, que yo no sé dibujar... Si tienes un montón de colores ahí (en el estuche).

A: (duda, sonrío y los busca).

Como se vio que estaba participando, se comenzó a buscar un contenido emocional para activar el conocimiento intuitivo.

P: ¿De qué va a ser la historia?

A: No lo sé (responde sacando colores y un cuaderno).

P: Pero antes de ponernos a pintar pensemos de qué va a ser la historia.

A: Un caracol que está metido dentro de su concha (Lo dibuja).

P: ¿Y quién más hay en la historia?

A: Nadie más.

P: ¿Y qué le pasa al caracol?

A: Que se va al mar (lo dibuja).

P: ¿Y qué hace en el mar?

A: Nadando.

P: ¿Primero va por afuera del mar?

A: Sí.

P: ¿Y va rápido, despacio?, ¿cómo va?

A: Rápido.

P: (luego de que la alumna termine el dibujo) ¿Le ponemos música?

A: No.

P: Se la pongo yo.

A: No.

P: Pero yo te pedí el dibujo para ponerle música.

A: Vale.

En este punto, ya había acuerdo entre el profesor y la alumna, sobre la tarea a realizar y el contenido emocional que se debía expresar con sonidos. Lo que faltaba, era comprometerla a ella con la producción de sonidos:

P: Bueno, a ver... tú me dices que el caracol llega rápido al agua, ¿no?

A: Sí.

P: Y antes de llegar al mar, ¿dónde estaba?

A: En la tierra.

P: y cuando llega al mar, ¿qué hace?

A: Nadar y comer.

P: ¿quieres probar un poco con la voz o la guitarra para ver cómo pueden ser los pasos del caracol?

A: No lo sé.

P: Pero imagínatelo.

A: (hace un sonido parecido a la letra “f”, muy bajito).

(RESPUESTA).

- CONTENIDO EMOCIONAL: Pasos de caracol.
- SONIDO: *pp.* sonido de frecuencia imprecisa.
- CUERPO: Hace con la boca un sonido parecido a la letra “f”.

Una vez conseguida la primera acción sobre el sonido, se intentó que la alumna proyecte su acción corporal más allá del cuerpo, y emplee la guitarra, pero seguía negándose, así que se decidió que participe verbalizando lo que escuchaba:

P: ¿Lo buscamos con la guitarra, a ver cómo puede ser eso?

A: Vale.

P: ¿Quieres buscar tú?

A: (Niega con la cabeza).

P: A ver... déjame ver... (raspa con la uña una cuerda de metal)

¿Puede ser así?

A: (Sonríe) No.

P: (Toca notas repetidas en la primera cuerda un poco fuertes y rápidas) ¿Así?

A: No.

P: ¿Por qué no pruebas tú?, ¿tal vez se te ocurra algo mejor?

A: (Niega con la cabeza).

P: Bueno (toca acordes rasgueados *mezzoforte* y rápidos) ¿Así?

A: Sí.

P: ¿Y hace mucho ruido al caminar o poco?

A: Poco.

P: ¿Así? (toca muy fuerte)

A: ¡No (riéndose), eso es fuerte!

P: Ah, entonces, ¿así? (toca muy bajito).

A: Sí.

P: ¿Y da muchos pasitos o pocos pasitos?

A: Pocos.

P: ¿Así? (Toca rápido)

A: (Niega con la cabeza).

P: ¿O así? (Toca lento).

A: Así.

Ante cada nueva tarea, se volvió a involucrar a la alumna en la utilización del sonido desde su conocimiento intuitivo:

P: Vale. Y cuando llega al mar, ¿se tira de cabeza o se mete caminando?

A: Se mete caminando.

P: ¿Y el sonido del mar cómo puede ser?

A: No lo sé.

P: A ver... como has pensado el del caracol, ahora piensa el del mar, ¿cómo puede ser?

(RESPUESTA).

- CONTENIDO EMOCIONAL: Sonido del mar cuando te metes en él.

- SONIDO: *p.* sonido de frecuencia imprecisa con ataque y caída.
- CUERPO: Junta los dientes superiores con el labio inferior y sopla una “f”, soltando menos cantidad de aire luego de empezar.

Luego, buscando la proyección desde el cuerpo hacia el instrumento (fuera del cuerpo) se improvisaron sonidos con la guitarra, para que la alumna opine si representaban o no, la emoción conseguida por ella con la boca:

P: A ver cómo lo hacemos con la guitarra (toca rasgueos fuertes y descendentes en cuerdas graves) ¿Puede ser así?

A: No.

P: Uf, qué difícil. (toca acordes rasgueados con cuerdas al aire, de grave a agudo usando todas las cuerdas, acabando en agudo) ¿Así puede ser?

A: Sí.

Continuando con la dinámica planteada durante la clase, se volvió a demandar la utilización del conocimiento intuitivo de la alumna para la siguiente escena del relato:

P: Vale. Ahora voy a tocar todo, cuando camina y cuando llega al agua y tú me dices si está bien (Lo toca) ¿Está bien?

A: No.

P: ¿Qué le falta?

A: Más ruido.

P: ¿Del caracol o del agua?

A: Del agua.

P: ¿Y cómo tendría que ser?

(RESPUESTA).

- CONTENIDO EMOCIONAL: Agua con más ruido que antes.
- SONIDO, *f*, sonido de aire.
- CUERPO: Junta los labios, llena la boca de aire y sopla fuerte, soltando mucho aire en el ataque y decae inmediatamente.

Como la alumna no se mostraba dispuesta a utilizar la guitarra, se optó por activar su conocimiento desde la percepción, tocando diferentes propuestas, para que ella posteriormente verbalice sobre lo escuchado. A tal fin, se propusieron diferentes soluciones sonoras para cada tarea, a lo que la alumna debió responder cuál le parecía mejor y detectar qué es lo que las hacía diferentes:

P: ¿Y con la guitarra que tendría que hacer?

A: No lo sé.

P: Mira (toca el sonido del agua) esta es el agua, ¿qué tendría que hacer para haga más ruido?

A: No lo sé.

P: (Toca muy bajito) ¿Así hago más ruido?

A: ¡No, eso es muy bajo!

P: Entonces, ¿que tendría que hacer?

A: Más alto.

P: (Toca muy fuerte) ¿Así?

A: Sí.

P: Pero cuando llega el caracol al agua ¿ya suena fuerte o va sonando fuerte poco a poco?

A: Va sonando fuerte poco a poco.

P: Poco a poco. ¿Probamos otra vez? pero tú tienes que prestar atención para decirme si lo hago bien o mal, ¿vale? (Toca todo y en la parte de la entrada al agua realiza un cambio progresivo de dinámica de fuerte a muy fuerte) ¿Así está bien?

A: (Asiente con la cabeza).

Finalmente, se volvió a insistir a la alumna para que utilice la guitarra y continuó negándose. Como era la primera clase, se decidió darla por finalizada, puesto que, tratándose de una niña de cinco años, lo más importante era construir progresivamente un vínculo emocional propicio para los futuros encuentros. De modo tal que se interrumpió la actividad musical y se le pidió a la alumna que dibuje la historia del caracol que se iba a la playa.

Cada tarea fue resuelta por la alumna desde el cuerpo y luego, por el profesor y la alumna desde la guitarra: el profesor propuso soluciones con la guitarra y la alumna tomó las decisiones sobre cuál de ellas era mejor en cada caso. Al final, también se obtuvieron algunas verbalizaciones sobre los parámetros empleados en las soluciones dadas por válidas y en las descartadas, dando los primeros pasos desde un uso intuitivo del sonido hacia uno más consciente.

El caracol.

Se proyectó un vídeo con un caracol moviéndose; la alumna comenta que el caracol camina, mueve los ojos, se tuerce, se cae y, cuando se le preguntó qué sonidos le pondría, contestó:

A: Voy a ir despacio porque él (caracol) va despacito... Pero no tengo ni idea de lo que voy a tocar despacio.

(RESPUESTA).

- CONTENIDO EMOCIONAL: Caracol despacio.
- SONIDO: *mp. andante*, pulso regular, timbre agudo, ataque medio, acorde mayor.
- CUERPO: Mueve la mano derecha, subiendo y bajando con recorrido corto, poca fuerza y poca velocidad. Utiliza un dedo de la izquierda pisando una cuerda.
- INSTRUMENTO: Rasgueo en las tres primeras cuerdas utilizando un acorde de DO mayor.

Lo que tocó tenía demasiado movimiento; no reflejaba la dinámica del movimiento del caracol; ella lo advirtió y lo verbalizó así:

P: ¿Te gusta?

A: No.

P: ¿No te gusta?

A: A mí no mucho... Si fuera una canción diferente...

Se habló sobre lo que hace el caracol mientras camina (mueve los ojos, se tuerce), probó otros sonidos que tampoco le gustaron y, entonces, intervino el profesor:

P: Va despacio, pero avanza, ¿no?

A: (Asiente con la cabeza)

P: ¿Cómo podría ser una música que vaya despacito pero que avance?

(RESPUESTA).

- CONTENIDO EMOCIONAL: Caracol despacio.
- SONIDO: p, *andante*, pulso regular, timbre agudo, ataque medio, menor.
- CUERPO: Mueve la mano arriba y abajo, pulsando las cuerdas con la mano abierta y otras con el pulgar, la pulsación siempre es hacia abajo. Poca fuerza y poca velocidad.
- INSTRUMENTO: Rasgueo descendente en las tres primeras cuerdas utilizando acorde de MI menor.

Esta vez, la alumna se mostró más satisfecha con el resultado que en las anteriores:

A: Esta me gusta un poquito.

P: Muy bien. ¿Y tú crees que va despacito como el caracol o que va más rápido?

A: ¿Qué quieres?, ¿que vaya así? (toca más lento).

P: No. Como tú quieras (tabla).

(RESPUESTA).

- CONTENIDO EMOCIONAL: Caracol despacio.
- SONIDO: *mp. andante*, pulso regular, esquema rítmico: negra, negra, blanca. timbre medio.
- CUERPO: Motricidad fina, dedos índice y medio, alternados, con ataque medio, poca fuerza, buena coordinación. El pulgar descansa en cuerdas superiores.
- INSTRUMENTO: Punteo sobre la segunda cuerda con dedos índice y medio, mientras el pulgar descansa sobre la sexta.

En cuanto termina de tocar dice riéndose:

A: ¿Más despacio lo tendría que hacer?

P: A ver, ¿pongo el vídeo mientras tocas, a ver si te parece que va bien así?

(RESPUESTA).

- CONTENIDO EMOCIONAL: Caracol despacio.
- SONIDO: *mf. andante*, regular, nota repetida, altura media, y acordes *sforzato*, agudos.
- CUERPO: Mueve los dedos índice y medio, cruzándolos, alternadamente, mientras el pulgar descansa en la cuerda más grave de la guitarra. luego mueve los dedos como abriendo la mano, de arriba abajo y finalmente, vuelve a mover índice y medio como al principio.
- INSTRUMENTO: Punteo sobre la segunda cuerda con dedos i y m, mientras el pulgar descansa sobre la sexta.

Después de tocar, comenta que hizo unos sonidos para el movimiento del caracol y otros diferentes cuando el caracol se torcía, pero no obstante aprobar sus acciones, se insistió en que opine sobre si los sonidos improvisados expresan bien el movimiento despacio del caracol:

A: He cambiado nada más que cuando se torcía.

P: Muy bien, pero tú crees que va despacito como le caracol.

A: No. Esta era una prueba, pero ahora...

P: Entonces, ¿cómo sería la música?

A: Así, como la he tocado, pero más lenta porque él va más lento.

P: ¿Y cómo sería más lenta?

A: Eso ya es lo malo, que no tengo ni idea.

P: ¿Piensa cómo puedes hacer para que sea más lenta? ¿Cómo tienes que mover los dedos?, ¿igual de rápido, más rápido o menos rápido?

A: Menos (tabla).

(RESPUESTA).

- CONTENIDO EMOCIONAL: Caracol despacio.
- SONIDO: *mp*, lento, pulso regular, timbre medio, negras, poco ataque.
- CUERPO: Motricidad fina, i y m alternando con poca articulación, poca fuerza y poca velocidad. El pulgar descansa en cuerdas superiores.

- INSTRUMENTO: Punteo con dedos i y m, usando la nota Si (segunda cuerda) repetida, mientras el pulgar descansa sobre la sexta.

Después de tocar intentando hacerlo más lento, aunque fue muy poco diferente a los intentos anteriores, la alumna se mostró satisfecha, pero se la invitó a revisar sus acciones:

A: Así.

P: ¿Así va bien?, ¿o más lento todavía?, ¿tú qué crees?

A: Es que o lo pones al caracol más rápido... porque si no...

P: pero si tú puedes tocar más lento; ya sabes lo hay que hacer para tocarlo más lento.

A; Pero entonces tengo que tocar más bajo, eh.

P: Pero bajito que no se oiga, no. Más lento. ¿Había que mover los dedos más rápido o menos rápido?

A: menos.

P: A ver

(RESPUESTA).

- CONTENIDO EMOCIONAL: Caracol despacio.
- SONIDO: *mp*, *adagio*, pulso regular, timbre medio, poco ataque.
- CUERPO: Motricidad fina, i y m alternados con poca articulación, poco peso.

- INSTRUMENTO: Punteo con dedos i y m, usando la nota Si (segunda cuerda) repetida, mientras el pulgar descansa sobre la sexta.

Una vez que se consiguió reconducir la gestión sonora para sonorizar el movimiento lento del caracol, se le propuso a la alumna grabar la banda sonora:

P: ¿Lo grabamos?

A: Pero no va a ser todo el tiempo así porque para cuando se tuerce (el caracol) tendré que hacer algo, ¿no?

P: Bueno, pero grabamos esto y cuando se tuerce le metemos otro sonido, ¿te parece buena idea?

A: Sí.

La grabación comenzó y se interrumpió un par de veces, debido a que la alumna se distraía mirándose los dedos, olvidando el objetivo expresivo, desviando la atención hacia la mecánica instrumental:

P: Pero estabas mirando la guitarra y el vídeo ya se había acabado.

A: Es que tenía que tocar esta (cuerda) y me pasaba a estas dos.

P: Bueno, pero tú ya sabes lo que tienes que tocar. No hace falta que la mires, confía (tabla).

(RESPUESTA).

- CONTENIDO EMOCIONAL: Caracol despacio.
- SONIDO: *mf*, algo de ataque, nota repetida varias veces, un poco lento, *ostinato* con algunos acentos irregulares, altura media.

- CUERPO: Mueve los dedos índice y medio alternadamente de abajo arriba, con algo de fuerza y poca articulación. Apoya el pulgar sobre la cuerda grave de la guitarra.
- INSTRUMENTO: Pulsa la segunda al aire repetidas veces alternando índice y medio mientras deja el pulgar descansando en la sexta.

Se repitió por tercera vez la grabación y finalmente salió bien. Seguidamente, se invitó a la alumna a buscar sonidos para la caída del caracol. Prueba diferentes cosas hasta que encuentre una combinación de sonidos que le gustó y la grabó siguiendo la reproducción del vídeo e interviniendo en la escena de la caída del caracol (tabla).

(RESPUESTA).

- CONTENIDO EMOCIONAL: Caída del caracol.
- SONIDO: *f*, *moderato*, pulso irregular (parece que comienza una célula rítmica, pero se interrumpe), arpegio en Mi menor, no mucho ataque, sonido medio agudo, cambios de dinámica según la demanda de la interpretación.
- CUERPO: Motricidad fina, dedos i y m alternando en cuatro cuerdas diferentes, con poca articulación, no mucho ataque, no mucha fuerza.
- INSTRUMENTO: Arpegio en las cuatro cuerdas inferiores utilizando dedos i y m, Sol⁶, el pulgar descansa en sexta cuerda.

Luego de la grabación se realizó el visionado, tras el cual no se obtuvieron mayores comentarios sobre la tarea:

P: ¿Qué te pareció?

A: Chuli.

Tareas realizadas:

Visionado película de un caracol; improvisar sonidos para el movimiento del caracol; reconducir gestión sonora hacia despacio pero que se mueva; reconducir acciones hacia más lento; grabar sonidos siguiendo la película; improvisar sonidos para caída del caracol; grabar banda sonora completa siguiendo la proyección.

Elefante y hormiguita.

Primero, se procuró que la alumna activase su conocimiento intuitivo y lo utilizase. Para ello, se la situó en un contexto problemático fácilmente identificable:

P: ¿Sabes dibujar una hormiga?

A: No.

P: Pero ¿has visto una hormiga?

A: Sí.

P: ¿Hace mucho ruido cuando camina?

A: No.

P: ¿Cómo pueden ser?

A: Lentos.

Una vez planteado el contexto problemático y con la confirmación de que la alumna no solo lo entendió y se interesó por él, sino que, además, ha activado

su conocimiento intuitivo sobre el uso de sonidos, se comenzaron a proponer tareas para que lo utilice y genere acciones sobre las que posteriormente se pueda conversar. Para ello, se le pidió que hiciera con la boca (el cuerpo) el sonido de los pasos de la hormiga:

P: Házmelo con la boca, ¿cómo pueden ser los pasos?

A: Plan, plan, plan.

(RESPUESTA).

- CONTENIDO EMOCIONAL: Pasos de hormiga.
- SONIDO: *p.* lento, agudo, ritmo regular.
- CUERPO: Emite sonidos con la boca: plan, plan, plan.

Estas acciones realizadas desde el cuerpo fueron proyectadas, luego, fuera de él. Para tal fin, se recurrió a la guitarra como instrumento mediador entre el cuerpo y la cultura (En este caso fue la guitarra, pero podría haber sido cualquier otro instrumento). No se buscó su dominio técnico, sino que, al igual que la voz, sirviese como fuente de expresión sonora:

P: ¿Y puedes hacerlo con la guitarra?

(RESPUESTA).

- CONTENIDO EMOCIONAL; Pasos de hormiga.
- SONIDO: *p.* lento, agudo, ritmo regular.
- CUERPO: Mueve el pulgar derecho hacia abajo, dos veces, con poca fuerza y velocidad.
- INSTRUMENTO: Recursos expresivos propios del instrumento, usados para vehicular el sonido.

P: Muy bien. ¿Y puedes hacer pasos de hormiga que tiene prisa?

(RESPUESTA).

- CONTENIDO EMOCIONAL: Pasos de hormiga con prisa.
- SONIDO: *mf.* rápido, agudo.
- CUERPO: Mueve el pulgar derecho, de arriba abajo, rápido y con fuerza.
- INSTRUMENTO: Toca las dos primeras cuerdas al aire con pulgar, rápido y con volumen alto.

P: Ahora, pasos de hormiga que camina de puntillas

(RESPUESTA).

- CONTENIDO EMOCIONAL: Pasos de hormiga que camina de puntillas.
- SONIDO: *pp.*, altura media, *moderato*.
- CUERPO: Mueve el pulgar derecho, de arriba abajo, con muy poca fuerza.
- INSTRUMENTO: Pulsa con el pulgar la segunda cuerda al aire varias veces.

P: Ahora unos pasos de hormiga bebé.

(RESPUESTA).

- CONTENIDO EMOCIONAL: Pasos de hormiga bebé.
- SONIDO: *ppp.* *andante*.
- CUERPO: Mueve el pulgar, de arriba abajo con muy poca fuerza y articulación.

- INSTRUMENTO: Toca la segunda al aire, pulsada con pulgar, varias veces muy, muy bajito.

P: Ahora unos pasos de hormiga abuela.

(RESPUESTA).

- CONTENIDO EMOCIONAL: Pasos de hormiga abuela.
- SONIDO: *p. andante*.
- CUERPO: Mueve el pulgar derecho de arriba abajo con poca fuerza.
- INSTRUMENTO: Tres veces la tercera al aire con pulgar.

P: Ahora unos pasos de la hermana de la hormiga.

(RESPUESTA).

- CONTENIDO EMOCIONAL: Pasos de la hermana de la hormiga.
- SONIDO: *p. andante*.
- CUERPO: Mueve el pulgar derecho de arriba abajo con poca fuerza.
- INSTRUMENTO: Tres veces la cuarta al aire con pulgar.

P: ¡Muy bien! y si fueran pasos de elefante, ¿cómo serían?

A: Plá, Plá, Plá.

(RESPUESTA).

- CONTENIDO EMOCIONAL: Pasos de elefante.
- SONIDO: *ff. agudo, andante*.
- CUERPO: Emite sonidos con la boca: Plá, Plá, Plá, fuertes.

P: Y con la guitarra, ¿cómo serían?

(RESPUESTA).

- CONTENIDO EMOCIONAL: Pasos de elefante.
- SONIDO: *ff. andante*, dos acordes *sforzato*.
- CUERPO: Mueve el pulgar con fuerza, de arriba abajo.
- INSTRUMENTO: Dos rasgueos con las cuerdas al aire, con pulgar, de grave a agudo.

P: Ahora un elefante que tiene prisa.

(RESPUESTA).

CONTENIDO EMOCIONAL: Pasos de elefante con prisa.

- SONIDO: *ff. rápido*.
- CUERPO: Mueve el pulgar de arriba abajo, con fuerza y velocidad.
- INSTRUMENTO: Toca al primera al aire, varias veces, fuerte y rápido.

En un primer nivel de complejización de las tareas, transitando desde el uso intuitivo de sonidos hacia la interpretación musical, se le propuso a la alumna tocar a dúo pasos de elefante y de hormiga, pero, además, con variaciones de dinámica:

P: Hagamos una cosa. El elefante y la hormiga van juntos al supermercado. Yo toco la hormiga y tú el elefante (El profesor empieza a tocar sonidos bajitos en la primera cuerda).

A: (Escuchando al profesor) Yo lo tengo que hacer con esta (la sexta) porque si no...

P: Toquemos dando pasos juntos, luego bajito para que nadie nos escuche y al final con mucha fuerza.

(RESPUESTA).

- CONTENIDO EMOCIONAL: Pasos simultáneos de hormiga y elefante, que de pronto caminan haciendo poco ruido, para que nadie los escuche y al final dan pasos muy fuertes.
- SONIDO: *f a p a ff. andante*, octavas, pulso regular.
- CUERPO: Mueve el pulgar de arriba abajo con fuerza al principio, después poca fuerza y al final mucha fuerza.
- INSTRUMENTO: Toca repetidas veces la sexta al aire pulsada con pulgar, primero fuerte y después bajito y finalmente muy fuerte.

En un segundo nivel de complejización, ya dentro de la interpretación musical, se le propuso aprender la canción del elefante y la hormiga:

P: Entonces ahora vamos a aprender una canción que habla del elefante y de la hormiga.

La canción tiene una parte que habla del elefante y otra, de la hormiga, cada una con los matices de interpretación trabajados previamente durante las improvisaciones de texturas emocionales. Se le enseñó a tocar de forma tradicional, por imitación: el profesor la tocó entera un par de veces, luego le enseñó un trocito a alumna y esta lo repitió. En esta sesión solo se pudo trabajar la mitad, la parte del elefante.

(RESPUESTA).

- CONTENIDO EMOCIONAL: Canción del elefante.
- SONIDO: *mf*, *marcato*, letra, melodía y acompañamiento.
Bajo *ostinato* con intervalos de cuarta y acordes.
- CUERPO; Pulgar derecho de arriba abajo con fuerza y velocidad medias, y mano abierta de arriba abajo.
Simultáneamente, pronuncia separando en sílabas: e-le-fan-te-pasa-pasa-ya.
- INSTRUMENTO: Quinta y sexta al aire alternando, pulsadas con pulgar y cuerdas al aire rasgueadas con mano.

Luego se invitó a la alumna a practicarla y grabarla; el profesor la tocó entera y seguidamente lo hizo la alumna. Durante la grabación la tocó incompleta pero no lo advirtió. Después de grabar se realizó el visionado, con el objetivo de incentivar en la alumna el desarrollo de hábitos de evaluación. La alumna empezó mirando el vídeo con atención, pero se distrajo hablando de otra cosa. Se le propuso un segundo visionado, durante el cual, miró con atención, pero no opinó. Se le propuso tocarla entera una vez más y grabarla, pero se negó y pidió dibujar la canción, realizando esa tarea hasta el final de la clase.

Tareas realizadas:

Emitir con la voz sonidos de pasos de hormiga; hacerlo con la guitarra; pasos de hormiga con prisa; pasos de hormiga que camina de puntillas; pasos de hormiga bebé; pasos de hormiga abuela; pasos de hermana de la hormiga; pasos de elefante

con la boca. Tarea 9: pasos de elefante con la guitarra; pasos de elefante que tiene prisa; tocar a dúo pasos de elefante y hormiga, primero normales, después muy bajitos y finalmente muy fuertes; aprender a tocar la canción del elefante.

Payaso, gatito y aro de fuego.

Se le propuso a la alumna inventar una historia, con diferentes texturas emocionales que posibiliten la activación del uso intuitivo de sonidos:

P: Dime qué puede haber en nuestra historia.

A: Esto (señala un payaso dibujado en el estuche de los lápices).

P: Un payaso (...) ¿Y qué puede pasar con el payaso?, ¿cómo empieza nuestra historia?

A: Que se encontraba con un gato.

P: ¿Y cuando se encuentran qué pasa?

A: Que le dice el payaso al gato que si quiere ser del circo.

P: Qué guay, ¿no? Y, ¿el gato tiene que saber hacer algo o va al circo y ya está?

A: Hace cosas.

P: ¿Qué hace?

A: Salta un aro de fuego.

P: (...) Entonces, el payaso se encuentra con el gato y lo invita a participar en el circo saltando el aro de fuego. ¿Y te animas hacer el dibujo?

A: Sí (hace el dibujo).

Una vez imaginada una historia, con tres partes de diferente contenido emocional, se procedió a activar el conocimiento intuitivo, colocando el dibujo sobre el atril, como si fuera una partitura, y preguntándole a la alumna:

P: ¿Cómo puede ser la música de cuando se encuentran el payaso y el gato?

A: Están contentos.

P: Entonces, ¿la música cómo quieres que sea?

A: Contenta.

P: ¿Y cómo puede ser? A ver, toca una música contenta-

La alumna toca algo, respondiendo intuitivamente.

(RESPUESTA).

- CONTENIDO EMOCIONAL: Contenta.
- SONIDO: *mp. moderato*, esquema: negra con puntillo, corchea, blanca, dos veces. Intervalos ascendentes. Cuartas y terceras. Tempo regular.
- CUERPO: Mueve el pulgar de la mano derecha sobre la guitarra, de arriba abajo, con poca fuerza y articulación.
- INSTRUMENTO: Toca con pulgar las cuerdas 6, 5, 4 y 3, al aire. No usa la izquierda.

Para que desarrolle un poco más la textura improvisada, se le pidió que imagine una escena más larga:

P: Muy bien. Y si van caminando y están un rato largo caminando y se van acercando y la música tiene que durar un poco más, ¿cómo podría ser?

La alumna lo tocó y luego lo graba. Durante la grabación lo tocó regulando de *mezzoforte* a *forte*. A continuación, se le pidió que piense cómo podría ser la segunda escena, en la que el payaso invita al gato a sumarse al circo, buscando en primer lugar, el establecimiento de un contenido emocional:

P: Entonces ahora, el payaso lo invita al gato a trabajar en el circo y le dice que tiene que saltar el aro de fuego.

A: No, eso lo decide el gatito.

P: Y cuando ocurre eso, ¿cómo te parece que tendría que ser la música?

A: Contenta.

P: ¿Igual de contenta que cuando se encuentran o más contenta o menos?

A: Igual, igualita.

P: ¿Y cómo puedes hacer una música contenta pero que sea diferente a la que has tocado antes?

La alumna toca algo intuitivamente, buscando responder a la demanda.

(RESPUESTA).

- CONTENIDO EMOCIONAL: Contenta pero diferente a la anterior escena.

- SONIDO: *p. andante*, sonidos descendentes, notas repetidas.
Esquema: negra, blanca, blanca con puntillo, blanca con puntillo.
- CUERPO: Mueve el pulgar de la derecha, de arriba abajo. Poca fuerza y velocidad.
- INSTRUMENTO: Dos notas repetidas con pulgar en la primera cuerda, luego una en tercera y otra en cuarta.

A continuación, con la tercera escena, cuando el gato salta el aro de fuego, se repitió el procedimiento de activación del conocimiento intuitivo:

P: Y ahora nos falta la música de la última parte; cuando salta el aro de fuego en el circo. ¿Esa música cómo tiene que ser? ¿Tú has visto alguna película que tenga un momento donde haya un poco de susto porque alguien va a hacer algo difícil y uno dice: ¿lo va a conseguir o no lo va a conseguir?

A: Una que he visto que es muy triste.

P: ¿Es muy triste? ¿Por qué?

A: Porque cogen a unos ositos. Risitos de oro.

P: Pero cuando salta el aro de fuego no es triste, ¿o sí?

A: No, porque el gato salta más alto.

P: ¿Y la música cómo sería?

A: Alegre.

P: ¿Igual de alegre que antes o más alegre todavía?

A: Más alegre todavía.

P: A ver, ¿cómo es una música mucho más alegre?

La alumna responde intuitivamente, tocando algo diferente a las dos partes anteriores.

(RESPUESTA).

- CONTENIDO EMOCIONAL: Mucho más alegre que antes.
- SONIDO: *f*, rápido, acorde, ritmo regular.
- CUERPO: Mueve el pulgar con fuerza y velocidad de arriba abajo.
- INSTRUMENTO: Toca todas las cuerdas rasgueadas con el pulgar.

Al igual que con las otras dos partes, se le pidió que toque lo mismo, pero pensando en una escena más larga que la música debía abarcar. La alumna lo hizo sin problemas.

Finalmente, en un intento de complejizar las tareas, para que la alumna tenga la obligación de pensar y dirigir sus acciones de manera más consciente, se le propuso tocar las tres partes, una después de la otra, reunidas en una sola interpretación:

P: Ahora, te propongo algo. Esto es muy difícil, pero yo sé que tú lo vas a conseguir.

A: Yo he conseguido hacer todas las cosas tan difíciles que tú haces.

P: Vas a tocar las tres músicas, una después de la otra, sin parar...

(suspira) ¡Qué difícil! A ver, ¿cómo era la primera?

A: No me acuerdo.

P: La vemos, así la recordamos. ¿Te parece buena idea?

A: Sí.

P: ¿Cómo era?

A: Alegre (visionado).

P: Tócala.

A: (La toca).

P: Ahora vamos a ver la otra. Pero a que la que has tocado no te la olvidas más.

A: No.

P: A ver, tócala otra vez.

A: (La toca).

P: Ahora vemos al segunda.

A: (Visionado) Esta sí me acuerdo.

P: ¿Te acuerdas?

A: Sí.

P: A ver, tócala.

A: (La toca).

P: Bien. ¿Y cómo era la anterior?

A: (La toca).

P: Bien, ¿Y la que acabas de tocar ahora?

A: (La toca).

P. Vale, ahora toca las dos, una después de la otra.

A: No.

P: Venga, así las grabamos y se lo enseñamos a mamá.

A: No.

P: Bueno, vamos a escuchar la última, cuando salta el aro de fuego, ¿no?

A: Ya no me acuerdo de ninguna.

P: Vale, no importa, mira (el vídeo).

A: Bueno... sí que me acuerdo un poquito (visionado).

P: ¿Te acuerdas?

A: (La toca).

P: ¿Cómo era la primera?

A: (La toca).

P: ¿La del medio?

A: (La toca).

P: ¿Y la última?

A: (La toca).

P: Muy bien, tía, vamos a grabarla.

Al grabarla, la alumna tiene que realizar necesariamente una intensa actividad cognitiva, puesto que debe ejercitar la memoria musical, recordando en primer lugar, los movimientos de la obra a interpretar: contenta, contenta pero diferente, mucho más contenta. En segundo lugar, el desarrollo de cada uno, con sus sonidos concretos y la mecánica que los produce. Y tercer lugar, planificar y supervisar el desarrollo de la interpretación, con los cambios de agógica y dinámica establecidos.

(RESPUESTA).

- CONTENIDO EMOCIONAL: Contenta, contenta pero diferente, mucho más contenta.
- SONIDO: *f. moderato*, acordes *sforzato*. Articula con *mf.* varias notas sentido descendente, un poco más lentas. Articula con *ff.* rápido, acorde *sforzato* un poco más rápido.
- CUERPO: Mueve el pulgar de arriba abajo, rápido y con fuerza, luego lo mueve más lento y con menos fuerza, por último, mueve la mano abierta de abajo arriba, con fuerza y velocidad.
- INSTRUMENTO: Pulgar en todas las cuerdas de sexta a primera. Luego pulgar en cuerdas separadas, una por una, de primera a sexta. Por último, rasguea con la mano abierta desde abajo hacia arriba.

Aunque la alumna estuvo de acuerdo en visionar la grabación, la clase finalizó porque vino la madre a buscarla. Y esto supone un alto grado de actividad cognitiva.

Tareas realizadas:

Expresar sonidos alegres; expresar sonidos alegres que abarquen la duración de la escena; expresar sonidos alegres pero diferentes a los de la primera tarea; expresar sonidos alegres, diferentes a los de las tareas anteriores y que además su duración abarque la escena; expresar sonidos mucho más alegres; expresar sonidos mucho más alegres que abarquen la duración de la escena; reunir las tres texturas en una sola interpretación.

Música de miedo.

La alumna propone hacer una canción de miedo, pero de muchísimo miedo.

Evoca la figura del vampiro con sangre venenosa.

A: Que dé muchísimo miedo.

P: A ver, ¿cómo sería?

A: Primero lo tengo que pensar.

P: A ver, dime un personaje que meta mucho miedo.

A: Los vampiros... Tiene sangre en los labios y es venenosa... Y te mueres si le toca a un humano con los labios.

P: ¿y cómo sería un sonido de vampiro que asuste?

A: Igual que la bruja.

(RESPUESTA).

- CONTENIDO EMOCIONAL: Miedo
- SONIDO: *mf.* ruido de frecuencia imprecisa, tres veces ataca y decae.
- CUERPO: Soplido con la boca, usando la onomatopeya “jsh”, tres veces y poniendo cara de asustar.

Una vez que la alumna activó y utilizó su conocimiento intuitivo, se le pidió que lleve al instrumento la misma intención expresiva:

P: ¿Y con la guitarra cómo sería?

(RESPUESTA).

- CONTENIDO EMOCIONAL: Miedo.

- SONIDO: *mf.* ruido vocal de frecuencia imprecisa, tres veces ataca y decae junto con acorde *sforzato* en guitarra dirección agudo grave *forte*. Ambos sonidos con el mismo ritmo *ostinato*.
- CUERPO: Emite sonidos con la boca, poniendo cara de asustar, y mueve la mano derecha sobre la guitarra al mismo ritmo.
- INSTRUMENTO: Rasgueo *sforzato* agudo-grave con cuerdas al aire.

Luego de realizar unas primeras acciones con el sonido, detrás de un fin expresivo, se entabló una charla destinada a que la alumna revise el resultado de las mismas:

P: ¿Tú crees que eso da mucho miedo? A mí no me da mucho miedo.

A: ¿Y si fueran muchas cabezas de personas vampiros infinitas?

P: Jajaja, si las veo, sí, pero el sonido que haces no me da mucho miedo. Tendrías que darme más miedo. ¿Cómo harías?

(RESPUESTA).

- CONTENIDO EMOCIONAL: Miedo.
- SONIDO: *f.* ruido vocal de frecuencia imprecisa, rápido, tres veces ataca y decae junto con acorde *sforzato* en guitarra dirección agudo grave *forte*. Ambos sonidos con el mismo ritmo *ostinato*.
- CUERPO: Emite sonidos con la boca, poniendo cara de asustar, y mueve la mano derecha sobre la guitarra al mismo ritmo. Gesticula mucho.

- INSTRUMENTO: Rasgueo *sforzato* agudo-grave con cuerdas al aire, rápido y fuerte.

La alumna toca más fuerte y, aunque mejora el resultado, pone más énfasis en lo gestual que en el sonido:

P: Aunque pongas caras de asustar, el sonido no cambia y no asusta. Yo quiero escucharte tocar algo que me asuste, aunque no te mire.

A: Por ahora no se me ocurre nada, tengo que pensar un poco.

P: Suponte que no ves nada, nada, porque está todo oscuro, y solo te da miedo lo que escuchas, ¿qué te daría miedo?

A: Acercarse una lata.

P: Pero está todo oscuro. Solo lo que escuchas, ¿qué puede ser?

A: Una lata.

P: A ver.

(RESPUESTA).

- CONTENIDO EMOCIONAL: Miedo.
- SONIDO: *p.* sonido gutural muy agudo, *ostinato*, poco ataque y decae. Simultáneamente suenan acordes de guitarra *p.* con pocas cuerdas, al mismo ritmo.
- CUERPO: Sonidos guturales muy agudos y mano derecha que se mueve de abajo arriba con poca fuerza sobre la guitarra.
- INSTRUMENTO: Rasgueo en cuerdas al aire sentido agudo grave y utilizando pocas cuerdas.

Después de obtener de la alumna una respuesta más acertada expresando miedo con sonidos, se volvió a la primera tarea (sonorizar un vampiro):

P: ¿Y el vampiro cómo era?

A: No se me ocurre nada. Creo que voy a tener que dibujar algo para saber lo que voy a hacer.

P: No, no. Yo quiero escucharlo. Si yo veo un vampiro, me va a dar miedo. Si yo veo una bruja, me va a dar miedo. Pero yo quiero saber cómo me puedo asustar con lo que escucho, aunque no vea nada.

Se quedo casi un minuto en silencio, mirando hacia abajo, pensando y, seguidamente levantó la cabeza y dijo:

A: Pero tengo que coger otra letra más porque es tan cortito...

P: ¿Qué tienes que coger?

A: Una letra más de música porque es muy cortito.

(RESPUESTA).

- CONTENIDO EMOCIONAL: Miedo.
- SONIDO: *mp.* rápido, terceras y cuartas.
- CUERPO: Mueve el índice de la mano derecha con poca fuerza.
- INSTRUMENTO: Toca con el índice, sí, sí, sol, re.

La alumna tocó algo intentando expresar miedo, pero no lo consiguió:

P: A mí no me da mucho miedo.

A: A mi sí.

P: A ver, lo voy a tocar yo; lo mismo que has tocado tú (toca).

A: No era así, lo siento, era más bajito.

P: ¿Me lo puedes enseñar tocar?

A: Pero no sé si lo vas a oír.

P: Tú enséñamelo.

(RESPUESTA).

- CONTENIDO EMOCIONAL: Miedo.
- SONIDO: *pp.* lento.
- CUERPO: Mueve el pulgar lentamente y con poca fuerza, lo desplaza por la guitarra y el resto de los dedos los apoya en la caja.
- INSTRUMENTO: Toca las cuerdas al aire una por una de agudo a grave. Todas con pulgar.

El profesor repitió lo que la alumna le enseñó, preguntándole si estaba bien, si era así, y cuando ella lo aprobó:

P: lo voy a tocar y tú me dices si da miedo.

A: A mí, sí. Estaba temblando mientras lo tocabas.

Como la alumna no estuvo de acuerdo en que la música no expresaba miedo, se le propuso hacerle escuchar sonidos que expresen miedo y que ella opine:

P: Ahora toco algo de miedo yo y te enseño a tocarla.

A: Vale, pero tenemos que hablar bajito, eh. Si a mi me dan escalofríos y digo que pares, para, eh.

P: (toca un acorde muy disonante).

A: ¡Paraaa!

P: ¿Da miedo? Mira, apréndelo.

Después de algunos minutos, empleados en enseñar a la alumna el acorde disonante que le dio miedo, consigue tocarlo.

(RESPUESTA).

- CONTENIDO EMOCIONAL: Miedo.
- SONIDO: *mp. sforzato*, acorde disonante formado por cuartas y segundas menores.
- CUERPO: Mueve el pulgar sobre la guitarra de arriba abajo.
- INSTRUMENTO: Toca acorde con cuerdas al aire, pero pisando el la sostenido de la tercera que forma segunda menor son el sí al aire.

Posteriormente, para complejizar las tareas y llevarlas al terreno de la interpretación musical, se le propuso a la alumna tocar las dos músicas, la que inventó ella y la que el profesor le enseñó:

P: ¿Y si tocamos la que tú hiciste y la que yo hice, las dos juntas?

A: Yo toco la mía y tú la tuya, ¿no?

Con el objetivo de mantener el foco de atención en la finalidad expresiva “miedo” se le propuso a la alumna tocar simultáneamente las dos músicas, para aumentar el efecto disonante:

P: Vale, pero las dos a la vez.

A: Sí. Pero tú (toca) bajito ahora mismo porque yo la voy a hacer bajito y si no, la mía no se va a oír.

P: Vale, y tú ¿puedes tocar un pelín más fuerte la tuya?

A: Sí, mira.

(RESPUESTA).

- CONTENIDO EMOCIONAL: Miedo.
- SONIDO: *p.* lento.
- CUERPO: Mueve el pulgar con poca fuerza y articulación.
- INSTRUMENTO: Toca una por una las cuerdas al aire de abajo arriba.

Por último, se ensayó y se grabó el trabajo.

(RESPUESTA).

- CONTENIDO EMOCIONAL: Miedo.
- SONIDO: *pp.* acorde disonante y notas de arpeggio descendente.
Lento. Muy poco ataque.
- CUERPO: Pulgar moviéndose de arriba abajo con poca fuerza y velocidad.
- INSTRUMENTO: Notas de cuerdas al aire y acorde disonante.
ambas cosas con el mismo ritmo e intensidad.

No se realizó el visionado porque la alumna, en cuanto terminó de grabar, pidió dibujar. Posiblemente, quedó muy cansada por el trabajo realizado durante la sesión.

Tareas realizadas:

Inventar historia de miedo; improvisar sonidos de miedo con la voz; improvisar sonidos de miedo con la voz y la guitarra; reconducir acciones para

expresar más miedo; valorar auditivamente música de miedo; aprender a tocar una acorde disonante; complejización, dúo, las dos músicas simultáneamente; grabación.

La merienda de la magdalena.

Se comenzó la sesión escuchando composiciones realizadas anteriormente y se le propuso a la alumna componer algo nuevo. Ella sugirió que podía ser una canción para un Minion de peluche que había en la habitación. Acto seguido, se buscó extraer texturas emocionales que permitan activar el conocimiento intuitivo de la alumna sobre la gestión sonora:

P: ¿Cómo puede ser la canción para el Minion?

A: Como esté su cara.

P: ¿Cómo está?

A: Contento. La canción contenta.

P: ¿Cantada o solo con guitarra?

A: Solo con guitarra.

P: ¿Y por qué está contento?

A: Porque le vamos a hacer una canción.

P: Buenísimo. A ver, hazme un ritmo para la canción.

(RESPUESTA).

- CONTENIDO EMOCIONAL: Contento.
- SONIDO: *p. andante*, regular, timbre medio, acorde mayor.
- CUERPO: Mueve la mano de abajo arriba sobre las cuerdas, con poca fuerza.

- INSTRUMENTO: Rasguea de agudo a grave con la mano abierta y cuerdas al aire.

La alumna tocó algo que no sonó alegre, entonces se buscó la manera de que revise y reconduzca sus acciones:

P: Con esa música me parece un poco dormido.

A: Porque ha jugado hasta la noche.

P: Jajaja, ¿está cansado?

A: Súper cansado.

P: Hazme la música de cuando empezó a jugar por la mañana, que no estaba cansado. ¿A qué jugaba?

A: Al fútbol.

P: Al fútbol, ¿Y corría rápido?

A: Sí.

(RESPUESTA).

- CONTENIDO EMOCIONAL: Contento.
- SONIDO: *mf.* rápido, *crescendo*, sonido medio-agudo, acorde mayor.
- CUERPO: Mueve la mano abierta sobre las cuerdas de abajo arriba, aumentando la fuerza y la velocidad progresivamente. Mucha articulación.
- INSTRUMENTO: Rasguea con la mano, las cuerdas al aire.

P: ¿Y cómo sigue la historia?

A: Que después de jugar se comía una magdalena.

P: ¿Y cómo sería la música?

A: Contento porque le gustaba mucho; era de chocolate.

Para darle un matiz a la siguiente textura, y que no suene igual a la primera:

P: Y cuando comes, ¿a ti te gusta la música fuerte o bajita?

A: Bajita.

P: A ver, ¿cómo sería la música bajita?

(RESPUESTA).

- CONTENIDO EMOCIONAL: Contento pero tranquilo.
- SONIDO: *pp.* lento, regular, timbre medio, acorde mayor.
- CUERPO: Mueve la mano abierta sobre las cuerdas. de abajo arriba, con muy poco fuerza y velocidad.
- INSTRUMENTO: Rasgueo con la mano abierta, de abajo arriba. Cuerdas al aire.

P: Ahora, ¿puedes tocar la música de cuando juega al fútbol (contento) y pegadito, pegadito, la música de cuando come magdalenas (contento pero tranquilo)?

A: Vale.

(RESPUESTA).

- CONTENIDO EMOCIONAL: Contento y contento pero tranquilo.
- SONIDO: *p. andante*, regular, timbre medio, acorde mayor. Hace una pausa y *pp.* lento, regular, timbre medio, acorde mayor.

- CUERPO: Mueve la mano abierta de abajo arriba, aumentando la fuerza y la velocidad progresivamente. Mucha articulación. Hace una pausa y mueve la mano de abajo arriba con muy poca fuerza y velocidad.
- INSTRUMENTO: Rasguea con la mano las cuerdas al aire, rápido y fuerte. Hace una pausa y rasgueo con la mano abierta, de abajo arriba. Cuerdas al aire, más lento y más bajo.

P: ¿Cómo continúa la historia? Dime cómo continúa y yo invento la música y te la enseño a tocar.

A: Que se compra en una tienda chocolate con churritos y se lo toma en su casa.

P: ¿Después de la magdalena se toma un chocolate con churros?

Al igual que con la textura anterior, para que presente matices expresivos que la diferencien:

P: Vale, ¿va caminando desde la tienda a su casa, y después se toma el chocolate?

A: Sí, con churros.

P: Vale, primero cuando va caminando (toca alternando mi, si, como dando pasos y ahora cuando se toma el chocolate (arpegia las cuerdas al aire).

A: Muy difícil.

Se le enseñó a tocar y luego se le propuso tocar todo entero, pero como la alumna mostraba dudas sobre si recordaría o no la música entera, se le propuso que ella relatase lo que ocurría y el profesor tocaba la música correspondiente:

P: Entonces, ¿cómo era?

A: Juegan al fútbol.

P: (toca) ¿Después?

A: Tomarse la magdalena.

P: (toca) ¿Y después?

A: Irse andando hasta la tienda.

P: (toca) ¿Y después?

A: Y después se tomaba el chocolate con los churros.

P: (toca) Ahora tú. ¿Voy diciendo cada parte o te acuerdas?

A: Me acuerdo. Las que hice yo me acuerdo. yo toco lo que hice yo y tú las partes que has hecho tú.

P: No, tú tocas todo.

A: Tú me dices la de (mueve los dedos en el aire, como en la parte de los pasos) y la de esto (desliza el pulgar en e aire, como en el arpegiado final).

P: Vale, esas te las digo yo.

Tocó la música entera, se olvidó solo del final, pero recondujo enseguida. Se le propuso grabar y aceptó.

(RESPUESTA).

- CONTENIDO EMOCIONAL: Contento, contento pero tranquilo, pasos, contento.
- SONIDO: *mp. crescendo, moderato*, regular, acorde rasgueado agudo, grave, Timbre medio-grave. Articula con *p.* lento regular, mismo acorde pero rasgueado de grave a agudo. Timbre grave-medio. Articula con *mp.* sonidos agudos que alternan *andante*, regular. Acorde arpegiado grave-agudo.
- CUERPO: Mano abierta moviéndose de abajo arriba con fuerza y velocidad creciente. Luego pulgar moviéndose de arriba abajo con poca fuerza. Después los dedos i y m de la mano derecha alternan moviéndose como caminando, con poca fuerza y finalmente el pulgar de la derecha se mueve de arriba abajo, lentamente y con un poco de fuerza.
- INSTRUMENTO: Acorde rasgueando con mano abierta de abajo-arriba, creciendo. Cambio a acorde rasgueado con pulgar de arriba abajo. Luego dedos m, i, alternando en primera y segunda, haciendo mi, si, varias veces. Termina con arpeggio con pulgar de sexta a primera.

En cuanto terminó de grabar pidió ver el vídeo y durante el visionado se produjo el siguiente diálogo:

A: (Habla mientras se proyecta el vídeo con la interpretación).

P: ¿La podemos ver otra vez, pero prestando atención?

A: Vale (Empieza el vídeo, habla un poco y enseguida se calla).

P: Bueno, la parte donde camina, que tú decías que es muy difícil, ¿cómo la has tocado?

A: Bien.

P: Ah, ¿has visto? Y otra pregunta: Ahora que las has tocado, ¿te sigue pareciendo difícil?

A: No, porque la he practicado cuando estábamos haciendo la parte esa.

P: ¿Y cómo le llamamos a esta composición?

A: La canción de los Minions.

P: Yo creo que la canción de los Minions ya existe.

A: Tú te inventas una parte del nombre y yo, otra. A pensarlo.

P: La merienda...

A: De la magdalena... Te leí el pensamiento, ¿no?

Tareas realizadas:

Definir texturas expresivas para sonorizar; improvisar sonidos para la textura “contento”; reconducir acciones para que suene “contento”; buscar nuevas texturas expresivas para sonorizar; improvisar textura “contento pero tranquilo; tocar las dos texturas (“contento” y “contento pero tranquilo”) una después de la otra; añadir nuevas texturas expresivas; aprender a tocar la música que inventó el profesor; relatar la historia mientras el profesor toca la música de cada parte; tocar la música completa; grabar; visionado.

Canción del monstruito.

La alumna trajo a clase un peluche que la tiene muy entusiasmada, entonces se le propuso. hacer una historia sobre él, que contenga diferentes texturas emocionales:

P: ¿Que le pasa a Moradín?

A: Primero se tomaba una magdalena en su casa del árbol.

P: ¿Sube a la casa, primero?

A: Sí.

P: ¿Y cómo podemos hacer el sonido de cuando sube a la casa?

Una vez comenzada la historia, para activar el uso intuitivo se le pidió que haga sonidos para cuando el peluche sube a su casa del árbol.

(RESPUESTA).

- CONTENIDO EMOCIONAL: Peluche subiendo a su casa del árbol.
- SONIDO: *mf.* lento, sonidos largos, intervalos de cuarta descendente repetidos dos veces a pulso regular.
- CUERPO: Mueve los dedos medio e índice de la mano derecha, lentamente, como dando pasos.
- INSTRUMENTO: Toca con dedos medio e índice la primera y segunda cuerda, respectivamente, dos veces.

Para que la gestión de sonidos profundice más en el contenido emocional, se llevó la conversación hacia el estado de ánimo del peluche:

P: Entonces, cuando llega al árbol se come la magdalena, ¿no?

A: Sí.

P: Y cuando se la come, ¿está triste o está contento?

A: Contento, porque tiene cien.

P: ¿Cien magdalenas?, pero le van a hacer mal.

A: No, pero una para cada día, con un cafelito.

P: Ah, vale. ¿Y cómo serían los sonidos de cuando se come la magdalena? A ver, invéntatelos.

(RESPUESTA).

- CONTENIDO EMOCIONAL: Contento.
- SONIDO: *f.* lento, cuatro sonidos de agudo a grave.
- CUERPO: Mueve el dedo índice de a mano derecha de abajo arriba.
- INSTRUMENTO: Toca con dedo índice, las cuerdas primera, segunda, tercera y cuarta al aire.

Para darle, poco a poco, forma de composición musical, se le pidió a la alumna que toque las dos texturas juntas, una después de la otra.

(RESPUESTA).

- CONTENIDO EMOCIONAL: Peluche sube al árbol y después contento come magdalena.
- SONIDO: *mf.* lento, sonidos largos, intervalos de cuarta descendente repetidos dos veces a pulso regular. Luego, *f.* lento, cuatro sonidos de agudo a grave.

- CUERPO: Mueve los dedos medio e índice de la mano derecha, lentamente, como dando pasos. Luego, mueve el dedo índice de a mano derecha de abajo arriba.
- INSTRUMENTO: Toca con dedo índice, las cuerdas primera, segunda, tercera y cuarta al aire. Luego, toca con dedo índice, las cuerdas primera, segunda, tercera y cuarta al aire.

Se continuó desarrollando la historia, con una nueva textura emocional para sonorizar:

P: ¿Y ahora qué pasa?

A: Que se va a ver a sus padres que están al lado, en la otra casa de ladrillos.

P: Vale. Esta parte la hago yo y te la enseño a tocar.

A: Vale.

P: ¿Salta o se va corriendo, o vuela?, ¿sabe volar?

A: No.

P: ¿cómo se va a casa de sus padres?

A: Tirándose por la barandilla de sus escaleras.

P: (Toca un *glissando*, sobre la tercera cuerda)

A: Eso lo haces tú, que es muy difícil.

P: Mira, pisa esta nota (tercera cuerda en traste siete).

A: (lo hace).

A continuación, se intentó enseñar a la alumna a realizar el *glissando*, pero la complejidad de la mecánica lo hizo muy difícil, por lo que se abandonó la tarea y se le pidió a la alumna que invente ella la música para esa parte.

(RESPUESTA).

- CONTENIDO EMOCIONAL: Deslizándose.
- SONIDO: *ppp*. sonido largo, de frecuencia indefinida.
- CUERPO: Mueve el dedo pulgar, deslizándolo sobre una cuerda de la guitarra.
- INSTRUMENTO: Desliza la yema del pulgar sobre la cuarta cuerda.

Una vez inventada la música de la tercera escena, se le pidió a la alumna reunir las tres en una sola interpretación. Lo hizo, con algunas paradas entre cada parte porque no se acordaba, pero enseguida continuó y acabó la interpretación satisfactoriamente. Posteriormente, se desarrolló más la historia:

A: En casa de sus padres comían todos contentos magdalenas con Cola-Cao.

P: Vale. Esta sí que la hago yo y te la enseño a tocar, ¿vale?

A: Vale.

P: A ver, déjame pensar... (Pisa la tercera cuerda en el tercer traste y rasguea con dedo índice, haciendo corchea-corchea-negra, *ostinato*, acorde de Sol mayor).

A: Eso es muy difícil.

P. Qué va a ser difícil. Pisa aquí (primera en traste tres), dejamos el dedo gordo aquí arriba (descansando en la sexta) y con este (índice) hacemos así (rasgueo sobre las tres primeras cuerdas) muchas veces.

A: (Lo hace muy bien).

P: ¡Muy bien, tía!

P: ¿La grabamos o la practicas antes?

A: La practico porque si se me olvida algo, no puedo hacer la canción.

Practicó la obra completa, un par de veces, con ayuda del profesor porque tenía dudas al terminar una escena y tener que co0ntinuar con la siguiente. Luego, grabó la obra completa y en cuanto terminó, pidió verla.

(RESPUESTA).

- CONTENIDO EMOCIONAL: Sube al árbol, contento, se desliza, contentos.
- SONIDO: *mf.* lento, sonidos largos, intervalos de cuarta descendente repetidos dos veces a pulso regular. Luego, *f.* lento, cuatro sonidos de agudo a grave. Luego, *ppp.* sonido largo, de frecuencia indefinida y acaba con *mf.* acordes de Sol mayor, *andante.*
- CUERPO: Mueve los dedos medio e índice de la mano derecha, lentamente, como dando pasos. Luego, mueve el dedo índice de a mano derecha de abajo arriba. Luego desliza el pulgar sobre la sexta cuerda, lento y con muy poca fuerza.

Finalmente apoya un dedo de la izquierda en el mástil de la guitarra, el pulgar de la derecha en la cuerda más grave y mueve el índice regularmente de arriba abajo con más fuerza y velocidad.

- INSTRUMENTO: Toca con dedo índice, las cuerdas primera, segunda, tercera y cuarta al aire. Luego, toca con dedo índice, las cuerdas primera, segunda, tercera y cuarta al aire. Desliza la yema del pulgar sobre la sexta cuerda. Pisa con el índice de la izquierda el sol de 1 primera cuerda y rasguea con índice de la derecha sobre las tres primera cuerdas, dejando el pulgar descansando sobre la sexta.

Durante el visionado detecta algo que hay que modificar:

A: Aunque si lo escuchan bajito, por la noche, van a tener que poner esto (el *glissando*) un poquito más fuerte para que ese escuche.

P: ¿Y no lo podrías tocar un poco más fuerte?

A: No lo sé.

P: Prueba.

(RESPUESTA).

- CONTENIDO EMOCIONAL: Deslizándose.
- SONIDO: *pp*. sonido largo, de frecuencia indefinida.
- CUERPO: Desliza la yema del pulgar sobre la sexta cuerda.
- INSTRUMENTO: Mueve el dedo pulgar, deslizándolo sobre la sexta cuerda de la guitarra.

Como le sale igual de bajito que antes, y lo advierte, se le pidió que lo toque más bajito todavía, para que intentase descubrir por sí misma qué parámetros debía reconducir.

(RESPUESTA).

- CONTENIDO EMOCIONAL: Deslizándose.
- SONIDO: *ppp*. sonido largo, de frecuencia indefinida.
- CUERPO: Desliza la yema del pulgar sobre la sexta cuerda con muy poca fuerza.
- INSTRUMENTO: Mueve el dedo pulgar, deslizándolo sobre la sexta cuerda de la guitarra.

Consiguió tocarlo más bajito y lo advirtió:

A: Esto sí que es más bajito que antes.

P: Ahora, tócalo muy fuerte.

(RESPUESTA).

- CONTENIDO EMOCIONAL: Deslizándose.
- SONIDO: *p*, sonido largo, de frecuencia indefinida.
- CUERPO: Desliza la yema del pulgar sobre la sexta cuerda con poca fuerza.
- INSTRUMENTO: Mueve el dedo pulgar, deslizándolo sobre la sexta cuerda de la guitarra.

Al final, se produjo una charla en la que se le hizo ver a la alumna que podía hacerlo más fuerte pero no se charló sobre qué hacer para conseguirlo.

Tareas realizadas:

Inventar una historia sobre un peluche; improvisar sonidos para cuando sube al árbol; improvisar sonidos para cuando se come la magdalena; tocar las dos texturas juntas; improvisar sonidos para cuando el peluche se desliza por una barandilla; tocar las tres texturas seguidas; desarrollar la historia; sonorizar la cuarta escena; practicar antes de grabar; grabar la obra completa; visionado y charla; modificar, a pedido de la alumna, los parámetros del *glissando* de la tercera escena, para que suene más fuerte.

Triste-Enfadado-Contento.

Para activar el conocimiento intuitivo se le pidió a la alumna que realice algunas acciones que ya ha realizado alguna vez y que, por tanto, sabe cómo se hacen:

P: Dime “hola”.

A: Hola.

(RESPUESTA).

- CONTENIDO EMOCIONAL: Ninguno.
- SONIDO: *mp.* tercera mayor descendente (do#-la), timbre medio.
- CUERPO: Mueve la boca diciendo a palabra hola.

P: Ahora, dime “hola”, pero enfadada.

(RESPUESTA).

- CONTENIDO EMOCIONAL: Enfadada.
- SONIDO: *mf*, cuarta descendente (si-fa#), acento en primer sonido, timbre medio-agudo.

- CUERPO: Mueve la boca diciendo a palabra hola.

P: Ahora, muy contenta.

(RESPUESTA).

- CONTENIDO EMOCIONAL: Muy contenta.
- SONIDO: *f*, tercera menor descendente, aguda (fa#-re#), timbre agudo, más larga la segunda nota.
- CUERPO: Mueve la boca diciendo a palabra hola.

P: Ahora, hazme sonidos de contenta, pero en vez de decir “hola”, hazlo con la “m”.

(RESPUESTA).

- CONTENIDO EMOCIONAL: Contenta.
- SONIDO: *mf*, tercera mayor descendente (fa#-re).
- CUERPO: Emite sonido con la letra “m”.

P: Ahora lo mismo pero enfadada.

(RESPUESTA).

- CONTENIDO EMOCIONAL: Enfadada.
- SONIDO: *f*. tercera menor descendente aguda (la-fa) mucho ataque.
- CUERPO: Emite sonido con la letra “m”.

Para que la alumna reconociera diferencias entre ambos registros expresivos, se le pidió expresarlos uno después del otro:

P: Ahora, que yo entienda que estás muy enfadada y después, muy contenta.

(RESPUESTA).

- CONTENIDO EMOCIONAL: Muy enfadada-muy contenta
- SONIDO: *f.* tercera mayor descendente (sol-mi) y *ff.* tercera mayor descendente, un tono más alto (la-fa#) con más ataque y volumen.
- CUERPO: Emite sonido con la letra “m”.

P: Ahora, también con “m” hazme sonidos muy, muy tristes.

(RESPUESTA).

- CONTENIDO EMOCIONAL: Triste.
- SONIDO: *pp.* tercera menor descendente, muy aguda (do#-lab), timbre agudo. Muy poco ataque.
- CUERPO: Emite sonidos con la boca cerrada.

Se le pidió que haga sonidos tristes, pero con la guitarra y ella dijo que no sabía. Entonces (vuelta al cuerpo) se le pidió que lo haga otra vez con “m”. Lo hizo con “m” y luego con la guitarra, pero dijo que había sonado enfadado y no triste.

(RESPUESTA).

- CONTENIDO EMOCIONAL: Triste.
- SONIDO: *mf.* grave.
- CUERPO: Pellizca una cuerda con un dedo de la izquierda.
- INSTRUMENTO: Toca la sexta cuerda al aire (mi grave).

El profesor le pidió que lo vuelva a intentar y ella dijo que no, que no es nada fácil. Luego de una charla en la que se pasó alternadamente de la “m” a la guitarra, volvió a intentarlo.

(RESPUESTA).

- CONTENIDO EMOCIONAL: Triste.
- SONIDO: *p*, poco ataque, notas largas, timbre medio-grave.
- CUERPO: Mueve el índice de la mano derecha con poca fuerza y articulación.
- INSTRUMENTO: Toca la tercera al aire y después la cuarta.
Ambas pulsadas con índice.

P: Ahora tócalo mucho más triste.

(RESPUESTA).

- CONTENIDO EMOCIONAL: Muy triste.
- SONIDO: *pp*. poco ataque, notas largas, timbre medio-grave.
- CUERPO: Mueve el índice de la mano derecha con muy poca fuerza y articulación.
- INSTRUMENTO: Toca la tercera al aire y después la cuarta.
Ambas pulsadas con índice.

La alumna consiguió, primero, tocar reflejando tristeza y después, mucha más tristeza, entonces se le preguntó cómo lo había hecho:

P: ¿Qué has hecho diferente?

A: Este más bajito y el otro más alto.

P: Muy bien.

A: Porque cuando estás muy triste tienes que hacerlo más bajo.

P: Muy bien. Ahora, primero lo tocas triste y después, cuando acabas, lo tocas muy triste.

(RESPUESTA).

- CONTENIDO EMOCIONAL: Triste-muy triste.
- SONIDO: *p.* poco ataque, notas largas, timbre medio-grave.
Pausa y repite, pero *pp.*
- CUERPO: Mueve el índice de la mano derecha con muy poca fuerza y articulación. Luego hace una pausa y repite con menos fuerza y articulación.
- INSTRUMENTO: Toca la tercera al aire y después la cuarta. Ambas pulsadas con índice. Primero *p.* y después de una pausa, repite, pero *pp.*

Seguidamente, se estimuló la expresión de las tres emociones (enfado, alegría y tristeza) con diferentes grados de intensidad:

P: Toca enfadada.

(RESPUESTA).

- CONTENIDO EMOCIONAL: Enfadada.
- SONIDO: *mf*, con bastante ataque, sonido grave.
- CUERPO: Mueve el pulgar con fuerza y velocidad.
- INSTRUMENTO: Toca la sexta al aire con el pulgar.

P: Ahora, más enfadada.

(RESPUESTA).

- CONTENIDO EMOCIONAL: Muy enfadada.
- SONIDO: *f.* con mucho ataque, sonido grave.
- CUERPO: Mueve el pulgar con más fuerza y más velocidad.

- INSTRUMENTO: Toca la sexta al aire con el pulgar.

P: Ahora, mucho más enfadada.

(RESPUESTA).

- CONTENIDO EMOCIONAL: Muchísimo más enfadada.
- SONIDO: *ff.* mucho ataque, sonido grave.
- CUERPO: Mueve el pulgar con mucha fuerza y velocidad.
- INSTRUMENTO: Toca la sexta al aire con el pulgar.

Luego de las tres últimas acciones, se le preguntó qué hizo en cada una de ellas:

P: ¿Qué has hecho diferente?

A: Que una está más alta y otra más bajo, una más alta y una más bajo.

Continuando con la estrategia de hacer pensar a la alumna en los recursos empleados para la gestión sonora de cada emoción trabajada, se le propusieron diferentes tareas:

P: Ahora toca triste y después enfadada.

(RESPUESTA).

- CONTENIDO EMOCIONAL: Triste-enfadada.
- SONIDO: *pp.* lento, tres sonidos largos con muy poco ataque, y súbitamente *f.* rápido, dos sonidos, corto largo con mucho ataque.
- CUERPO: Mueve el índice de la derecha con muy poca fuerza y velocidad y súbitamente el pulgar, rápido y con más fuerza y articulación.

- INSTRUMENTO: Toca con índice las cuerdas segunda, tercera y cuarta y luego con pulgar dos veces la sexta.

P: Ahora, contentísima.

(RESPUESTA).

- CONTENIDO EMOCIONAL: Contentísima.
- SONIDO: *f.* arpegios rápidos, sonoridad mayor, grupos de tres sonidos: dos cortos y uno largo. Ataque medio.
- CUERPO: Mueve el índice de la derecha, rápido y con fuerza.
- INSTRUMENTO: Arpegios en las cuerdas agudas.

Entre la tarea anterior (tocar triste) y esta (tocar contentísima) hay mucha diferencia, así que se le pregunto a la alumna cuál era su opinión al respecto:

P: ¿Qué hiciste diferente?

A: Tocar en estas cuerdas.

P: Cambiaste de cuerdas, pero ¿las tocaste igual o diferente?

A: Diferente.

P: Para que suene “muy contenta” ¿las has tocado igual de fuerte que “triste”?

A: Más fuerte.

P: ¿Y las has tocado igual de rápido?

A: Más rápido.

Siguiendo con la dinámica de compejizar poco a poco las tareas, para llevar a la alumna desde la simple expresión intuitiva hacia la organización más consciente del sonido:

P: Ahora, toca triste, después enfadada y después contenta, sin parar.

(RESPUESTA).

- CONTENIDO EMOCIONAL: Triste, enfadada, contenta.
- SONIDO: *pp.* lento, notas largas, muy poco ataque, articula con *ff.* rápido, *ostinato* grave, mucho ataque, articula con *f.* arpeggio, grupos de tres sonidos.
- CUERPO: Mueve el índice lentamente y con poca fuerza, luego el pulgar, más rápido y con más fuerza y finalmente el índice, rápido.
- INSTRUMENTO: Pulsa con índice las cuerdas tercera y cuarta, luego con pulgar pulsa la sexta varias veces y finalmente con el índice hace arpeggios en las cuerdas agudas.

Mientras tocó por primera vez las tres emociones, paró un poco entre cada una, recordando en voz alta cómo debía continuar, pero finalmente, se grabó la interpretación y tocó todo seguido, sin hablar.

(RESPUESTA).

- CONTENIDO EMOCIONAL: Triste, enfadada, contenta.
- SONIDO: *pp.* lento, notas largas, muy poco ataque, articula con *ff.* rápido, *ostinato* grave, mucho ataque, articula con *f.* arpeggio mayor, grupos de tres sonidos.
- CUERPO: Mueve índice y medio de la mano derecha, lento y poca fuerza. Luego pulgar más rápido y con más fuerza, luego

índice con más articulación velocidad y fuerza que al comienzo.

- INSTRUMENTO: Pulsa con índice y medio las notas sol, sol, re, largas. Luego bajo *ostinato* con pulgar (mi grave) y finalmente con índice arpegia sobre las cuerdas si, sol, re.

En un segundo nivel de complejización, que lleve el foco de atención hacia la interpretación musical:

P: Ahora, vas a tocar lo mismo; triste, enfadada y contenta, pero tienes que tocar un ratito más largo en cada una.

(RESPUESTA).

- CONTENIDO EMOCIONAL: Triste, enfadada, contenta.
- SONIDO: *ppp.* lento, varias notas largas, muy poco ataque, articula con *ff.* rápido, *ostinato* grave, mucho ataque, varias notas, articula con *f.* arpegio mayor, grupos de tres sonidos repetidos varias veces.
- CUERPO: Mueve índice y medio de la mano derecha, lento y poca fuerza. Luego pulgar más rápido y con más fuerza, luego índice con más articulación velocidad y fuerza que al comienzo.
- INSTRUMENTO: Pulsa con índice y medio las notas sol, sol, re, largas. Luego bajo *ostinato* con pulgar (mi grave) y finalmente con índice arpegia sobre las cuerdas si, sol, re.

Por último, se grabó y se realizó el visionado de la grabación de “Triste, enfadada y contenta”, tras el cual se produjo el siguiente diálogo:

A: Lo de contento es más fácil.

P: ¿Por qué?

A: Porque si no, a lo mejor me paso de cuerda aquí (señala un problema mecánico cuando debe pulsar fuerte y rápido con el pulgar en una sola cuerda). A este tengo que estar bien atenta, pero a lo demás no porque tengo que tocar todas.

P: ¿El que menos te cuesta es “contento”?

A: Sí.

P: ¿Y “triste”?

A: Súper poco. El que menos.

P: ¿No me habías dicho que el más fácil era “contento”?

A: Sí, pero son los que son más fáciles. Contento y triste son los más fáciles.

Tareas realizadas:

Pronunciar la palabra hola; pronunciar la palabra hola, enfadada; transmitir alegría usando la letra “m”; transmitir enfado usando la letra “m”; transmitir “muy enfadada” y seguidamente “muy contenta” usando la letra “m”; expresar tristeza con la “m”; expresar tristeza con la guitarra; tocar sonidos tristes y muy tristes; expresar enfado con guitarra; expresar más enfado con guitarra; expresar mucho más enfado con guitarra; tocar triste y enfadada; tocar contentísima; tocar triste, enfadada,

contenta; grabar; tocar triste, enfadada y contenta, pero desarrollando más cada parte; grabar; visionado.

La noche, el amanecer y los pájaros.

Para activar el conocimiento intuitivo, se le propuso a la alumna visionar una animación con diferentes texturas expresivas a sonorizar, La alumna mira atentamente y mientras, describe lo que sucede:

A: El sol... y las nubes... ¿Tiene sonido?

P: No, por eso se lo tenemos que inventar nosotros. ¿Es difícil o es fácil?

A: Fácil.

P: ¿Lo vemos otra vez?

A: Sí (visionado) Es de noche... Ahora es de noche... Se está haciendo de día...

Ya es de día... Y ahora sale el sol. Me encanta cuando sale el sol... Y una nube lo tapa. Un pájaro, otro pájaro, otro pájaro. Otro pájaro que se ha volado... Otro pájaro... Y la vida sonriendo (risas).

Una vez que la alumna describió la secuencia de imágenes que se suceden en la película, se procedió a estimular la detección de las diferentes texturas expresivas que podrían sonorizarse y decidir verbalmente la gestión sonora.

P: Entonces, ¿cómo empieza?, ¿qué hay al principio?

A: Siendo de noche.

P: ¿Después?

A: Amaneciendo.

P ¿Después?

A: Los pájaros.

P: ¿Cómo te imaginas que puede ser la música de cuando es de noche?, ¿tiene que ser rápida o lenta?

A: Lenta.

P: ¿Tiene que ser fuerte o bajita?

A: Bajita.

P: ¿Tiene que ser alegre o triste?

A: Alegre.

P: Y cuando sale el sol, cuando amanece, ¿cómo tiene que ser?, ¿más rápida o más lenta?

A: Muy bonito.

P: Muy bonito. ¿Y tiene que ser rápida o lenta cuando sale el sol?

A: Lenta.

P: Lenta también, ¿como cuando es de noche?

A: Sí porque tarda mucho en subirse arriba del todo del cielo (describe el movimiento con un dedo en el aire), ha salido muy bajito.

P: Vale, imagínate, para esta parte de la peli, primero está oscuro y poco a poco empieza a aclarar.

A: Tiene que ser muy bajita.

P: A ver, prueba cosas con la guitarra.

(RESPUESTA).

- CONTENIDO EMOCIONAL
- EMOCIÓN: Música bajita para la noche.
- SONIDO: *ppp*. lento, varias veces, muy poco ataque
- CUERPO: Mueve el índice de la mano derecha, muy lento y con muy poca fuerza y articulación.
- INSTRUMENTO: Toca las primeras cuatro cuerdas al aire, pulsadas con el índice.

Los sonidos conseguidos fueron los adecuados según lo hablado, pero para comenzar a charlar sobre las acciones realizadas y regular los parámetros más conscientemente se mantuvo este diálogo:

P: Muy bien, pero imagínate que sea bajita pero que, si alguien ve la peli con la música, la escuche, porque si no se escucha parece que no tiene música. Tócala bajita pero que se escuche.

A: Vale, un poquito más fuerte.

(RESPUESTA).

- CONTENIDO EMOCIONAL: Música bajita para la noche.
- SONIDO: *p*. lento, varias veces, poco ataque.
- CUERPO: Mueve el índice de la mano derecha, muy lento y con muy poca fuerza y articulación.
- INSTRUMENTO: Toca las cuerdas al aire, pulsadas con el índice.

Seguidamente, se le pidió que tocara algo para la salida del sol. La alumna había dicho que la música para la salida del sol tenía que ser lenta porque el sol tarda mucho desde que sale hasta que llega a lo alto:

P: ¿Pero tiene que ser lenta o puede ser rápida y que dure un poco más?

A: Que dure más la música.

P: A ver, ¿cómo sería?

(RESPUESTA).

- CONTENIDO EMOCIONAL: Salida del sol
- SONIDO: *mf. ostinato* en nota grave, *marcato*.
- CUERPO: Mueve el pulgar derecho rápido. mientras deja el resto de los dedos apoyado en la primera cuerda.
- INSTRUMENTO: *Ostinato* en sexta al aire con pulgar.

Para la siguiente escena, la de los pájaros que vuelan, la niña propone otra vez una música bajita:

A: Tiene que ser muy bajita porque las plumas no se oyen.

P: Vale pero que sea muy diferente a la de la noche porque lsi no, no sabemos si es la música de la noche o es la de los pájaros.

A: (Asiente con la cabeza).

P: Mira (reproduce la escena) cuando vuelan, ¿lo hacen rápido o despacio?

A: Rápido.

P: ¿Y cómo puede ser la música?

(RESPUESTA).

- CONTENIDO EMOCIONAL
- EMOCIÓN: Vuelo de pájaros.
- SONIDO: *mf. ostinato* en nota grave, *marcato*.
- CUERPO: Mueve el pulgar derecho rápido. mientras deja el resto de los dedos apoyados en la primera cuerda.
- INSTRUMENTO: *Ostinato* en sexta al aire con pulgar.

Después de que la alumna improvisa algo para la escena de los pájaros, muy parecido a lo que hizo para la noche:

P: Pero ese sonido lo usaste para cuando salía el sol.

La alumna, sin decir nada, reconduce la música utilizando otros sonidos.

(RESPUESTA).

- CONTENIDO EMOCIONAL: Vuelo de pájaros.
- SONIDO: *f.* agudo, rápido, notas repetidas con bastante ataque, y salto de cuarta descendente.
- CUERPO: Mueve rápido el índice de la mano derecha de abajo arriba, con fuerza.
- INSTRUMENTO: Toca tres veces el mi de la primera al aire y una vez el si de la segunda, todo con el índice.

Posteriormente, intentando llevar el trabajo de improvisación de texturas hacia la interpretación total de la obra, se ensayan las escenas, una por una; el profesor las

va nombrando y la alumna piensa y responde con la música ya compuesta. Al hacerlo, utiliza la misma música en la escena de la noche y la de los pájaros:

P: Pero esa música que estás tocando al final es la misma que la que usas al principio para la noche.

A: No.

P: A ver, toca la de la noche.

A: (toca).

P: Ahora la de los pájaros.

A: Pero en esta no toco ni esta (quinta) ni esta (sexta).

P: Pero es muy parecida. Yo quiero que hagas una música especial para cuando vuelan los pájaros.

A: Y uno tendrá que estar piando así (tabla) pero no tengo ni idea de cómo se hace con la guitarra.

(RESPUESTA).

- CONTENIDO EMOCIONAL: Vuelo de pájaros.
- SONIDO: *mp.* agudo, corto.
- CUERPO: Pronuncia la onomatopeya “pío”.

P: A ver, prueba. Habías dicho que volaban rápido, ¿no?

A: Bueno, pero un poquito lento porque si no, no e sale.

P: Pero mira (reproduce la escena) tú lo haces como vuelan en la peli, ¿no?

(RESPUESTA).

- CONTENIDO EMOCIONAL: Vuelo de pájaros.

- SONIDO: *f.* rápido, agudo, arpegio, cuartas y bajo repetido. Bastante ataque.
- CUERPO: Mueve el índice de la mano derecha de abajo arriba, con fuerza y velocidad.
- INSTRUMENTO: Toca arpegio: mi, si, mi, y bajo repetido re, re, re. todo con índice.

Para terminar, se realizaron dos grabaciones de la banda sonora completa. En la primera, la alumna estuvo muy pendiente de reunir todas las escenas en una sola interpretación y de regular la mecánica de ejecución de cada una de ellas.

(RESPUESTA).

- CONTENIDO EMOCIONAL: Noche, salida de sol y vuelo de pájaros.
- SONIDO: *f.* de agudo a grave, lento, luego *mf.*
- *ostinato* rápido en nota grave, luego:
- *f.-mf.* notas repetidas, *moderato*, alternando varias en agudo y varias en graves con bastante ataque.
- CUERPO: Mueve el índice de abajo arriba, lentamente y con poca fuerza, luego el pulgar de arriba abajo con más velocidad y fuerza, luego alterna movimientos de índice y pulgar.
- INSTRUMENTO: Toca todas las cuerdas con índice, desde la primera ala sexta, luego, con pulgar toca *ostinato* en sexta, y finalmente con índice, la primera tres veces y con pulgar la cuarta tres veces, repite el esquema un poco modificado.

Luego de un descanso y un nuevo ensayo, recordando cada parte, activando la memoria musical y muscular de la alumna, se hace una segunda grabación con mejores resultados.

(RESPUESTA).

- CONTENIDO EMOCIONAL: Noche, salida de sol y vuelo de pájaros.
- SONIDO: *mp.-p.* lento, de agudo a grave, poco ataque. Luego *mf. ostinato*, mucho ataque, rápido. Luego *f*, notas rápidas, repetidas, con mucho ataque, agudas y graves.
- CUERPO: Mueve el índice de la mano derecha de abajo hacia arriba, lentamente y con poca fuerza. luego el pulgar de arriba abajo rápido y con fuerza, luego alterna el índice varias veces y el pulgar varias veces, con fuerza y velocidad.
- INSTRUMENTO: Toca con el índice todas las cuerdas desde la primera a la sexta. Luego con pulgar toca repetidas veces la sexta, *ostinato*, rápido y con bastante ataque. Luego alternando el índice y el pulgar, toca la primera varias veces, la cuarta varias veces y de vez en cuando la tercera.

Tareas realizadas:

Improvisar sonidos para sonorizar la noche; reconducción de la improvisación para que suene bajito pero que se escuche; improvisar sonidos para sonorizar la salida del sol; improvisar sonidos para sonorizar los pájaros que vuelan; reconducción de la improvisación para que suenen los pájaros diferentes a la noche; tocar la banda sonora

entera; hacer una música diferente para los pájaros porque se parece mucho a la de la escena de la noche; grabación de la banda sonora completa; segunda grabación de la banda sonora completa.

Los caballitos de mar bailan en el mar.

La alumna comenzó hablando de su viaje a Cádiz y de la charla surgió que a ella le gustaban mucho los caballitos de mar. El profesor Improvisa algo dedicado a los caballitos de mar y la alumna dijo que era muy aburrido:

P: ¿Cómo la harías tú?

A: No sé.

P: A ver, piensa, ¿va muy rápido el caballito de mar?

A: ¡No, despacito como todos los peces!

P: (Toca las mismas notas de antes pero más lentas).

A: Así. Así me ha gustado más.

Se le enseñó a tocar la canción inventada para el caballito de mar.

(RESPUESTA).

- **CONTENIDO EMOCIONAL:** Caballito de mar que se mueve despacio.
- **SONIDO:** *mf.* lento, regular, arpeggio dirección agudo grave y bajo final.
- **CUERPO:** Mueve el pulgar hacia abajo y el índice hacia arriba alternadamente con fuerza normal.

- INSTRUMENTO: Arpegio si, mi, sol, si, re. Motricidad fina: p. i.

La alumna practicó varias veces la canción hasta que decidió que ya estaba para grabar.

(RESPUESTA).

- CONTENIDO EMOCIONAL: Caballito de mar que se mueve despacio.
- SONIDO: *mf.* lento, regular, arpegio dirección agudo grave y bajo final.
- CUERPO: Mueve el pulgar hacia abajo y el índice hacia arriba alternadamente con fuerza normal.
- INSTRUMENTO: Arpegio si, mi, si, sol, re, dos veces, motricidad fina: p. i.

Luego grabar, la alumna pidió ver el vídeo. Se realizó el visionado y se mantuvo la siguiente charla:

P: (aplaude) ¡Muy bien! ¿Te ha gustado?

A: Sí.

P: ¿Me haces un dibujo de los dos caballitos de mar?

A: Tú haces el dibujo de los dos caballitos y yo los coloreo.

Tareas realizadas:

Definir la expresividad del movimiento de los caballitos de mar; aprender a tocar una canción para los caballitos de mar, ensayar la canción; grabar; visionado.

Bailarina, giro y parada.

La alumna trajo a clase una bailarina que gira. Jugando con la muñeca, se grabó un vídeo en el que giraba y paraba alternadamente:

P: ¿Te gusta?

A: Sí.

P: ¿Le ponemos música?

A: (Asiente).

P: Tenemos que inventarla, eh.

A: Sí, ya lo sé.

P: La hacemos entre los dos o tú sola.

A: Los dos.

(RESPUESTA).

- CONTENIDO EMOCIONAL: Muñeca girando.
- SONIDO: *mp. andante*.
- CUERPO: Mueve la mano de arriba abajo, lentamente y con poca fuerza.
- INSTRUMENTO_ Rasguea sobre las cuerdas al aire. Pisa con la izquierda en diferentes trastes, pero no suenan porque pisa muy flojo.

Se le propuso tocar sobre el vídeo, para que verifique si la música era adecuada a los movimientos de la bailarina.

(RESPUESTA).

- CONTENIDO EMOCIONAL: Giro de muñeca y paradas.

- SONIDO: *mp. andante*, regular, acorde rasgueado, timbre medio, sonoridad mayor.
- CUERPO: Mueve la mano derecha de arriba abajo, con movimientos regulares con poca fuerza y articulación. La mano izquierda la mueve sobre la guitarra a lo largo del mástil.
- INSTRUMENTO: Rasguea con cuerdas al aire, aunque va pisando en diferentes trastes las cuerdas superiores, pero no pulsa las cuerdas que pisa, entonces se escucha siempre el mismo acorde.

P: Vale, ahora, te propongo que hagas una música para cuando gira y otra diferente para cuando para. Para que tenga música todo; el giro y la parada. ¿Cómo podría ser? Cuando gira, ¿qué haces?

(RESPUESTA).

- CONTENIDO EMOCIONAL: Giro de muñeca y paradas.
- SONIDO: *mp. andante*, regular, mayor, timbre medio. Poco ataque.
- CUERPO: Mueve la mano derecha de arriba abajo sobre las cuerdas, poca fuerza. La izquierda se mueve sobre el mástil de la guitarra.
- INSTRUMENTO: Rasgueo con cuerdas al aire, un dedo de la mano izquierda pisa diferentes trastes, pero la pulsación está debajo de las notas que pisa y no se oyen.

P: Y cuando deja de girar y para, ¿qué haces?

(RESPUESTA).

- CONTENIDO EMOCIONAL: Parada de la muñeca bailarina.
- SONIDO: *mf.* rápido, regular, mayor, timbre medio.
- CUERPO: Mueve la mano derecha de arriba abajo, rápido.
- INSTRUMENTO: Rasguea con cuerdas al aire, rápido

P: Muy bien. ¿Lo probamos todo tocando sobre el vídeo?

(RESPUESTA).

- CONTENIDO EMOCIONAL: Giro de muñeca y paradas.
- SONIDO: *mp. moderato*, regular, *crescendo*, y acorde rasgueado de agudo a grave y viceversa, *mf.*
- CUERPO: Mueve la mano de arriba abajo y abajo arriba, acelera y aumenta fuerza. Cuando cambia algo en la imagen, mueve la izquierda, pero no produce ningún efecto sonoro.
- INSTRUMENTO: Rasgueo ascendente y descendente con cuerdas al aire.

Después de intentar coordinar las dos músicas, tocándolas sobre la reproducción del video:

A: No me puede salir el ritmo porque como tengo que tocar algo diferente cuando para, lo tengo que tocar un poquitín antes.

P: Y a lo mejor, piensa si cuando para no tendrías que parar tú también.

En vez de tocar algo diferente, para también. ¿Lo probamos?

(RESPUESTA).

- CONTENIDO EMOCIONAL: Giro y paradas de la muñeca bailarina.
- SONIDO: *mp.* a *mf. moderato*, esquema: cuatro negras y una blanca, *crescendo* y cada tres o cuatro acordes, el último queda sonando y vuelta a empezar todo varias veces. Timbre medio. Pulso regular.
- CUERPO: Mueve la mano derecha de arriba abajo repitiendo un esquema de cinco veces y pausa antes de volver a hacerlo. Poca fuerza y articulación media.
- INSTRUMENTO: Rasgueo con cuerdas al aire, la mano izquierda pisa notas que no suenan porque no las pulsa.

P: Yo creo que no lo estás haciendo.

A: Es que no me da tiempo a hacer esto (hace gesto de apagar las cuerdas con la palma de la mano).

P: Vale, va muy rápido todo. Vamos a ponerlo a cámara lenta, así te dará más tiempo.

Mientras el ordenador procesaba el vídeo para pasarlo a cámara lenta:

A: Mientras podríamos ensayarlo un poco.

P: ¿Lo puedes hacer más despacito?

A: Si no tengo así la mano (izquierda pisando) creo que lo puedo hacer.

P: ¿Miramos el video a cámara lenta, para ver cómo baila?

Se realizó el visionado del vídeo a cámara lenta y posteriormente la alumna tocó intentando hacer las paradas, pero ahora paraba antes de tiempo. Se le dijo que ahora tenía más tiempo de baile y más tiempo para calcular la parada y colocar la palma sobre las cuerdas.

(RESPUESTA).

- CONTENIDO EMOCIONAL: Giro de muñeca a cámara lenta y paradas.
- SONIDO: *mp.* rápido, regular, esquema: grupo de sonidos *ostinato* y silencio. Repite varias veces este esquema. Timbre medio. Mucho ataque.
- CUERPO: Mueve varias veces la mano derecha de arriba abajo sobre las cuerdas de la guitarra y las para con la palma. No mucha fuerza. Repite el esquema varias veces. La mano izquierda descansa sobre la guitarra.
- INSTRUMENTO: Rasgueo con cuerdas al aire. Varias veces y silencio. Repite varias veces lo mismo.

Una vez que la alumna consiguió regular la mecánica para poder tocar lo que quería, se le propuso grabar, pero esta vez, haciendo dúo con el profesor, quien improvisaría otros sonidos.

(RESPUESTA).

- CONTENIDO EMOCIONAL: Giro de muñeca a cámara lenta y paradas.

- SONIDO: *mp.* *crescendo*, *diminuendo*, silencio. Repite esquema varias veces. Timbre variado. Acordes, melodías, arpeggios. Mim9 y Sol+7. Estabilidad tonal.
- CUERPO: La mano derecha se mueve de arriba abajo sobre las cuerdas y luego de varias veces se detiene con la palma hacia abajo. Poca fuerza y articulación. Repite el esquema varias veces.
- INSTRUMENTO: Rasgueo con cuerdas al aire y silencio. Se repite esquema varias veces.

Por último, se le propuso a la alumna hacer una segunda grabación:

P: ¿Hacemos otra toma, para ajustar más lo que tocamos cuando da el giro y parar cuando pone el pie en el suelo otra vez?

A: Si yo he sido la que lo ha hecho mejor que tú.

P: Vale, entonces ¿me ayudas a que yo lo haga mejor?

A: Vale.

(RESPUESTA).

- CONTENIDO EMOCIONAL: Giro de muñeca a cámara lenta y paradas.
- SONIDO: *mf.* rasgueos y arpeggios simultáneos que empiezan y se cortan de forma coordinada al comienzo y luego con pequeñas descoordinaciones.
- CUERPO: Mueve la mano de arriba abajo y apoya la palma sobre la guitarra, después de una pausa repite el movimiento.

- INSTRUMENTO: Rasguea sobre las cuerdas al aire y paradas apoyando la palma sobre las cuerdas.

Inmediatamente después de terminar la grabación:

A: Tenemos que ver las dos. Y dámelas, no vaya a ser que se me olvide.

Se realizó el visionado, durante el cual la alumna estuvo muy atenta pero no realizo mayores comentarios:

P: ¿Te gusta?

A: (asiente).

P: Está guay, ¿no?

A: (asiente).

Tareas realizadas:

Grabar un vídeo de una muñeca realizando giros y paradas, improvisar sonidos para la bailarina; tocar la música improvisada sobre el vídeo; improvisar sonidos para cuando la bailarina gira y otros diferentes para cuando para; probar los sonidos sobre el vídeo; tocar sobre el vídeo cuando gira y hacer silencio en las paradas; tocar sobre el giro y hacer silencio en las paradas, sobre el vídeo a cámara lenta; grabación a dúo; segunda grabación a dúo; visionado.

El pájaro amarillo.

Para activar el conocimiento intuitivo para la gestión de sonidos se proyectó una animación con el vuelo de un pájaro:

P: ¿Qué hace (el pájaro)?

A: Primero va para allá (señala con el dedo de izquierda a derecha), luego se va un poquito más para abajo, luego hace así (hace medio giro con el dedo en el aire) y vuelve.

Posteriormente, se realizó un segundo visionado:

P: ¿Cómo puede ser la música para el vuelo de ese pájaro?

A: (se queda un rato en silencio) Lo estoy pensando, eh.

P. Vale.

A: Peo a lo mejor tardo todo el día.

P. Todo el día no, que lo tenemos que hacer ahora.

A: (después de un largo silencio) Primero, cuando vuela para abajo ¿qué podría hacer? A ver... Y no me digas nada porque si ni, se me va el pensamiento y se me olvida algo. Voy a tardar dos semanas en esto, eh.

P: No, tiene que ser ahora, mientras dura la clase.

A: (Piensa un largo rato) Cuando va para abajo, a lo mejor así.

(RESPUESTA).

- CONTENIDO EMOCIONAL: Vuelo de un pájaro hacia abajo
- SONIDO: *mf. andante*, quintas alternadas, agudo, pulso regular.
- CUERPO: Mueve alternadamente los dedos índice y medio de la mano derecha, con movimiento regular y no mucha fuerza.
- INSTRUMENTO: Toca las notas mi y si, en primera y segunda cuerda, con índice y medio, varias veces, rítmicamente.

En un siguiente paso, al terminar de improvisar sonidos para la primera escena, se le pidió que improvise sonidos para la segunda.

(RESPUESTA).

- CONTENIDO EMOCIONAL: Vuelo hacia arriba.
- SONIDO: *mf.* acorde mayor, *moderato*, ritmo regular.
- CUERPO: Mueve el índice de la mano derecha de arriba abajo.
Deja el pulgar apoyado en la cuerda más grave de la guitarra.
- INSTRUMENTO: Rasguea con el índice sobre las cuerdas cuarta, tercera y segunda. Deja el pulgar descansando en la sexta.

Para la siguiente escena, cuando el pájaro gira y vuelve hacia abajo, no encontró sonidos tan rápido como para las otras:

P: ¿Y cuando hace la vuelta?

A: Una vuelta entera no es, eh.

P: ¿No?

A: Hace (describe con el dedo en el aire el movimiento del pájaro).

P: Entonces, ¿qué música le hacemos?

A: (piensa) No sé... A ver...

P: ¿Lo quieres ver otra vez?

A: Sí.

Tras el visionado, vuelve a describir con un dedo en el aire, el trazado del vuelo del pájaro y hace un sonido con la boca en la parte del giro.

(RESPUESTA).

- CONTENIDO EMOCIONAL: Medio giro de un pájaro en el aire.
- SONIDO: *p.* a *mf.* dos sonidos vocales cortos, ligados suavemente, altura ascendente entre ambos.
- CUERPO: Emite “iú” agudo, corto, con altura ascendente.

Después de hacer con la boca el sonido para el giro del pájaro, se invitó a la alumna a llevarlo a la guitarra:

P: Y en esa parte que hace “iú” y se va para allá, ¿qué tocarías?

A: No sé (piensa un rato sin hablar) A ver si me acuerdo de una música que toqué.

P: No, que ya hayas tocado, no; una nueva, para esto.

A: Pero hay alguna nota, no digo: la canción enterita.

P: Ah, vale, vale.

A: (Colocándose para tocar) A ver si me acuerdo, eh. Creo que era esta cuerda y esta... Pero hacía con los dedos todo el rato, no cantaba. A ver. Que no me acuerdo de las cuerdas que usaba... Creo que era esta y esta.

(RESPUESTA).

- CONTENIDO EMOCIONAL: Medio giro de un pájaro en el aire.
- SONIDO: *mp*, rápido, acorde mayor.

- CUERPO: Mueve el índice de la mano derecha de arriba abajo mientras deja el pulgar sobre la cuerda más grave de la guitarra y pisa con un dedo de la izquierda sobre el mástil.
- INSTRUMENTO: Rasguea con el índice sobre cuerdas segunda, tercera y cuarta, al aire. Tiene el dedo dos de la izquierda pisando el sol de la primera cuerda, pero no la pulsa.

Tocó lo mismo que había hecho para cuando sube el pájaro, por lo que, se le pide que toque todo, para que, al llegar a ese punto, advierta que la música para el giro es igual a la anterior:

P: Pero esa es muy parecida a la de cuando sube (la alumna se queda pensando, en silencio). Toca a música de cuando baja, ¿cómo era?

A: (toca).

P: Ahora, la de cuando sube.

A: (toca).

P: Ahora, la de cuando da la voltereta.

Cuando se le pidió que toque la música de cuando le pájaro gira, pegada a la de cuando sube, la alumna se queda pensando, como si se hubiera dado cuenta de que iba a tocar o mismo. Entonces, se le pidió que toque toda la música sobre la animación, para contrastar lo hecho con lo deseado. Como empieza a tocar y se para, se produce este diálogo:

P: ¿Qué pasó?

A: Que ahora va para arriba (el pájaro).

P: ¿Y por qué no tocaste?

A: Porque va muy rapidito el pájaro.

P: Bueno, pero no mires la guitarra, mira ahí (la película) y toca según lo que vas viendo, ¿vale?

A: Vale.

La alumna toca todo lo que tiene hecho, sobre la animación y, cuando acaba, se le pide otra vez que haga sonidos para cuando el pájaro gira y vuelve a bajar. Toca algo ligeramente diferente en el color armónico, pero muy parecido de textura y ritmo.

(RESPUESTA).

- CONTENIDO EMOCIONAL: Giro de pájaro y vuelo hacia abajo.
- SONIDO: *f.* rápido, acorde mayor, ritmo regular *moderato*.
- CUERPO: Pisa con un dedo de la mano izquierda sobre el mástil y con la mano derecha abierta, la mueve de arriba abajo con movimientos regulares.
- INSTRUMENTO: Pisa la tercera cuerda en el sexto traste y rasguea con la mano derecha con pulso regular.

Improvisó nuevamente algo para cuando el pájaro gira y baja, pero siguió siendo muy parecido a cuando sube, por lo que se le dijo que la música tenía que dejar claro que el pájaro ya no subía, que ahora bajaba.

Como la alumna probó diferentes cosas que seguían sonando parecidas, se cambió de estrategia: se grabaron las dos primeras escenas, cada una por separado y posteriormente se realizó un visionado de la animación con la música de las dos

escenas, como para que la alumna vea y escuche su trabajo con cierta forma ya definida y, así, pueda seguir avanzando en la tarea. Para ayudar, se le propuso dividir la última escena en dos:

P: Vamos a dividirlo en dos: una música que llame la atención cuando da el giro, y después, otra diferente para cuando baja. ¿Cómo puede ser la música del giro?

A: (Piensa un rato largo sin tocar) No se me ocurre nada más, ya.

P: ¿Puedo ayudarte?

A: Vale.

P: Prueba esto (toca armónicos), ¿te gusta?

A: Sí.

(RESPUESTA).

- CONTENIDO EMOCIONAL: Giro repentino de un pájaro en el aire.
- SONIDO: *p.* arpegio irregular: tres sonidos pausa, todo tres veces. armónicos agudos. Lento.
- CUERPO: Mueve un dedo de la mano izquierda de arriba abajo, lentamente, varias veces.
- INSTRUMENTO: Con el dedo dos de la izquierda pulsa las cuerdas de abajo arriba, en el espacio que hay entre el clavijero y el hueso, obteniendo armónicos.

A continuación, como la alumna se quejó de que le dolía el dedo cuando pulsaba los armónicos, se le sugirió hacerlos con una púa y, de esa forma, además de dejarle de doler, consiguió un sonido más claro, más adecuado, a la finalidad buscada.

(RESPUESTA).

- CONTENIDO EMOCIONAL: Giro de un pájaro.
- SONIDO: *f. sforzato*, acorde con armónicos.
- CUERPO: Coge una púa y la mueve de abajo arriba, con fuerza, dos veces.
- INSTRUMENTO: Toca con una púa, pulsando las cuerdas entre el clavijero y el hueso, produciendo armónicos.

Después, se le preguntó a la alumna por el final, la escena de cuando el pájaro se va. Se quedó un rato pensando en silencio, hasta que tocó algo.

(RESPUESTA).

- CONTENIDO EMOCIONAL: Pájaro yéndose.
- SONIDO: *f.* acorde *sforzato* y silencio con percusión en cuerdas, todo varias veces, rápido.
- CUERPO: Mueve la mano derecha rápido y con fuerza, de arriba abajo y palmea sobre la guitarra.
- INSTRUMENTO: Rasguea con la mano derecha sobre las cuerdas al aire y las para, percutiendo con la palma, varias veces.

Una vez encontrados los sonidos para la escena final, se invitó a la alumna a tocarlos sobre la reproducción de la animación, para que ella pudiese contestar el

resultado. Después de tocar varias veces intentando hacer coincidir, sin éxito, los sonidos de la escena final con la reproducción de la animación:

A: Ahora sí, ¿no?

P: No. Fíjate tú. Dime en qué momento, después de que llega hasta arriba y gira, empieza a bajar. Míralo, en cuanto gira y empieza a bajar, me dices: ahí ¿vale?

A: (Visionado) ¡Ahí!

Finalmente, la alumna tocó y grabó la última parte. Tras dos visionados de la animación con la banda sonora completa:

P: ¿Te gusta?

A: Sí, mi parte favorita es cuando da el giro. (refiriéndose a continuación a la parte final en la que toca dos acordes rasgueados) Nada más me daba tiempo a dos porque no quería que entre la cola. A la cola no le quiero poner música.

Luego de una pausa y una charla informal, se procedió a un tercer visionado:

A: Es que no más me daba tiempo a dos porque si empezaba desde aquí (señala el sector de la pantalla en que apareció el pájaro girando), pues entonces, nada más me daba tiempo a hacer “chun”, “chun”.

(RESPUESTA).

- CONTENIDO EMOCIONAL: Pájaro yéndose.
- SONIDO: *mf.* dos sonidos vocales cortos, el segundo más grave que el primero.

- CUERPO: Emite las onomatopeyas “chun”, “chun”, mientras mueve la mano en el aire al mismo tiempo.

En esta acción la alumna volvió desde la guitarra hacia el cuerpo, mostrando su permanente relación. Por último, la alumna se mostró deseosa de llevarse el trabajo en un *pendrive* y verlo nuevamente en su casa.

Tareas realizadas:

Visionar una animación y extraer texturas expresivas; improvisar sonidos para vuelo hacia abajo; improvisar sonidos para vuelo hacia arriba; improvisar sonidos con la boca para cuando da un giro; improvisar sonidos con la guitarra para cuando da un giro; interpretación de la música completa, sobre la animación; nueva búsqueda de sonidos para cuando el pájaro gira y baja, diferente a la escena anterior; aprender a tocar armónicos para la escena del giro de un pájaro; grabación de armónicos para la escena del giro de un pájaro; búsqueda de sonidos para la escena final: pájaro yéndose; práctica de la interpretación de la música de la última escena, en sincronía con el vídeo; grabación de la última escena; visionado y charla; nuevo visionado y charla.

Perrito pequeño, mamá y papá.

Se empezó la clase con una improvisación libre, en la que la alumna exploró el instrumento sin ninguna consigna. Al terminar, se le propuso hacer una historia con sonidos:

P: Vamos a hacer una historia y la vamos a acompañar con los sonidos de la historia. Dime un animal que te guste mucho.

A: El perro.

P: Había un perro muy pequeñito, así (juntando el pulgar y el índice).

A: No, tan pequeño no, mejor así (poniendo una mano a unos treinta centímetros de la otra).

P: Vale... Y su mamá, que era, ¿Igual o más grande?

A: Un poquito más grande.

P: Entonces, se levantan por la mañana y el perrito pequeño dice: hola.

(RESPUESTA).

- CONTENIDO EMOCIONAL: Saludo de perrito pequeño
- SONIDO: *mf. andante*, regular, dos notas agudas, ataque normal.
- CUERPO: Mueve índice y medio de la mano derecha de abajo arriba con fuerza normal.
- INSTRUMENTO: Pulsa dos veces el mi de la primera al aire con índice y medio.

A: Entonces, su mamá se despierta y dice también: hola.

(RESPUESTA).

- CONTENIDO EMOCIONAL: Saludo de mamá perro.
- SONIDO: *mf., andante*, regular, dos notas timbre medio, ataque normal.
- CUERPO: Mueve el índice y medio de abajo arriba alternadamente. con fuerza normal.

- INSTRUMENTO: Pulsa dos veces el sol de la tercera al aire con índice y medio.

P: Y luego, su papá, también dice: hola.

(RESPUESTA).

- CONTENIDO EMOCIONAL: Saludo de papá perro.
- SONIDO: *mf. andante*, regular, dos notas graves, dos notas, ataque normal.
- CUERPO: Mueve el índice y medio de abajo arriba alternadamente. con fuerza normal.
- INSTRUMENTO: Pulsa dos veces el re de la cuarta al aire con índice y medio.

P: Entonces, los tres juntos, ¿cómo sería?

(RESPUESTA).

- CONTENIDO EMOCIONAL: Saludo de perrito pequeño, mamá perra y papá perro.
- SONIDO: *mf. andante*, regular, pares de sonidos repetidos: mi, mi, sol, sol, re, re. Timbres variados de agudo a grave, sonoridad Sol mayor.
- CUERPO: Mueve alternadamente los dedos medio e índice de la mano derecha, de abajo arriba, con fuerza normal.
- INSTRUMENTO: Toca dos veces en cada cuerda: primera, tercera y cuarta, pulsando con índice y medio.

P: Y ahora, como los tres están un poco dormidos, se saludan muy bajito, para no aturdirse, ¿cómo sería?

(RESPUESTA).

- CONTENIDO EMOCIONAL: Saludo de los tres perritos que recién se despiertan y no quieren aturdir.
- SONIDO: *p. andante*, regular, poco ataque, sonidos repetidos por pares. mi, mi, sol, sol, re, re. Timbre variado de agudo a grave.
- CUERPO: Mueve alternadamente los dedos índice y medio de la derecha, con poca fuerza y articulación.
- INSTRUMENTO: Toca primera, tercera y cuarta cuerda, dos veces cada una: mi, mi, sol, sol, re, re, con medio e índice, *legato*.

P: Muy bien. Y ahora los tres salen por la calle, de paseo, y uno se aleja un poco, el otro también, y se saludan, pero como está lleno de gente, no pueden hablar bajito porque no se escuchan. ¿Cómo dirían “hola”?

(RESPUESTA).

- CONTENIDO EMOCIONAL: Saludos de perros hijo, mamá y papá, desde lejos y con gente hablando y se tienen que escuchar.

- SONIDO: *f. andante*, regular, mucho ataque, sonidos repetidos por pares. mi, mi, sol, sol, re, re. Timbre variado de agudo a grave.
- CUERPO: Mueve alternadamente los dedos índice y medio de la derecha, con fuerza.
- INSTRUMENTO: Toca primera, tercera y cuarta cuerda, dos veces cada una: mi, mi, sol, sol, re, re, con medio e índice.

P: Como están con mucho sueño, no pueden hablar rápido, entonces, se saludan (pronuncia “hola” en un tono grave y alargando cada sílaba) ¿cómo sería?

(RESPUESTA).

- CONTENIDO EMOCIONAL: Saludo de perros hijo, mamá y papá, hablando con sueño.
- SONIDO: *mp.* lento, poco ataque.
- CUERPO: Mueve los dedos medio e índice lentamente y poca fuerza.
- INSTRUMENTO: Toca con índice y medio, cuerdas primera, tercera y cuarta.

P: Y ahora, como tienen mucha prisa, se saludan muy rápido. ¿Cómo sería?

(RESPUESTA).

- CONTENIDO EMOCIONAL: Saludo de perros hijo, mamá y papá, que van con mucha prisa.

- SONIDO: *mf.* rápido, mucho ataque.
- CUERPO: Mueve los dedos índice y medio con velocidad y fuerza.
- INSTRUMENTO: Toca mi, mi, sol, sol, re, re, con índice y medio, con velocidad y mucho ataque.

P: Ahora, el perro pequeñito, como nadie lo escucha quiere llamar la atención.

(RESPUESTA).

- CONTENIDO EMOCIONAL: Saludo de perrito pequeño que quiere llamar la atención.
- SONIDO: *mf. moderato*, regular, notas repetidas. Mucho ataque.
- CUERPO: Mueve los dedos índice y medio alternadamente, mucha fuerza.
- INSTRUMENTO: Pulsa con índice y medio varias veces el mi de la primera cuerda.

En este punto, se continuó la historia y se incorporaron algunos elementos musicales propuestos por el profesor:

P: Entonces ahora, el perrito pequeño sale a dar un paseo (toca algunas en la guitarra). Te enseño a tocarlo.

(RESPUESTA).

- CONTENIDO EMOCIONAL: Perrito pequeño dando un paseo.

- SONIDO: *f.* lento, mucho ataque, intervalos de segunda descendente y tercera descendente.
- CUERPO: Mueve los dedos índice y medio de la derecha, con mucha fuerza y poca velocidad. a la vez que mueve alternadamente el índice de la izquierda.
- INSTRUMENTO: Pulsa con índice y medio, fa#-mi-fa#-mi-sol-mi-sol-mi, agudos. Usando para pisar siempre el dedo uno.

P: Muy bien, tía. Entonces, ¿cómo termina la historia? Primero se saludan, después el perrito pequeño sale a dar un paseo,

A: No. Dicen "hola" de nuevo.

P: Cuando da el paseo, ¿dicen "hola" de nuevo?

A: Creo que era así.

P: Te propongo una historia: El pequeño dice "hola", la mamá dice "hola".

A: Y el papá dice "hola".

P: Después, el pequeño sale a dar un paseo y cuando acaba el paseo dice "hola" llamando la atención, la mamá dice "hola", el papá dice "hola" y ahí acaba la historia.

A: No. El pequeñito lo hacía muchas veces y luego la mamá decía "hooo-laaaa" (poniendo voz grave).

P: ¿Y el papá?

A: "hooo-laaaa" (poniendo voz grave).

P: A ver, ¿cómo sería la historia entera?

(RESPUESTA).

- CONTENIDO EMOCIONAL: Saludos de perritos de diferentes tamaños, y situaciones (dormidos, lejos, cerca), paseo de perito pequeño, saludo llamando atención, respuesta de mamá perra y papá perro.
- SONIDO: *mf. andante*, pares de nota corta nota larga, pausa, tres veces, de agudo a grave. (Voces, pausa) repite todo, pero *pp.* (voces, pausa) Luego *mf.* cuartas y terceras, lento. (pausa) Luego, *ostinato* con nota mi aguda, repetida, más rápida y más fuerte que lo anterior (voces, pausa) Termina con notas más lentas y graves (sol, sol, re, re).
- CUERPO: Mueve los dedos i y m de la derecha alternadamente, hace pausas y cambios de velocidad y fuerza. En un momento también mueve el i de la izquierda alternadamente sobre la guitarra.
- INSTRUMENTO: Toca notas al aire con índice y medio, luego pisa con la izquierda la nota fa#, y coordina muy bien la derecha con la izquierda para hacer *ostinato* fa#-mi. Acaba otra vez alternando i y m en cuerdas graves.

Luego de tocar la historia entera, se le propuso grabarla y la alumna pidió repasarla antes. Al hacerlo, se olvidó la última parte:

P: Muy bien, ¿no? Pero me parece que se te olvidó una parte, al principio.

A: ¿Cuál?

P: Hiciste la parte en que se saludan fuerte y no hiciste la que se saludan bajito.

A: Ay, vale, ahora sí que me voy a acordar.

Seguidamente, se grabó la historia entera.

(RESPUESTA).

- **CONTENIDO EMOCIONAL:** Saludos de perritos de diferentes tamaños, y situaciones (dormidos, lejos, cerca), paseo de perito pequeño, saludo llamando atención, respuesta de mamá perra y papá perro.
- **SONIDO:** *mp. andante*, mi, mi, sol, sol, re, re, dirección: agudo-grave. nota corta nota larga, pausa. Articula con cambio de carácter *mf.* más rápido y fuerte, *ostinato* fa#-mi, sol-mi (agudos), Articula con *ostinato* más rápido y fuerte en la nota mi. Articula con *mf.* vuelta a *andante* y notas graves y más largas.
- **CUERPO:** Mueve los índice y medio de la derecha alternadamente, cambia de velocidad y fuerza a lo largo de la interpretación. Mueve alternadamente el índice de la izquierda pisando y soltando cuerdas. Al final mueve índice y medio y la palma de la mano, alternadamente.
- **INSTRUMENTO:** Toca notas en diferentes cuerdas utilizando índice y medio y dejando descansar el pulgar en la sexta. Buena

motricidad fina y coordinación de ambos dedos que pulsan y el que pisa de la mano izquierda. Notas al aire en primera, tercera y cuarta, y también notas pisadas en segundo y tercer traste de la primera cuerda. Al final realiza apagados de cuerdas antes de tocar algo diferente.

Inmediatamente después de terminar la grabación:

P: Muy bien, ¿no? Y el último, el del papá, ¿no lo dejarías sonar un poco más?

A: Vale.

(RESPUESTA).

- **CONTENIDO EMOCIONAL:** Saludos de perritos de diferentes tamaños, y situaciones (dormidos, lejos, cerca), paseo de perito pequeño, saludo llamando atención, respuesta de mamá perra y papá perro.
- **SONIDO:** *mp. andante*, mi, mi, mi, sol, sol, sol, re, re, dirección: agudo-grave. nota corta, nota corta, nota larga, poco ataque, pausa. Articula con cambio de carácter *mf.* más rápido y fuerte, dos veces fa#-mi, y dos veces sol-mi (agudos), Articula con *ostinato* más rápido y fuerte en la nota mi agudo. Articula con *mf.* vuelta a tempo andante y notas graves y más largas (sol, sol, re, re) dejando sonar el último re.
- **CUERPO:** Dejando el dedo pulgar derecho apoyado en la cuerda más grave de la guitarra, mueve el índice y medio con

diferentes velocidades y fuerza. Casi al final, alterna el movimiento de los dedos índice y medio con la palma abierta sobre las cuerdas.

- INSTRUMENTO: Pulsa con índice y medio la primera cuerda, la tercera y la cuarta. Luego pulsa la primera alternando índice y medio, mientras pisa alternadamente en el traste dos y tres con el dedo dos. Luego pulsa la primera más rápido alternando índice y medio. Y finalmente, apaga las cuerdas, pulsa dos veces la tercera al aire, apaga y pulsa dos veces la cuarta, dejando sonar la última nota. En todas las pulsaciones con índice y medio deja el pulgar descansando sobre la sexta.

Tras la grabación se realizó el visionado, del cual se obtuvo la siguiente conversación:

P: ¿Te gustó?

A: (asiente).

P: Está bien, ¿no? Una cosa: cuando empieza, ¿dice "hola" o hay algo más?

A: No sé.

P: Escucha (Pone el vídeo) ¿Hay algo más?

A: (asiente).

P: ¿Y aquí? (repite operación).

A: También, pero en el último, no.

P: En el último no, ¡muy bien! ¿Y has hecho la parte donde lo dicen bajito?

A: Un poco.

P: ¿Una vez todo fuerte y otra vez todo bajito?, ¿eso lo has hecho?

Escúchalo (repite operación).

A: (niega con la cabeza).

P: No importa, perfecto, tía.

P: ¿Cómo le ponemos de nombre?

A: El perrito chiquitito.

Tareas realizadas:

Sonorizar saludo de perrito pequeño; sonorizar saludo de mamá perro; sonorizar saludo de papá perro; sonorizar saludo de los tres perros; sonorizar saludo de los tres perros, todavía un poco dormidos; sonorizar saludo de los tres perros, desde lejos; sonorizar saludo de los tres perros con sueño; sonorizar saludo de los tres perros con prisa; sonorizar saludo de perrito pequeño que quiere llamar la atención; sonorizar a perrito pequeño dando un paseo; tocar la historia entera; practicarla antes de grabar; grabar; repetir la grabación con modificación del final; visionado.

Bajito-Fuerte-Bajito.

Aprovechando su producción espontánea, se le propuso improvisar a dúo; ella lo que ya había hecho sonar y, sobre eso, el profesor tocaría otras cosas diferentes, también improvisadas, dando como resultado una textura más compleja, formada por la música de ambas guitarras.

(RESPUESTA).

- CONTENIDO EMOCIONAL: Ninguno.
- SONIDO: *f.* notas pedal re-sol y acorde de Sol mayor, todo arpegiado, ambas cosas a igual pulso y subdivisión. Se escuchan terceras y novenas.
- CUERPO: Mueve el índice y medio, alternadamente y con fuerza.
- INSTRUMENTO: Toca la cuarta y la tercera al aire, con índice y medio, de forma alternada, varias veces.

Luego, la alumna continúa jugando con el instrumento y se pone rasguear y percutir las cuerdas, produciendo un ritmo *ostinato*.

(RESPUESTA).

- CONTENIDO EMOCIONAL: Ninguno.
- SONIDO: *f. ostinato*, acorde, acorde, percusión, repetidas veces.
- CUERPO: Mueve la mano con fuerza, de arriba abajo y palmea contra el instrumento. Repite varias veces.
- INSTRUMENTO: *Ostinato*. Rasguea dos veces en las cuerdas al aire y percute con la palma sobre las cuerdas, apagándolas. repite todo varias veces.

Este ritmo surgido del juego, fue utilizado en una segunda improvisación a dúo, en la que, la guitarra del profesor, a diferencia de la primera intervención, realizó una rítmica diferente a la de la alumna.

(RESPUESTA).

- CONTENIDO EMOCIONAL: Ninguno.
- SONIDO: *f. ostinato* rítmico melódico. Acorde menor y diseño melódico con igual ritmo, sonoridad lidia. Al final, *ritardando* y final a dúo.
- CUERPO: Mueve la mano con fuerza, de arriba abajo y palmea contra el instrumento. Repite varias veces.
- INSTRUMENTO: *Ostinato*. Rasguea dos veces en las cuerdas al aire y percute con la palma sobre las cuerdas, apagándolas. repite todo varias veces.

Después de tocar las dos texturas improvisadas varias veces, la alumna dijo que le gustaría hacer varias canciones. Para la siguiente, empezó tocando una nota grave, repetida, rítmicamente, con poco volumen. Mientras tocaba, el profesor se puso a tocar con ella, improvisando, manteniendo la agógica y dinámica establecida, dejando sonar un acorde de Sol mayor y otro de Mi menor. Sin dejar de tocar, la alumna le dio contenido emocional al sonido:

A: Esta la voy a llevar bajito y se la voy a poner aun niño durmiendo en la cama.

P: ¿Lo tocamos bajito los dos?

A: Primero va muy bajito y luego cada vez un poco más alto.

(RESPUESTA).

- CONTENIDO EMOCIONAL: Bajito y cada vez un poco más alto.

- SONIDO: *p.* hacia *f.* nota grave pedal repetida sobre terceras simultáneas que se convierten en arpeggio de terceras y cadencia en Sol mayor.
- CUERPO: Mueve el pulgar de arriba abajo con poca fuerza y progresivamente con más.
- INSTRUMENTO: Pulgar repetido en nota sol de la sexta pisada en traste tres.

Una vez conseguida una primera textura con una dirección expresiva, se le propuso grabarla, y durante la charla se definieron aún más los parámetros expresivos:

P: ¿La grabamos?

A: Sí.

P: De bajito a fuerte.

A: O de fuerte a bajito.

P: ¿Y por qué no la hacemos de bajito a fuerte y después otra vez a bajito?

A: Vale, bajito, fuerte y luego bajito.

(RESPUESTA).

- CONTENIDO EMOCIONAL: Bajito-fuerte-bajito.
- SONIDO: *p.* hacia *f.* y otra vez hacia *p.* nota grave pedal repetida sobre terceras simultáneas que se convierten en arpeggio de terceras y cadencia en Sol mayor.
- CUERPO: Mueve el pulgar de arriba abajo con poca fuerza, progresivamente con más y luego otra vez con menos.

- INSTRUMENTO: Pulgar repetido en nota sol de la sexta pisada en traste tres.

Luego de tocar, mientras el profesor preparaba el visionado de la grabación de las tres improvisaciones, la alumna continuó asignando contenido emocional a lo que había sonado:

A: Y vamos a dibujar a un niño o una niña durmiendo en la cama, y luego también que se despierte cuando en alto.

Con idea de proponer a la alumna tocar todas las texturas juntas, reunidas en una sola interpretación, se realizó el visionado de la grabación de cada una por separado, pero sin comentar nada entre medias, dejando que suenen lo más juntas posible. Seguidamente se le preguntó a la alumna qué le parecía la idea de tocarlas todas como si fuesen una sola canción. Ella aceptó y pidió practicar. Primero repasó las texturas sola, una a una, y después a dúo. Luego de ello, aceptó grabar la interpretación completa.

(RESPUESTA).

- CONTENIDO EMOCIONAL: Bajito-fuerte-bajito.
- SONIDO: *f.* bajo Alberti, cadencia en acorde mayor. *ff.* rasgueo con percusión que baja a *f.* pausa y *pp.* nota pedal grave que sube a *mf.* y luego *diminuendo*, *pp.*, más lento y cadencia en acorde mayor.
- CUERPO: Mueve el índice y medio, alternadamente y con fuerza. Mueve la mano con fuerza, de arriba abajo y palmea contra el instrumento. Repite varias veces. Mueve el pulgar de

arriba abajo con poca fuerza, progresivamente con más y luego otra vez con menos.

- INSTRUMENTO: Toca la cuarta y la tercera al aire, con índice y medio, de forma alternada, varias veces. *Ostinato*. Rasguea dos veces en las cuerdas al aire y percute con la palma sobre las cuerdas, apagándolas. repite todo varias veces. Pulgar repetido en nota sol de la sexta pisada en traste tres.

Tras la grabación se realizó el visionado de la misma sin obtener opiniones de la alumna, pero se le propuso seguir ensayando en casa para hacer, en la siguiente clase, un videoclip de la interpretación y subirlo a YouTube:

P. Te hago una propuesta. Practicas bien tu parte en la semana y la clase que viene hacemos un vídeo para subir a YouTube. ¿Qué te parece? Te eliges una ropa de colorines, chula, que a ti te guste, y salimos los dos tocando. ¿Cómo lo ves?, ¿te gustaría?

A: (sonriendo) ¿Y que me vea toda la gente?

P: Sí. ¿Te lo piensas?, ¿vale?

A: Vale.

Tareas realizadas:

Improvisar a dúo; grabación de la textura improvisada; segunda improvisación a dúo; interpretación de bajito-fuerte-bajito; grabación de bajito-fuerte-bajito; visionado de las grabaciones de las tres texturas improvisadas a dúo; ensayo de la obra completa, formada por las tres texturas, reunidas en una sola interpretación; grabación de la obra completa; visionado de la grabación.

La casa encantada.

Luego de jugar libremente, con la guitarra, se le propuso a la alumna hacer una historia con sonidos:

P: ¿Hacemos una historia con sonidos?

A: Vale.

Mientras hablan, la alumna hace unos sonidos rascando una cuerda de metal con las uñas.

(RESPUESTA).

- CONTENIDO EMOCIONAL: Puerta abriéndose.
- SONIDO: *mf.* sonido agudo de frecuencia imprecisa, altura ascendente, vacilante.
- CUERPO: Dedos índice y pulgar de la mano izquierda juntos. los mueve de izquierda a derecha y luego de derecha a izquierda.
- INSTRUMENTO: Raspa la sexta cuerda con las uñas de los dedos índice y pulgar, juntos.

P: Por ejemplo, ese sonido ¿a qué se lo ponemos?

A: Pues, a una puerta, es lo que se me ocurre ahora.

P: Vale, cuando la puerta se va abriendo hace ese sonido. ¿Y cuando se cierra?

La alumna hace un sonido percutiendo la caja de la guitarra.

(RESPUESTA).

- CONTENIDO EMOCIONAL: Puerta que se Cierra.

- SONIDO: *mf.* sonido madera, seco y corto.
- CUERPO: Puño cerrado moviéndose hacia el cuerpo.
- INSTRUMENTO: Golpea la caja con el puño.

En un primer intento de complejización de la tarea, se le pide que toque la escena completa; la puerta abriéndose y cerrándose, como para que las texturas emocionales surgidas de la improvisación vayan construyendo una estructura compositiva que pueda interpretarse al final como un todo.

(RESPUESTA).

- CONTENIDO EMOCIONAL; Puerta que se abre y se Cierra.
- SONIDO: *mf.* sonido agudo de frecuencia imprecisa, altura ascendente, vacilante, y *mf.* sonido madera, seco y corto.
- CUERPO: Dedos índice y pulgar de la mano izquierda juntos. los mueve de izquierda a derecha y luego de derecha a izquierda, y puño cerrado moviéndose hacia el cuerpo.
- INSTRUMENTO: Raspa la sexta cuerda con las uñas de los dedos índice y pulgar, juntos, y golpea la caja con el puño.

La alumna propone hacer pasos suaves de alguien que se acerca:

A: ...Alguien que no quiere hacer ruido... Puede ser un ladrón.

(RESPUESTA).

- CONTENIDO EMOCIONAL: Pasos suaves.
- SONIDO: *mf.* varias notas repetidas con pulso regular.
- CUERPO: Mueve regularmente los dedos índice y medio de la mano izquierda, de forma alternada.

- INSTRUMENTO: Pulsa la nota re de la cuarta al aire repetida, alternando índice y medio.

Siguiendo con el plan de complejización, se le volvió a pedir a la alumna que toque las tres texturas unidas, una después de la otra, respetando la secuencia del relato.

(RESPUESTA).

- CONTENIDO EMOCIONAL: Puerta que se abre, se cierra y pasos suaves.
- SONIDO: *mf.* sonido agudo de frecuencia imprecisa, altura ascendente, vacilante, y *mf.* sonido madera, seco y corto. *mf.* varias notas repetidas con pulso regular.
- CUERPO: Dedos índice y pulgar de la mano izquierda juntos. Los mueve de izquierda a derecha y luego de derecha a izquierda, puño cerrado moviéndose hacia el cuerpo, luego mueve regularmente los dedos índice y medio de la mano izquierda, de forma alternada.
- INSTRUMENTO: Raspa la sexta cuerda con las uñas de los dedos índice y pulgar, juntos, y golpea la caja con el puño. Pulsa la nota re de la cuarta al aire repetida, alternando índice y medio.

Después de tocar la escena, se le pidió a la alumna su opinión, ya que no reguló correctamente los parámetros:

P: ¿Y tú crees que entró flojito o entró haciendo mucho ruido?

A: Mucho ruido.

La alumna intenta repetir la interpretación, pero vuelve a tocar los pasos muy fuertes, pero enseguida lo advierte y para de tocar:

A: Jo (protestando).

P: ¿Cómo tienes que hacer para que de los pasos más suaves? (la alumna se coloca para repetir, pero el profesor no la deja empezar)
¿Tienes que tocar fuerte o suave?

A: Suave.

P: (Antes de que empiece a tocar) Espera, ¿y para tocar suave tienes que hacer mucha fuerza o poca?

A: Poca.

Luego de la charla, repite la interpretación con mejores resultados.

(RESPUESTA).

- CONTENIDO EMOCIONAL: Puerta que se abre, se cierra y pasos suaves.
- SONIDO: *mf.* sonido agudo de frecuencia imprecisa, altura ascendente, vacilante, y *mf.* sonido madera, seco y corto. *p.* varias notas repetidas con pulso regular.
- CUERPO: Dedos índice y pulgar de la mano izquierda juntos. Los mueve de izquierda a derecha y luego de derecha a izquierda, puño cerrado moviéndose hacia el cuerpo, luego mueve regularmente los dedos índice y medio de la mano izquierda, de forma alternada, haciendo poca fuerza.

- INSTRUMENTO: Raspa la sexta cuerda con las uñas de los dedos índice y pulgar, juntos, y golpea la caja con el puño. Pulsa la nota re de la cuarta al aire repetida, alternando índice y medio.

Seguidamente, le preguntó a la alumna, qué encontraba detrás de la puerta quien que daba los pasos suaves, a lo que propuso que había una casa encantada y que para sonorizar la escena vendría bien un acorde que el profesor había tocado, jugando, un instante antes. Para continuar la historia, buscando más texturas expresivas, se le preguntó a la alumna si tenía ideas para seguir:

P: ¿Cómo puede continuar la historia?

A: Pueden empezar a moverse las cosas.

P: Mmm, qué miedo. ¿Y cómo sería la música para cuando se mueven las cosas?

(RESPUESTA).

- CONTENIDO EMOCIONAL: Cosas que se mueven en la casa encantada.
- SONIDO: *mf.* intervalo melódico de quinta, *ostinato*, varias veces, rápido.
- CUERPO: Mueve el pulgar de arriba abajo, rápido y con poca articulación.
- INSTRUMENTO: Cuarta y tercera al aire pulsadas con pulgar, alternadamente, varias veces.

Posteriormente, con la intención de darle un final a la historia y buscando matices emocionales, se le sugiere a la alumna terminar volviendo hacia atrás, es decir, unos pasos que se van.

(RESPUESTA).

- CONTENIDO EMOCIONAL: Pasos que de alguien que se va asustado.
- SONIDO: *mf.* varias notas repetidas con pulso regular, rápido.
- CUERPO: Mueve regularmente los dedos índice y medio de la mano izquierda, de forma alternada, rápido y fuerte.
- INSTRUMENTO: Pulsa la nota re de la cuarta al aire repetida, alternando índice y medio.

Como tocó más rápido y más fuerte, se aprovechó la ocasión para darle a los mismos sonidos otra intención expresiva:

P: Ahora son pasos de alguien que se va asustado, corriendo y haciendo más ruido, ¿no?

A: Sí, porque corriendo se va así (hace los movimientos, marcando con lo pies en el suelo) pero andando hace menos ruido (hace los movimientos).

Por último, se le propuso grabar la obra completa pero la alumna pidió practicarla antes. Para ello, fue relatando cada escena, acompañándola con sus sonidos:

P: Dime lo que ocurre, ¿primero qué pasa?

A: que abre la puerta (toca y luego la cierra (toca), luego va entrando (toca).

P: Y ahora se da cuenta de que está encantada.

A: Sí (toca) y luego se mueven las cosas (toca) y luego va corriendo (toca) y luego cierra la puerta (toca).

Este comportamiento evidencia una actividad mental destinada a la planificación y supervisión de las acciones a realizar. Así y todo, cuando decide que ya puede grabarla, se olvida de lo que tiene que tocar y pide practicarla otra vez. Después de practicarla, se produjo este diálogo:

A: Cuando la grabemos, ¿puedo contar el cuento, mientras?

P: No, porque se va a escuchar.

A: Pero bajito, así (mueve los labios).

P: No, no. Cuéntatela en tu cabeza, pero que no se escuche para afuera.

Afuera solo tiene que oírse lo que tocas.

Finalmente, la graba completa.

(RESPUESTA).

- CONTENIDO EMOCIONAL: Obra completa: puerta, que se abre y se cierra, pasos suaves, casa encantada, cosas que se mueven, pasos asustados que se van, puerta que se abre y se cierra.
- SONIDO: *mf.* intervalo melódico de quinta, *ostinato*, varias veces, rápido, *mf.* varias notas repetidas con pulso regular,

rápido. *mf.* sonido agudo de frecuencia imprecisa, altura ascendente, vacilante, y *mf.* sonido madera, seco y corto.

- CUERPO: Dedos índice y pulgar de la mano izquierda juntos. Los mueve de izquierda a derecha y luego de derecha a izquierda, puño cerrado moviéndose hacia el cuerpo, luego mueve regularmente los dedos índice y medio de la mano izquierda, de forma alternada, haciendo poca fuerza. Mueve el pulgar derecho de arriba abajo, lento y regular. Mueve el pulgar de arriba abajo, rápido y con poca articulación.
- Mueve regularmente los dedos índice y medio de la mano izquierda, de forma alternada, rápido y fuerte. Dedos índice y pulgar de la mano izquierda juntos. Los mueve de izquierda a derecha y luego de derecha a izquierda, puño cerrado moviéndose hacia el cuerpo.
- INSTRUMENTO: Raspa la sexta cuerda con las uñas de los dedos índice y pulgar, juntos, y golpea la caja con el puño. Pulsa la nota re de la cuarta al aire repetida, alternando índice y medio. Pisa el si bemol de la tercera cuerda y toca con el pulgar desde la cuarta a la primera, pulsando varias veces el acorde resultante. Cuarta y tercera al aire pulsadas con pulgar, alternadamente, varias veces. Pulsa la nota re de la cuarta al aire repetida, alternando índice y medio. Raspa la sexta cuerda

con las uñas de los dedos índice y pulgar, juntos, y golpea la caja con el puño.

Tareas realizadas:

Improvisar sonidos para sonorizar puerta abriéndose; Improvisar sonidos para sonorizar puerta que se cierra; interpretar escena completa de la puerta que se abre y se cierra; Improvisar sonidos para pasos suaves de alguien que se acerca; tocar la escena completa: puerta que se abre, se cierra y pasos suaves que se acercan; Improvisar sonidos para sonorizar casa encantada; Improvisar sonidos para sonorizar cosas que se mueven en la casa encantada; interpretar todo junto; puerta que se abre, se cierra y pasos suaves que se acercan, casa encantada, cosas que se mueven dentro de la casa encantada; Improvisar sonidos para sonorizar pasos asustados que se alejan; interpretar obra completa; grabar obra completa.

Contenido expresivo de El Juez de Aranjuez.

Al comenzar la sesión se le pidió a la alumna que aprenda a tocar los acordes de Do mayor y Sol7, utilizando las tres primeras cuerdas. Luego de aprender a pisar con la mano izquierda y pulsarlos con una calidad mínima, se le propuso utilizarlos en una historia a inventar, sobre una muñeca que la alumna trajo a clase:

P: ¿Qué podemos contar de la muñeca?

A: La muñeca algunos días puede estar triste y contenta y luego puede estar enfadada.

P: Muy bien. Y primero, ¿cómo está: triste o contenta?

A: Contenta.

P: Vale, pon este acorde (Do mayor) y hazme un ritmo para la muñeca contenta.

(RESPUESTA).

- CONTENIDO EMOCIONAL: Contenta.
- SONIDO: *mf.* lento, pulso regular, timbre medio.
- CUERPO: Mueve la mano sobre las cuerdas, de arriba abajo, lentamente y con peso.
- INSTRUMENTO: Rasgueo en Do mayor.

P: ¿Así está contenta?

A: Sí.

P: Yo la escucho pesada.

A: No tiene mamá ni papá; vive sola.

P: Pero tú dijiste que ahora estaba contenta, ¿no? A ver, tócame un ritmo que yo escuche la canción y diga: ¡Uy! ¡qué contenta que está!

A: Es que con este y con este (los dedos que usa para pisar) es muy difícil.

P: ¿Con cuál quieres tocar?

A: No sé... Voy a probar con este (dedo uno) y luego con este (dedo dos).

P: Vale.

(RESPUESTA).

- CONTENIDO EMOCIONAL: Contenta
- SONIDO: *f.* lento, Do mayor, *sforzato*, timbre medio-agudo.

- CUERPO: Apoya el pulgar en la sexta cuerda y rasguea con el índice de arriba abajo con fuerza.
- INSTRUMENTO: Rasgueo en Do mayor con índice de la derecha y dejando el pulgar descansando sobre la sexta. Con la izquierda pisa el do de la segunda cuerda.

Sin que nadie le diga nada, en cuanto terminó de tocar advirtió que no había sonado “contenta”:

A: No, pesada (la ejecución) porque luego, en la última (la última pulsación del acorde) ha sido como si cambiara de sonido (no sonó bien porque estaba mal pisado).

P: vale, pero tú cuando estás contenta ¿tienes ganas de moverte despacito o despacio?

A: A veces me apetece estar tirada en e sofá.

P: Vale, ahora la muñeca está en el sofá, ¿cómo lo tocas?

A: A veces miro la televisión, a veces me apetece dormir...

P: Pero ahora no hablamos de lo que haces tú; estamos hablando de lo que hace la muñeca. ¿Qué le puede estar pasando para que esté contenta?

A: Es su cumpleaños.

P: Vale, imagínate que están todos bailando en el cumpleaños, ¿cómo harías con ese ritmo para que bailen todos?

A: Pues, como fuerte.

P: Pero ¿tocarías muy lento o más rápido?

A: Todo lo rápido que puedan mis deditos.

(RESPUESTA).

- CONTENIDO EMOCIONAL: Contenta.
- SONIDO: *mf. andante*, acorde mayor.
- CUERPO: Manteniendo un dedo de la mano izquierda apretado contra la guitarra, mueve el índice de la derecha de arriba abajo.
- INSTRUMENTO: Pisa el do de la segunda cuerda y rasguea con el índice de la derecha tres veces.

A: Más rápido no puedo.

P: Vale. Te sugiero un ritmo, a ver si te gusta (toca el acorde de Do mayor rasgueando con volumen alto, dos corcheas, negra, percusión parando las cuerdas y silencio de negra).

A: (se propone intentarlo).

P: Pero espera, ¿te gusta?

A: Sí.

Con un poco de dificultad para pisar las cuerdas y que el sonido resulte más o menos claro, consiguió tocar el ritmo que se le propuso.

(RESPUESTA).

- CONTENIDO EMOCIONAL: Contenta.
- SONIDO: *mf. rápido*, esquema: dos corcheas, negra, percusión y silencio de negra. Mucho ataque.

- CUERPO: Mueve el índice de arriba abajo dejando el pulgar apoyado en la sexta cuerda y luego abre la palma y la choca contra la guitarra. repite el esquema tres veces.
- INSTRUMENTO: Rasguea con dedo índice (dejando el pulgar descansando en sexta cuerda) sobre las tres primeras cuerdas del acorde de Do mayor y palmea las cuerdas para percutir y hacer silencio. Repite dos veces y luego una con acorde de Sol7.

Repitió el ritmo, pero la segunda vez volvió a tocar más lento porque su atención se desviaba hacia la dificultad mecánica. Observando esto, se continuó con el desarrollo de la historia, buscando una emoción de contraste, para que la alumna pueda regular las diferencias de gestión sonora. La estrategia consistió en presentar a la alumna un objetivo expresivo lenta, para que después, al tocar todo junto, esté obligada a gestionar de manera diferente cada cosa:

P: ¿Y ahora se pone triste?

A: Porque se van los amigos.

P: ¿Y cómo tocarías?, ¿fuerte o suave?

A: Suave.

P: ¿Y tocarías rápido o más despacio, más lento?

A. no lo tengo muy claro... Yo creo que lo tocaría así.

(RESPUESTA).

- CONTENIDO EMOCIONAL: Triste.

- SONIDO: *mp.* lento, pulso regular, acorde mayor rasgueado, timbre medio-agudo.
- CUERPO: Mueve el índice de arriba abajo, lentamente, poca fuerza y recorrido, deja el pulgar descansando en la sexta cuerda. Utiliza el índice de la izquierda para pisar una cuerda.
- INSTRUMENTO: Rasqueo en Do mayor. Pisa el do de la segunda cuerda y toca en las tres primeras. Rasguea con el índice y deja el pulgar sobre la sexta.

P: Muy bien. ¿Y podríamos hacer esto cuando está triste? (utilizando el mismo acorde, el mismo ritmo e intensidad que utilizó la alumna, pero arpegiando en vez de rasguear).

A: Eso lo haces tú porque yo no puedo hacer tantas cosas a la vez.

P: Pero no es a la vez; es después de lo otro. Mira, Pruébalo, pon el acorde.

(RESPUESTA).

- CONTENIDO EMOCIONAL: Triste,
- SONIDO: *mp.* lento, *tempo* regular, arpegio mayor, timbre medio-agudo.
- CUERPO: Motricidad fina. Mueve el pulgar de arriba abajo y el índice y medio abajo arriba, pulsando cuerdas con poca fuerza. Con el índice de la izquierda pisa una cuerda.
- INSTRUMENTO: Arpegio en Do mayor sobre las tres primeras cuerdas. Digitación p, i, m.

P: Muy bien. Ahora, toca la parte de la fiesta, cuando todos bailan, después paras, y tocas cuando está triste porque se van los amigos.

(RESPUESTA).

- CONTENIDO EMOCIONAL: Contenta-triste.
- SONIDO: Una parte *mf. moderato*, regular, acordes *sforzato*, acorde mayor, esquema: negra (cuerdas), negra (cuerdas), blanca (madera), timbre medio-agudo. Articula con parte *mp.* lento, regular, timbre medio-agudo, acordes *sforzato*.
- CUERPO: Mueve el dedo índice de la mano derecha con fuerza sobre las cuerdas de arriba abajo y percute con la palma sobre las cuerdas, mientras tiene un dedo de la izquierda pisando una cuerda de la guitarra. Luego reacomoda su postura y vuelve a mover el índice con menos fuerza y velocidad.
- INSTRUMENTO: Acorde rasgueado, *sforzato*, toca con dedo i hacia abajo, mientras el pulgar descansa sobre la sexta, ritmo: negra, negra, y luego con la palma abierta percute sobre las cuerdas. Luego hace un silencio y continúa con acordes más piano. Todo lo hace pisando el do de la segunda cuerda.

Al tocar todo entero, lo hizo muy bien, pero se olvidó de arpeggiar la parte final:

P: ¿Y cómo se tocaba esa parte?

A: Primero así (acordes rasgueados) y luego como tú dices, así (arpeggio).

P: A ver.

(RESPUESTA).

- CONTENIDO EMOCIONAL: Contenta-triste.
- SONIDO: *mp.* lento, regular, acordes *sforzato*, timbre medio agudo, y luego arpeggio.
- CUERPO: Mueve el índice de la derecha de arriba abajo y con poca velocidad, sobre las cuerdas inferiores, con poca fuerza, y luego mueve el p, m, i sobre las cuerdas también con poca fuerza
- INSTRUMENTO: Acorde de Do mayor rasgueado con el índice de arriba abajo mientras deja el pulgar descansando sobre la sexta. Luego hace el mismo acorde, pero arpegiado con dedos p, m, i.

Seguidamente, y sin que se haya hablado previamente de ninguna otra textura expresiva, la alumna comentó:

A: Para enfadada no se me ocurre nada.

P: ¿Cómo tocarías cuando está enfadada?, ¿fuerte o suave?

A: No sé. Creo que pum, pum pum.

(RESPUESTA).

- CONTENIDO EMOCIONAL: Enfadada.
- SONIDO: *f.* agudo, *moderato*, regular, mucho ataque.
- CUERPO: Emite sonidos agudos con la boca: Pum, pum, pum y marcando el ritmo con los pies.

P: ¿Cómo lo harías con la guitarra? ¿Pondrías el mismo acorde de cuando está contenta?

A: Si puedo tocarlo más fuerte.

P: ¿Y por qué no te inventas un acorde que te suene enfadado? Busca, pisa, prueba y cuando te guste...

A: Ah...

(RESPUESTA).

- CONTENIDO EMOCIONAL: Enfadada.
- SONIDO: *f. moderato*, regular, bastante ataque, timbre grave, acorde mayor.
- CUERPO: Mueve mano de arriba abajo con fuerza.
- INSTRUMENTO: Rasgueo en cuerdas graves.

El resultado no la dejó conforme:

A: Nooo.

P: ¿Y cómo lo tocarías enfadada? El mismo acorde, pero enfadada.

A: Así, con cara (pone cara de enfadada).

P: No, que suene enfadada. la cara no suena. Si yo no te miro la cara, quiero escuchar que el acorde suena enfadado.

Probó diferentes cosas que no la dejaron satisfecha:

P: ¿Suena enfadada la música?

A: Un poquito, a lo mejor.

P: ¿Qué le faltaría para que suene más enfadada?

(RESPUESTA).

- CONTENIDO EMOCIONAL: Enfadada.
- SONIDO: *f. moderato*, regular, timbre madera, mucho ataque.
- CUERPO: Mueve la mano dando golpes con la palma contra la guitarra con fuerza.
- INSTRUMENTO: Pisa una nota con la mano izquierda, pero palmea fuera de las cuerdas, en la caja.

P: Muy bien. eso que hiciste con los golpes, sonó enfadada, pero no sonó el acorde. Tú cuando estás enfadada, ¿quieres que los demás se enteren?

A: Así, con patadas, a lo mejor...

P: Bueno, pero como hay que tocarlo, demuéstrame que estás enfadada con el acorde que suena, a ver...

(RESPUESTA).

- CONTENIDO EMOCIONAL: Enfadada.
- SONIDO: *f. moderato*, regular, grave, *sforzato*, bastante ataque, intervalos de cuartas.
- CUERPO: Mano arriba abajo rasgueando cuerdas con fuerza.
- INSTRUMENTO: Rasgueo *sforzato* desde cuerdas graves, La mano izquierda pisa las notas la y re en sexta cuerda y quinta, respectivamente.

P: ¿Te ha sonado enfadado?

A: Esto un poco más.

P: Te voy a enseñar una cosa. a ver si te gusta. Pon los dedos como los tenías.

A: Coloca los dedos.

P: Y ahora toca con este (toca con pulgar arreglando en las cuerdas graves las notas: mi, do#, re, luego rasguea con fuerza las seis cuerdas y finalmente percute con la palma apagando).

Se emplearon algunos minutos en enseñar a la alumna el arpeggio propuesto, hasta que pudo tocarlo.

(RESPUESTA).

- CONTENIDO EMOCIONAL: Enfadada.
- SONIDO: *mf.* intervalos de segunda menor graves, arpegiados, y percusión sobre cuerdas y silencio. Tres veces el esquema.
- CUERPO: Mueve el pulgar derecho de arriba abajo y palmea contra las cuerdas.
- INSTRUMENTO: Pisa la quinta e el traste cuatro (do#), con el pulgar derecho arpegia las cuerdas seis, cinco y cuatro y luego percute con la palma sobre las cuerdas apagándolas.

Cuando quedaban diez minutos de clase, se le propuso a la alumna repasar la canción “El juez de Aranjuez” que hasta esta sesión salía muy lenta y pesada, lejos del clima alegre que debe tener:

P: Ahora, vas a poner el acorde de Do mayor, que usaste en la parte “contenta”, y tocándolo igual, vas a cantar el trocito que te sabes de “El juez de Aranjuez”.

(RESPUESTA).

- CONTENIDO EMOCIONAL: Canción alegre: El juez de Aranjuez.
- SONIDO: *mf.* rápido, acordes de do mayor y Sol7. Cuerdas rasgueadas y melodía vocal con bastante ataque. Muy buena coordinación de melodía y acompañamiento.
- CUERPO: Canta afinando perfectamente mientras mueve la mano derecha de arriba abajo rítmicamente, y la izquierda cambiando de posturas sobre la guitarra.
- INSTRUMENTO: Pisa alternadamente el acorde de Do mayor, luego Sol7 y finalmente Do mayor. Rasguea en cada uno con el índice de la derecha mientras deja el pulgar descansando en la sexta.

Para finalizar la sesión, se le grabó a la alumna la segunda parte de la canción, para que la estudie en su casa.

Tareas realizadas:

Aprender a tocar el acorde de Do mayor; tocar un ritmo “contenta” con el acorde de Do mayor; reconducir acciones para que el ritmo suene “contenta”; aprender un rasgueo sugerido por el profesor; tocar un ritmo triste con el acorde de Do mayor; aprender un arpeggio con el acorde de Do mayor; tocar las partes “contento” y “triste”, una después de la otra; reconducir la interpretación añadiendo el arpeggio final, improvisar con la boca sonidos para “enfadada”; improvisar en la guitarra tratando de inventar un acorde que suene “enfadada”; reconducir acciones

para que la música suene “enfadada”; aprender arpegio “enfadada” propuesto por el profesor; interpretar la canción “El juez de Aranjuez” utilizando el mismo acorde “contenta” empleado en las improvisaciones realizadas durante la sesión.

Tres acordes, tres emociones.

En el comienzo de la clase se le propuso a la alumna inventar una canción empleando tres acordes que se le iban a enseñar, incluyéndolos según la emoción transmitida cada uno.

P: Este (Toca un arpegio en Mi mayor).

A: Contento.

P: Este (toca un arpegio de Mi bemol con quinta aumentada).

A: De miedo.

P: Y este (toca un arpegio de Mi menor).

A: Triste.

P. (toca uno después del otro mientras la alumna va diciendo la emoción que le evoca cada uno) ¿Los puedes tocar tú?

A: Creo que sí.

Se le enseñaron a tocar los tres acordes y nuevamente se la invitó a inventar una historia en la que se pudieran utilizar los tres acordes:

P: ¿Te parece que hagamos una historia que sea, una parte: contento, otra: miedo y otra: triste?

A: Vale.

P: A ver... ¿Qué historia puede ser?

A: Patito feo. Primero es contento, luego es un poco enfadado porque va a una granja y... Bueno, ese es el cuento original... Y luego sería triste pero no se me ocurre ninguna cuerda.

P: Pero con los acordes que yo te enseñé. ¿Cómo puede empezar la historia?

A: Mmm, contento porque salen todos los pollitos.

P: Vale. ¿tocamos algo los dos juntos?

A: Vale.

P: ¿Contento, muy contento, contentísimo?, ¿cómo?

A: Contento.

P: ¿Cómo sería?

(RESPUESTA).

- CONTENIDO EMOCIONAL: Contento.
- SONIDO: *mf. andante*, regular, negra, negra, blanca, arpeggio mayor, timbre medio-agudo.
- CUERPO: Mueve los dedos p, i, m, de la mano derecha, sobre las tres primeras cuerdas de la guitarra, con no mucha fuerza y velocidad.
- INSTRUMENTO: Arpeggio en Mi mayor con las tres primeras cuerdas, con digitación p, i, m. Con la izquierda pisa el sol sostenido de la tercera cuerda.

P: ¿Una vez o dos?

A: Dos.

(RESPUESTA).

- CONTENIDO EMOCIONAL: Contento.
- SONIDO: *mf. andante*, regular, negra, negra, blanca, arpegio mayor, timbre medio-agudo. Dos veces.
- CUERPO: Mueve los dedos p, i, m, de la mano derecha, dos veces, sobre las tres primeras cuerdas de la guitarra, con no mucha fuerza y velocidad.
- INSTRUMENTO: Arpegio en Mi mayor con las tres primeras cuerdas, dos veces, con digitación p, i, m. Con la izquierda pisa el sol sostenido de la tercera cuerda.

P: Bravo. ¿Y yo puedo tocar contigo, otras notas junto con las tuyas?

A: Sí.

(RESPUESTA).

- CONTENIDO EMOCIONAL: Contento.
- SONIDO: *mf. lento*, regular arpegio mayor, dos veces, junto con diseño melódico del profesor.
- CUERPO: Mueve los dedos p, i, m, de la mano derecha, sobre las tres primeras cuerdas de la guitarra, con no mucha fuerza y velocidad.
- INSTRUMENTO: Arpegio en Mi mayor con las tres primeras cuerdas, con digitación p, i, m. Con la izquierda pisa el sol sostenido de la tercera cuerda.

P Entonces, ahora, ¿qué pasa en la historia?

A: Que se va a una granja y se enfadan con él porque es muy feo.

P: Vale, entonces, yo toco el acorde “enfadado” así (Lo toca plaqué y con mucho ataque) y tú te buscas notas que peguen, como hice yo con la parte anterior. Yo toco y tú vas probando y eliges.

(RESPUESTA).

- CONTENIDO EMOCIONAL: Enfadado.
- SONIDO: *f. moderato*, staccato, regular, mucho ataque, sonidos graves: cuatro negras en sol y cuatro en mi, repitiendo el esquema varias veces. Disonancia entre la nota mi natural que toca la alumna sobre el acorde de MI bemol mayor quinta aumentada, que toca el profesor. Ambos hacen el mismo ritmo de negras staccato.
- CUERPO: Mueve el pulgar con fuerza sobre la sexta cuerda y el dedo dos de la izquierda pisando y soltando de forma alternada.
- INSTRUMENTO: Toca las notas mi y sol (sexta cuerda) alternando cuatro negras en caca una, staccato, con pulgar y usa el dedo dos para pisar el sol de la sexta.

La alumna continuó experimentando un poco más, buscando más sonidos que le gusten para tocar sobre el acorde “enfadado” que tocaba el profesor, hasta que se le propuso tocar las dos partes que ya se habían compuesto:

P: Entonces, ¿Juntamos las dos partes?, ¿primero la de contento y después la de enfadado?

A: Vale.

P: Vamos... Cuento yo y tú empiezas.

(RESPUESTA).

- **CONTENIDO EMOCIONAL:** Contento, enfadado.
- **SONIDO:** *f.* lento, regular, dos arpeggios ascendentes con acorde mayor más diseño melódico descendente. Negra, negra, blanca. Timbre agudo. Luego hay un pequeño silencio y cambia a acorde mayor, medio tono más abajo, con quinta aumentada, *marcato*, *ostinato*, mucho ataque, más fuerte que la parte anterior. Primera parte la alumna hace armonía y en la segunda, diseño melódico *ostinato* con notas graves: sol, mi y si bemol, sobre el acorde de Mi bemol con quinta aumentada.
- **CUERPO:** Mueve el pulgar de la mano derecha hacia abajo y el índice y medio hacia arriba. Con el índice de la izquierda pisa una cuerda. Luego mueve con más fuerza y velocidad el pulgar engancho una cuerda grave y variando la colocación del dedo de la mano izquierda a lo largo del mástil de la guitarra.
- **INSTRUMENTO:** Primero con p, i, m, pulsa tríada de Mi mayor mientras pisa el sol sostenido de la tercera cuerda. En la segunda parte pulsa solo con pulgar la sexta, tocando varias veces sol, luego varias veces mi y si bemol.

P: ¿Y cómo la terminamos?

A: En triste.

P: ¿La terminamos en triste?

A: Bueno, la podríamos terminar bien contento.

P: Bueno.

P: ¿Volvemos a hacer otra vez el acorde contento?

A: Vale, pero podríamos cambiar, en vez de empezar aquí (pisando sol sostenido en tercera cuerda) pisar aquí (fa en primera cuerda).

P: A ver.

(RESPUESTA).

- CONTENIDO EMOCIONAL: Contento.
- SONIDO: *mp. andante*, regular, negra, negra, blanca, timbre agudo, arpegio descendente, acorde mayor séptima.
- CUERPO: Mueve el dedo pulgar de la derecha hacia abajo y el índice y medio hacia arriba, mientras apoya el índice de la izquierda en la guitarra.
- INSTRUMENTO: Arpegio descendente de Sol7 en las tres primeras cuerdas, pulsadas con dedos p, i, m, y pisando la nota fa# con el dedo uno.

P: ¿La tocamos entera y la grabamos?

A: Vale.

P: ¿La quieres ensayar o la quieres grabar ya?

A: La quiero ensayar una vez.

Antes de tocar la obra entera, se repasó el contenido emocional de cada parte, contando la historia que dio pie a la composición de cada una. Luego se realizó un

ensayó, durante el cual el profesor dio algunas instrucciones para que la alumna pudiera resolver algunas dificultades mecánicas que retrasaban un poco la transición entre las diferentes texturas. Finalmente, se grabó.

(RESPUESTA).

- CONTENIDO EMOCIONAL: Contento, enfadado, contento.
- SONIDO: *mf. andante*, regular, negra, negra, blanca (dos veces) arpegio ascendente en Mi mayor más diseño melódico descendente. Timbre agudo. Calderón. Y *mf.* Acorde disonante *marcato, ostinato* (Mi bemol mayor con quinta aumentada) y diseño melódico *grave, ostinato, moderato*, regular, negras. *Crescendo, ritardando*, Calderón, pausa y *mf. andante*, regular, negra, negra, blanca, arpegio descendente de Sol7 en octavas. Dos veces y calderón.
- CUERPO: Motricidad fina, p, i, m con poca articulación, fuerza media. En la izquierda un dedo pisando. Repite el movimiento dos veces. Luego mueve el pulgar de la derecha repetidas veces sobre la sexta cuerda, con más fuerza y velocidad, mientras el índice de la izquierda pisa y suelta en diferentes trastes, recorriendo distancias largas. Aumenta la fuerza progresivamente. El resto de los dedos de la derecha descansa en las primeras cuerdas. Posteriormente, recoloca los dedos de ambas manos sobre el instrumento y comienza a mover los

dedos m, i, p, en las cuerdas inferiores, mientras deja un dedo de la izquierda pisado. Repite el movimiento dos veces.

- INSTRUMENTO: Arpegio de MI mayor con p, i, m. Luego, *ostinato* grave con notas repetidas graves en sexta cuerda (mi, sol, y si bemol) con pulgar. Y finalmente arpegio con Sol7 m, i, p. dos veces y calderón.

Finalmente, se realizó el visionado, tras el cual se produjo el siguiente diálogo:

A: Es que esa es la parte más difícil (mirando en el vídeo, la articulación de la primera parte con la segunda) Parece que ya es de noche (mientras suena la tercera parte).

P: ¿Por qué?

A: No sé, pero parece que es de noche.

P: Puede ser.

Tareas realizadas:

Reconocer el contenido emocional de tres acordes diferentes; aprender a tocar los tres acordes; utilizar los acordes en una historia inventada que incluya las tres emociones percibidas; improvisar melodía que reafirme el carácter “enfadado” del acorde tocado por el profesor; tocar las dos primeras partes (contento y enfadado) a dúo, una después de la otra; improvisar texturas para la última parte del relato (contento); ensayar la obra entera antes de grabarla; grabar; visionado.

La canción de la amistad.

La alumna llegó a clase entusiasmada con una guitarra nueva que le compraron sus padres y unas púas que le regalaron en la tienda:

P: ¿Aprendemos una nueva, para tocar con la púa?

A: Bueno, vale, pero facilita porque yo no sé tocar con la púa.

P: No importa. Mira (toca con la púa, tercera, segunda y primera al aire, y repite la primera tres veces más) Toca eso.

(RESPUESTA).

- CONTENIDO EMOCIONAL: Ninguno.
- SONIDO: *mf.* arpegio en Mi menor y nota mí repetida tres veces. *Andante.*
- CUERPO: Mueve una púa sujeta entre los dedos pulgar, índice y medio de la mano derecha, de arriba abajo.
- INSTRUMENTO: Pulsa con púa las notas sol, si y mi, y repite el mí tres veces más.

El profesor le explicó que, para repetir las últimas notas, es mejor mover la púa cambiando de dirección y la alumna lo hizo un par de veces, recibiendo algunas instrucciones del profesor sobre cómo coger la púa y realizar la pulsación correctamente. Durante todo este tiempo de la clase no se trabajó sobre ningún contenido emocional. Tan solo, se accionó el sonido de forma lúdica, con el objetivo de incorporar a la práctica la guitarra nueva y la púa que la alumna mostró con entusiasmo. En un segundo paso, se le enseñó a pisar el acorde de Sol mayor y se le pidió que con la mano derecha haga lo mismo que antes.

(RESPUESTA).

- CONTENIDO EMOCIONAL: Ninguno.
- SONIDO: *mf.* arpegio en Sol mayor y nota sol repetida tres veces. *Andante.*
- CUERPO: Mueve una púa sujeta entre los dedos pulgar, índice y medio de la mano derecha, de arriba abajo y luego cambiando tres veces de sentido.
- INSTRUMENTO: Pulsa con púa las notas sol, si y sol, y repite el sol tres veces más.

Luego, se le pidió que toque todo.

(RESPUESTA).

- CONTENIDO EMOCIONAL: Ninguno.
- SONIDO: *mf.* arpegio en Mi menor y nota mi repetida seis veces, repite todo, pausa y arpegio en Sol mayor y nota sol repetida seis veces.
- CUERPO: Mueve una púa sujeta entre los dedos pulgar, índice y medio de la mano derecha, de arriba abajo y luego cambiando seis veces de sentido. Repite todo tres veces. con pausa entre cada una.
- INSTRUMENTO: Pulsa con púa las notas sol, si y mi, y repite el mi seis veces más, pausa, repite todo, pausa y pulsa las notas sol, si y sol, y repite el sol seis veces más.

P: Ahora, toca esto (pulsas las cuerdas, cuarta, tercera y segunda, al aire, y luego tres veces la primera pisada en el segundo traste) y el final (pulsas la sexta al aire y luego, simultáneamente las tres cuerdas agudas).

La alumna tocó las dos partes nuevas y fue invitada a tocar todo entero, primero el profesor y luego ella.

(RESPUESTA).

- CONTENIDO EMOCIONAL: Ninguno.
- SONIDO: *mf.* arpeggio en Mi menor y nota mi repetida seis veces, repite todo, pausa y arpeggio en Sol mayor y nota sol repetida seis veces, pausa y arpeggio en Sol mayor con séptima mayor, en segunda inversión y nota fa# repetida seis veces, y final, bajo en mi y seguidamente, tríada de Mi menor, plaqué.
- CUERPO: Mueve una púa sujeta entre los dedos pulgar, índice y medio de la mano derecha, de arriba abajo y luego cambiando seis veces de sentido. Repite todo cuatro veces, con pausa entre cada una, y al final mueve dos veces, lentamente, de arriba abajo.
- INSTRUMENTO: Pulsas con púa las notas sol, si y mi, y repite el mi seis veces más, pausa, repite todo, pausa y pulsas las notas sol, si y sol, y repite el sol seis veces más, pausa y pulsas las notas re, sol, si y fa#, y repite el fa# seis veces más, y al final,

pulsa el Mi grave y , simultáneamente, las tres primeras cuerdas (sol, si, mi).

Luego de que la alumna la toque un par de veces, se empezó a darle un contenido expresivo a los sonidos utilizados:

P: Muy bien, ahora te voy a pedir que la toques una vez enfadada, y otra, triste; que suene una vez enfadada y otra, triste.

A: No sé si voy a poder.

P: A ver ¿cómo la tocarías para que suene enfadada?

A: Muy fuerte.

P: A ver.

(RESPUESTA).

- CONTENIDO EMOCIONAL: Enfadada.
- SONIDO: *ff.* arpegio en Mi menor y nota mi repetida seis veces, repite todo, pausa y arpegio en Sol mayor y nota sol repetida seis veces, pausa y arpegio en Sol mayor con séptima mayor, en segunda inversión y nota fa# repetida seis veces, y final, bajo en mi y seguidamente, tríada de Mi menor, *plaqué*.
- CUERPO: Mueve con fuerza una púa sujeta entre los dedos pulgar, índice y medio de la mano derecha, de arriba abajo y luego cambiando seis veces de sentido. Repite todo cuatro veces, con pausa entre cada una, y al final mueve dos veces, lentamente, de arriba abajo.

- INSTRUMENTO: Pulsa con púa las notas sol, si y mi, y repite el mi seis veces más, pausa, repite todo , pausa y pulsa las notas sol, si y sol, y repite el sol seis veces más, pausa y pulsa las notas re, sol, si y fa#, y repite el fa# seis veces más, y al final, pulsa el Mi grave y , simultáneamente, las tres primeras cuerdas (sol, si, mi).

P: Y ahora, triste, ¿cómo la tocarías?

A: Más flojito.

P: A ver.

(RESPUESTA).

- CONTENIDO EMOCIONAL: Triste.
- SONIDO: *p.* poco ataque, arpegio en Mi menor y nota mi repetida seis veces, repite todo, pausa y arpegio en Sol mayor y nota sol repetida seis veces, pausa y arpegio en Sol mayor con séptima mayor, en segunda inversión y nota fa# repetida seis veces, y final, bajo en mi y seguidamente, tríada de Mi menor, *plaqué*.
- CUERPO: Mueve con poca fuerza una púa sujeta entre los dedos pulgar, índice y medio de la mano derecha, de arriba abajo y luego cambiando seis veces de sentido. Repite todo cuatro veces, con pausa entre cada una, y al final mueve dos veces, lentamente, de arriba abajo.

- INSTRUMENTO: Pulsa con púa las notas sol, si y mi, y repite el mi seis veces más, pausa, repite todo , pausa y pulsa las notas sol, si y sol, y repite el sol seis veces más, pausa y pulsa las notas re, sol, si y fa#, y repite el fa# seis veces más, y al final, pulsa el Mi grave y, simultáneamente, las tres primeras cuerdas (sol, si, mi).

P: Y si ahora la tuvieses que tocar “contenta”, ¿cómo la tocarías?

A: Pues, medio, ni fuerte ni bajito.

P: Y para que esté contenta ¿la tocarías igual de ritmo?, ¿o la tocarías más rápido o más despacito?

A: Más rápido me parece, pero creo que va a ser más difícil.

P: No importa, si no sale ya lo vemos, pero ¿tú la tocarías más fuerte y más rápida?

A: No. Ni fuerte ni flojito.

P: Pero, ¿igual de rápido o más rápido?

A: Más rápido.

P: A ver, inténtalo.

(RESPUESTA).

- CONTENIDO EMOCIONAL: Contenta.
- SONIDO; *mf.* arpegio en Mi menor y acelera en nota mi repetida seis veces, repite todo, pausa y arpegio en Sol mayor y acelera en nota sol repetida seis veces, pausa y arpegio en Sol mayor con séptima mayor, en segunda inversión y acelera en

nota fa# repetida seis veces, y final, bajo en mi y seguidamente, tríada de Mi menor, *plaqué*.

- CUERPO: Mueve una púa sujeta entre los dedos pulgar, índice y medio de la mano derecha, de arriba abajo y luego cambiando seis veces de sentido. Repite todo cuatro veces, con pausa entre cada una, y al final mueve dos veces, lentamente, de arriba abajo.
- INSTRUMENTO: Pulsa con púa las notas sol, si y mi, y repite el mi seis veces más, pausa, repite todo , pausa y pulsa las notas sol, si y sol, y repite el sol seis veces más, pausa y pulsa las notas re, sol, si y fa#, y repite el fa# seis veces más, y al final, pulsa el Mi grave y , simultáneamente, las tres primeras cuerdas (sol, si, mi).

La segunda actividad de la sesión consistió repetir el procedimiento, pero cambiando los roles, es decir, la alumna inventó una música y se la enseñó a tocar al profesor:

P: Ahora te inventas una tú y me la enseñas a tocar mí.

A: Bueno, lo voy a pensar, a ver si se me ocurre algo.

P: Puedes probar cosas.

A: No, es que se me da mejor buscarlo en la cabeza que probarlo en las notas porque es más difícil.

A: No se me ocurre ninguna, es muy difícil.

P: A ver. Yo te voy a ayudar un poco. ¿Quieres que sea una música triste, alegre o enfadada?

A: Alegre.

P: Entonces, las notas que vas a tocar, ¿las vas a tocar despacito o rápido?

A: Mmm, despacito, es que es muy difícil.

P: Pero despacio, ¿crees que va a sonar alegre?

A: No.

P: ¿Entonces?

A: Rápido

P: A ver, inténtalo.

(RESPUESTA).

- CONTENIDO EMOCIONAL: Alegre.
- SONIDO: Variaciones de dinámica y agógica. variaciones de timbre. Variaciones de alturas y texturas.
- CUERPO: Mueve los dedos de la mano izquierda sobre el instrumento, con la mano derecha sujeta una púa y la mueva hacia arriba y abajo. Los movimientos de ambas manos son irregulares. A veces deja de mover las manos y de producir sonido, poniendo cara de que algo le causó sorpresa y vergüenza.

- INSTRUMENTO: Toca aleatoriamente en diferentes cuerdas al aire o pisadas en diferentes trastes. Pisa notas y acordes. Toca con una púa, a veces notas, a veces arpeggios y acordes.

P: ¿Te gustó eso?

A: Más o menos.

P: Sigue buscando. Si suena algo que no te gusta, no te asustes; lo cambias y listo. Pero no te asustes que no puede pasar nada malo.

(RESPUESTA).

- CONTENIDO EMOCIONAL: Alegre.
- SONIDO: *mf. andante*, regular, esquema: negra, negra, dos corcheas, ataque normal y un poco más en las corcheas. Timbre medio, grave.
- CUERPO: Deja un dedo de la izquierda apoyado en la guitarra y con la derecha sujeta una púa entre los dedos i y p, moviendo la mano desde la muñeca hacia abajo y arriba, con poca velocidad y no mucha fuerza.
- INSTRUMENTO: Pisa el mi de la cuarta cuerda y toca con la púa abajo y arriba las notas sol, si y mi.

P: ¿Te gustó?

A: Sí.

P: ¿Me lo enseñas?

A: Tienes que tocar ahí (señalando un traste).

P: ¿Tocar o pisar ahí?

A: Pisar ahí.... Y luego aquí (se pone a tocar y deja de hablar).

P: A ver, enséñamelo paso por paso porque si no me olvido, ¿cómo es?

A: Primero das aquí, uno, uno (dos veces la segunda cuerda al aire), después aquí otro (tercera al aire) y aquí dos (cuarta pisada en traste dos).

P: (Lo toca).

A: Así.

P: ¿Y después?

A: Y luego sigues lo mismo.

Al final, se ensayó un par de veces, pero la técnica de la púa y pisar el acorde de Mi menor le hizo desviar la atención desde lo expresivo a lo mecánico, de modo que acabó sonando una textura más triste que alegre.

(RESPUESTA).

- CONTENIDO EMOCIONAL: Alegre.
- SONIDO: *mf.* lento, regular, acorde Mi menor, arpeggio, esquema: negra, negra y dos corcheas. Timbre medio-grave.
- CUERPO: Mueve la mano rotando sobre la muñeca hacia abajo y hacia arriba, sujetando una púa entre los dedos i y p, deja un dedo de la izquierda apoyado en la guitarra. Los movimientos de la derecha son cortos y con la misma fuerza.
- INSTRUMENTO: Pisa el mi de la cuarta cuerda con dedo uno. Toca con púa un arpeggio en MI menor: sol, sí mi, mi, y repite

tres veces el mismo esquema. La pulsación de la púa es abajo, arriba, arriba abajo.

La sesión llegó a su fin sin charlar sobre el desvío de la atención desde lo expresivo a lo mecánico.

Tareas realizadas:

Pulsar con la púa las cuerdas al aire, pulsar con la púa, moviéndola en ambas direcciones cuando hay notas repetidas; aprender a pisar el acorde de Sol mayor y repetir la pulsación aprendida anteriormente; aprender arpegio en Sol mayor con séptima mayor y final en Mi menor, plaqué; tocar las cuatro partes juntas; tocar la obra entera, pero sonando enfadada; tocar la obra entera sonando triste; tocar la obra entera sonando contenta; inventar una música y enseñársela a tocar al profesor; Definir contenido emocional de la música a componer; improvisar sonidos alegres para nueva composición; enseñarle al profesor a tocar la música compuesta; ensayar la obra.

Aprendiendo Tranquila.

En cuanto comenzó la sesión se le dijo a la alumna que aprendería una nueva canción:

P: Te voy a enseñar una canción que se llama “Tranquila”. ¿Cómo te la imaginas?

A: Me parece tranquila.

P: ¿Cómo va a ser?

A: Pues, despacio.

P: El volumen ¿cómo va a ser?

A: Flojo.

P: Y las notas. ¿te las imaginas cortitas o largas?

A: Cortitas.

P: Así: tiqui, tiquí, tiquí, tiquí.

A: No tan rápido.

P: ¿Entonces?

A: Las largas.

P: Vale. La voy a tocar yo y después la estudiamos por partes.

El profesor la tocó un par de veces y se la enseñó a tocar a la alumna de la manera tradicional, es decir, por imitación, parte por parte. Luego de aprenderla:

P: ¿Lo grabamos o lo quieres practicar?

A: Lo practico.

(RESPUESTA).

- CONTENIDO EMOCIONAL: Tranquila.
- SONIDO: *mp.* lento, regular, armonía I-V-II-V, timbres variados, bajos, melodías, arpegio, pregunta-respuesta, semicadencia. Esquema: negra, blanca. En arpegio negra, negra, negra, blanca con puntillo, y en semicadencia: negra, negra y negra con calderón.
- CUERPO: Mueve lentamente el dedo pulgar hacia abajo y el índice hacia arriba, de la derecha, con poca articulación y poca

fuerza. En la izquierda apoya el índice y luego lo cambia de sitio.

- INSTRUMENTO: Toca en la tonalidad de Re mayor, bajo con pulgar y melodía en notas fa sostenido y luego do sostenido. Después arpeggio en MI menor y acaba con bajos en la dominante. Digitación p, i para bajo y melodía y para arpeggio usa p, i, i, i. En la izquierda pisa siempre con primer dedo.

A: Bien.

P: ¿Lo grabamos para ver cómo está opinamos para ver si nos gusta, si no nos gusta? Qué nos gusta mucho... Qué pensamos que se puede ensayar un poco más..., ¿Vale, te parece buena idea?

A: Sí.

(RESPUESTA).

- CONTENIDO EMOCIONAL: Tranquila.
- SONIDO: *mp.* lento, regular casi todo menos en notas finales que aceleran. Bajos y sonidos agudos (tónica y tercera) contestando, arpeggio menor y semicadencia.
- CUERPO: Mueve lentamente el dedo pulgar hacia abajo y el índice hacia arriba, con poca articulación y poca fuerza. En la izquierda apoya el índice y luego lo cambia de sitio. Al final mueve el pulgar más rápido, tres veces.
- INSTRUMENTO: Pulsa bajos con pulgar y notas melódicas con índice, aprecio en Mi menor p, i, i, i, i y bajos finales con

pulgar. Algunas notas suenan mal porque las molesta con la mano izquierda.

Tras la grabación, se le propuso a la aluna realizar el visionado, con el objetivo de encontrar las cosas que están bien y las que se pueden mejorar:

P: Lo vamos a ver un par de veces. La primera, quiero que solo prestes atención a las cosas que te parece que has hecho bien, las que te gustan, las que pensabas que no ibas a poder y que ves que sí puedes.

Luego del primer visionado:

A: Me ha gustado todo.

P: Pero dime cosas.

A: Pues, lo primero, lo último, lo segundo.

P: Vale, pero dime algo que te veas hacer con las manos, que hayas pensado que no ibas a poder y que sin embargo has podido.

A: Yo creo que la primera.

P: ¿Qué? Enséñame.

A: (lo toca).

P: ¿Tú creías que no ibas a poder?

A: Sobre todo con el principio.

A continuación, se le propuso un segundo visionado, para reconocer cosas que se puedan mejorar:

P: Lo vamos a ver otra vez y tú me vas a decir qué cosas ves que podrían estar mejor, que se podrían trabajar un poco más, que tú serías

capaz de tocarlas de otra manera... Algo que hiciera que todo salga mejor.

A: Pues, a mí me gusta todo lo que he visto.

P: Vale, pero, ¿podemos verla otra vez y que prestes atención a cosas que a lo mejor se podrían mejorar?

A: Sí.

P: Si no las ves, no las ves, pero si miras con atención podemos verlas, si no yo te ayudo, ¿vale?

A: (Asiente).

Luego del segundo visionado.

A: No sé.

P: Vale. Yo te voy preguntando y tú me vas contestando. Vamos al principio. ¿Tú crees que se puede hacer más rápido el paso del dedo que tiene que subir o así está bien? (Visionado)

A: Que se puede hacer más rápido.

P: Si cambias rápido, ¿crees que va a ayudar a tocar mejor?

A: Sí.

P: Seguimos (visionado) ¿Y ahí que pasó?

A: Que sonó mal.

P: Vale. Y cuando te pregunté la primera vez si había cosas que se podían mejorar, ¿no la habías escuchado esa?

A: No.

P: ¿Cómo se haría para mejorar?

A: Tocando más fuerte esa nota (la nota no suena porque la molesta con la mano izquierda)

P: Mira el vídeo, ¿por qué no suena?, fíjate (visionado: la alumna molesta la cuerda, suena mal, recoloca la mano izquierda, toca otra vez y le suena bien). ¿Tú escuchas que no suena bien y que después la arreglas? (Nuevo visionado). ¿Qué haces cuándo no suena bien y qué haces para arreglarla? Eso lo has hecho tú sola, eh... O sea que lo sabes hacer.

A: No sé, es que a veces no me sale.

P: Vale, ya lo sé, pero ¿qué haces tú con las manos cuando suena mal y qué haces cuando lo arreglas? Tú sabes cómo se arregla.

A: Pues, hacerlo mejor.

P: No. Si lo haces mal y lo vuelves a hacer, va a sonar mal otra vez. Presta atención (nuevo visionado) Una vez suena mal y cuando corriges suena diferente. ¿Qué es lo que haces?

A: No lo sé.

P: A ver, toca esa parte.

A: (Toca bien).

P: Ahora sonó bien, ¿no? y cuando suena mal, ¿qué pasa?, así no lo hacemos más.

A: No lo sé.

P: A ver (le coloca la mano a la alumna molestando la cuerda) pon la mano así, como la pones a veces tú y toca la primera cuerda.

A: (Toca y no suena).

P: ¿Qué está pasando?, ¿porqué no suena?

A: Porque me hace cosquillitas ahí (en la mano) la cuerda.

P: Ah, mira otra vez el vídeo... Cuando suena mal te hace cosquillitas y luego cuando la corriges, apartas la mano, míralo (visionado).

P: Cuando no te suene bien, si lo tocas otra vez a lo mejor no se arregla; lo que tienes que pensar es cómo arreglarlo; qué haces cuando suena mal y qué hacer para que suene bien. Hazlo otra vez.

(RESPUESTA).

- CONTENIDO EMOCIONAL: Tranquila.
- SONIDO: *mp.* nota grave, pausa, arpegio en Mi menor, lento, poco ataque.
- CUERPO: Mueve el pulgar hacia abajo una vez y luego el índice hacia arriba, todo muy lento y con poca fuerza.
- INSTRUMENTO: Pulsa la sexta con pulgar y luego con índice, tercera, segunda y primera, las tres al aire.

P: Muy bien. ¿Y esas notas graves del final? fijate cómo viene el ritmo de la canción, y fijate cómo tocas las últimas notas, a ver si así te suena que la canción es tranquila o habría que tocarlas de otra manera (visionado) ¿Así te parece tranquilo o habría que tocarlas de otra manera?

A: No lo sé.

P: Te lo pregunto para que lo pienses. Lo toco yo y tú me dices cómo te parece que pega con el nombre de la canción (Las toca una vez rápidas y otra, lentas) ¿Cómo la primera vez o cómo la segunda?

A: Como la segunda.

P: ¿Qué hice diferente?

A: Más despacito.

P: A ver, toca todo el final tú como me lo has dicho.

(RESPUESTA).

- CONTENIDO EMOCIONAL: Tranquila.
- SONIDO: *mp.* lento, regular, arpegio en acorde menor y bajos repetidos, todo con el mismo pulso lento, arpegio en el II y semicadencia en la dominante. Sonido con poco ataque.
- CUERPO: Mano derecha: mueve el pulgar hacia abajo y el índice hacia arriba, poca fuerza y articulación.
- INSTRUMENTO: Arpegio en MI menor p, i, i, i, i y bajos repetidos la, la, la con pulgar. Buena pulsación y emisión. Los dedos están siempre cerca de la cuerda a pulsar, contactan antes.

P: ¿Te gusta más así o como la grabaste?

A: Ahora.

P: Muy bien, tía, fenomenal.

Tareas realizadas:

Definir herramientas expresivas para una nueva canción llamada “Tranquila”; aprender a tocar “Tranquila”; ensayar “Tranquila”; grabación; visionado para reconocer lo que sale bien; visionado para detectar cosas que pueden mejorarse; reconducción de arpegio y notas finales; charla y compromiso de estudiar correcciones para hacer *videoclip*.

Grabación de Tranquila.

Se comenzó realizando un repaso de la canción “Tranquila”, aprendida durante la clase anterior. Antes de tocar, se activó mediante una charla, el conocimiento que la alumna tenía sobre los criterios de interpretación pautados:

P: Si tocas una canción que se llama tranquila, ¿qué idea te da de cómo tocarla?

A: Despacio.

P: Y si tienes que tocar despacio. ¿vas a tocar haciendo mucha fuerza o poca?

A: Poca.

P: ¿Y vas a tocar rápido o lento?

A: Lento.

(RESPUESTA).

- CONTENIDO EMOCIONAL: Tranquila.

- SONIDO: *mf.* lento, diferentes intervalos de tercera, arpegio en Mi menor y bajos del quinto grado en semicadencia. Pulso regular. Algunos sonidos suenan estridentes.
- CUERPO: Mueve el pulgar de arriba abajo, con poca fuerza y el índice con más fuerza, de abajo arriba. Luego mueve el pulgar varias veces de arriba a bajo. En la mano izquierda deja un dedo contra la guitarra y luego lo cambia de sitio.
- INSTRUMENTO: Toca, con pulgar e índice: bajo y tercera mayor sobre el acorde de tónica, pisando la nota fa# de la primera cuerda, y luego, sobre el del quinto grado, pisando el do# de la segunda. Luego, arpegio de Mi menor, pulsando cuerdas al aire, sexta, tercera, segunda y primera, todas con pulgar. Acaba con tres bajos, con pulgar en quinta al aire.

Después de activar el conocimiento de la alumna, sobre los criterios de interpretación de la obra “Tranquila” acordados la semana anterior, y de tocarla:

P: Muy bien.

A: Pero ni siquiera me acordaba de la canción.

P: ¿Cómo dices que no te acordabas si la has tocado entera?

A: Solo me acuerdo de esto (el comienzo) y cuando me acuerdo de esto, me acuerdo de lo demás.

P: Muy bien. Solo te digo una cosa: cuando tocas la última parte (arpegio en Mi menor) ¿podrías usar estos dedos?

A: No sé.

P: Pruébalo.

(RESPUESTA).

- CONTENIDO EMOCIONAL: Tranquila.
- SONIDO: *mp.* lento, arpegio en Mi menor, poco ataque; y *f.* tres veces la nota La grave, rápido.
- CUERPO: Mueve el dedo pulgar derecho de arriba abajo y luego, los dedos i, m, i, de abajo arriba. Finalmente, el pulgar otra vez, tres veces con más velocidad y fuerza.
- INSTRUMENTO: Toca un arpegio de Mi menor utilizando las cuerdas sexta, tercera, segunda y primera al aire, pulsadas con p, i, m, i, respectivamente.

Después de tocar el arpegio de Mi menor con la digitación p i m i, toca los graves finales fuertes y rápidos:

P: Y esas notas del final, ¿así de rápidas o más despacio?

A: Más despacio.

P: A ver.

(RESPUESTA).

- CONTENIDO EMOCIONAL: Tranquila.
- SONIDO: *mf.* lento, nota grave tres veces.
- CUERPO: Mueve tres veces el pulgar derecho, de arriba abajo, con poca velocidad y fuerza.
- INSTRUMENTO: Pulsa tres veces con pulgar el La de la quinta al aire

Como la alumna tira de las cuerdas agudas produciendo un sonido rústico, poco adecuado a la expresión “Tranquila”:

P: Una pregunta, ¿te gusta más este sonido así? (pulsando tirando fuerte produciendo un sonido estridente) ¿o te gusta así? (pulsando con poco ataque, obteniendo un sonido más cálido).

A: La segunda.

P: ¿Qué hago diferente yo en una y en otra? ¿Qué hago cuando no te gusta y qué hago cuando te gusta? (Lo hace) ¿Qué hago diferente?

A: Eh, cuando suena mal, la estiras hacia ti (la cuerda).

P: Y cuando suena bien, ¿qué hago?

A: (lo toca bien) no lo sé.

P: Pero lo acabas de hacer, ¿qué hiciste diferente?

A: En vez de tocar así (toca tirando) toco así (toca sin tirar).

P: bien, pero, ¿qué es eso? Si cuando suena mal, tiro, cuando suena bien, ¿qué hago?

A: Para arriba.

P: Eso es, en vez de tirar hacia afuera, empujas hacia tu tripa, y para arriba. Tócala una vez más y la grabamos.

La practico un par de veces, en cada una de ellas se le dio alguna instrucción técnica sobre pulsación y duración de notas finales. Posteriormente, se realizó un ensayo de grabación y seguidamente se grabó.

(RESPUESTA).

- CONTENIDO EMOCIONAL: Tranquila.

- SONIDO: *mf.* lento, diferentes intervalos de tercera, arpegio en Mi menor y bajos del quinto grado en semicadencia. Pulso regular. Sonido redondo, con poco ataque.
- CUERPO: Mueve el pulgar hacia abajo, alternando con el índice hacia arriba, poca fuerza y velocidad.
- INSTRUMENTO: Toca, con pulgar e índice: bajo y tercera mayor sobre el acorde de tónica, pisando la nota fa# de la primera cuerda, y luego, sobre el del quinto grado, pisando el do# de la segunda. Luego, arpegio de Mi menor, pulsando cuerdas al aire, sexta, tercera, segunda y primera, todas con pulgar, i, m, i, respectivamente. Acaba con tres bajos, con pulgar en quinta al aire.

Por último, se visionó la grabación y se charló sobre el resultado:

P: ¿Qué tal?, ¿cómo te escuchas?

A: Bien.

P: ¿Crees que has mejorado las cosas que tenías que mejorar?

A: Sí.

P: Qué guay, te felicito.

Tareas realizadas:

Recordar criterios de interpretación y tocar “Tranquila”; cambiar digitación del arpegio de Mi menor, revisar y cambiar la intención de las notas graves finales; charlar, escuchar, identificar pulsación adecuada al sonido deseado y rectificarla;

ensayar antes de grabar, reconduciendo algunos parámetros; grabación de la obra; visionado y charla.

Tras la exploración de todas las sesiones, se observa lo siguiente:

- El contenido emocional estuvo presente en la mayor parte de las tareas.
- La alumna consiguió responder con su conocimiento encarnado, a las tareas de comunicación emocional solicitadas.
- Antes y después de cada respuesta se produjeron charlas entre el profesor y la alumna, sobre las acciones a realizar o sobre las ya realizadas. Algunas de estas charlas provocaron reconducciones de las acciones.
- Las tareas se sucedieron en diferentes niveles de complejización: de una respuesta sonora intuitiva se transformaron a lo largo de una misma sesión en una composición musical.
- En la mayor parte de las sesiones se realizaron tareas de evaluación con diferentes grados de verbalización por parte de la alumna.
- Las respuestas de la alumna regulan parámetros sonoros relacionados con la práctica musical.

7.2.3 *Análisis con Atlas.ti*

Finalmente, se decidió recurrir al empleo del *software* especializado en análisis cualitativo de datos, *Atlas.ti*. mediante el cual, tomando en cuenta la información obtenida en las observaciones descritas anteriormente, se procedió a estudiar y definir un tipo de codificación que permitiese analizar más eficientemente

las respuestas de la alumna, con el objeto de confirmar o refutar las hipótesis de esta investigación.

Para ello, se procedió de la siguiente forma: primero, se volcaron todos los vídeos en *Atlas.ti* y se realizó una codificación abierta en la cuál, siguiendo los lineamientos de la Teoría Fundamentada (Charmaz, 2006) se encontraron los hechos más relevantes, agrupándolos en categoría emergentes.

En una segunda etapa, aprovechando la información recogida en el paso anterior, se procedió a realizar una codificación axial que permitió establecer una categorización más clara (Strauss & Corbin, 2002), que transparentara mejor la investigación y, en base a esta, se eligieron los fragmentos de cada vídeo que contuvieran la información necesaria para la valoración de los objetivos de esta investigación.

7.2.3.1 Codificación abierta.

En un primer intento de encontrar hechos relevantes y repetidos, se volcaron todos los vídeos de las clases en *Atlas.ti* y se realizó una codificación abierta, para agruparlos en categorías susceptibles de ser medidas o valoradas (figura 2).

- Activación del conocimiento intuitivo: Charla, preguntas o instrucciones que activen el conocimiento intuitivo sobre el uso de sonidos.
- Respuesta intuitiva con el cuerpo: voz, palmas, pies, manos, gestos. Puede ser sonora o también, gestos que evoquen una expresividad sonora (lento-rápido, fuerte-suave, etc.).

- Respuesta intuitiva con la guitarra: Acción intuitiva utilizando un instrumento musical como prolongación del cuerpo.
- Supervisión de respuestas intuitivas: Verbalizaciones de la alumna sobre la gestión sonora adecuada a una meta expresiva.
- Reconducción de respuestas intuitivas: Ajuste de la gestión sonora intuitiva luego de valorar acciones realizadas.
- Complejización de las tareas: Tareas que demandan un uso consciente de elementos surgidos de la gestión sonora intuitiva, solos o combinados con otros elementos enseñados por el profesor.
- Supervisión de acciones conscientes: Verbalizaciones de la alumna sobre lo que ya sabe o acaba de pensar sobre sus propias acciones.
- Reconducción de acciones conscientes: Ajustes de la gestión sonora consciente, después de revisarla y haber tomado decisiones durante el proceso de complejización de una tarea.
- Evaluación: Grabación en vídeo de una interpretación que puede o no ir acompañada del visionado y una reflexión sobre el trabajo realizado, para reconocer los aciertos e identificar aquellos aspectos que pueden ser mejorados. En el caso de las bandas sonoras, la evaluación puede ser tocarla sobre la imagen, a tiempo real.



Figura 2. Codificación abierta (informe de red obtenido con Atlas.ti).

En un segundo paso, se convirtió el código “Activación del conocimiento intuitivo” en “Meta expresiva para la utilización del sonido”. ¿Por qué este cambio? El código “Activación del conocimiento intuitivo” recogía las apariciones de un objetivo expresivo en el momento en que se producía la demanda de una primera respuesta intuitiva de la alumna. En cambio, “Meta expresiva para la utilización del sonido” extiende la observación del contenido emocional a toda la sesión (preguntas, verbalizaciones, reconducciones, evaluaciones) y no únicamente al momento de activación. Esto hace más visible la relación entre las acciones realizadas y la presencia o ausencia de un objetivo expresivo.

Con esta codificación abierta se escogieron cinco sesiones diferentes, que incluyeran la totalidad de las estrategias didácticas utilizadas (improvisación, composición e interpretación) y se analizaron, buscando las asociaciones pertinentes entre citas y códigos.

La información encontrada en esta ocasión, permitió definir con más precisión la codificación para el análisis. Así, por una parte, el código “Meta expresiva para la utilización del sonido” se sintetizó en la de “Emoción”, y por otra, se establecieron codificaciones independientes entre las respuestas corporales y verbales a las diferentes tareas demandadas. Por tal motivo, se procedió a una tercera codificación que incluyera lo emergente y lo teórico, es decir, lo que apareció tras varias observaciones junto con lo que se deduce del marco teórico y se pretende investigar.

7.2.3.2 Codificación axial.

Finalmente, después de y relacionar los datos obtenidos tras la codificación abierta con los objetivos de investigación y el marco teórico, se definieron dos jerarquías para el análisis. La primera de ellas incluye las categorías Emoción, Cuerpo, Instrumento y Sonido (figura 3) y permitió observar la relación entre un objetivo expresivo, la gestión corporal para conseguirlo, la ejecución mecánica sobre el instrumento y el producto sonoro obtenido:

- Emoción: Contenido expresivo para utilizar el sonido. Puede ser una emoción concreta (alegría, tristeza, enfado, miedo) o un contenido expresivo cuya emoción no se haya explicitado (pasos de elefante, vuelo de un pájaro, puerta que se cierra, etc.).

- **Cuerpo:** Acción física que produce sonido o manipula el mecanismo de un instrumento para producirlo.
- **Instrumento:** Recursos expresivos propios del instrumento, usados para vehicular el sonido.
- **Sonido:** Parámetros musicales que se utilizan para realizar una acción sonora con fines expresivos.

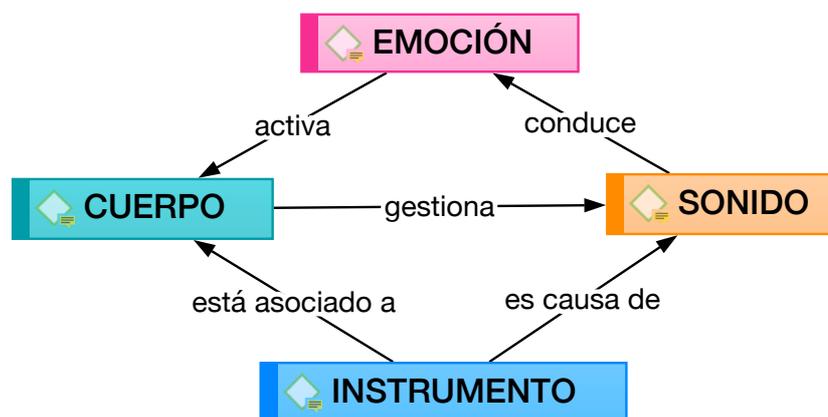


Figura 3. Emoción, cuerpo, instrumento y sonido (informe de red obtenido con Atlas.ti).

La segunda jerarquía de análisis está formada por las categorías Discurso, para obtener información sobre la evolución de la alumna desde lo intuitivo hacia lo consciente, y Acción, para valorar en qué se focaliza la alumna cuando realiza las tareas.

La categoría discurso fue dividida en tres subcategorías, para poder codificar de manera más selectiva los diferentes episodios que aportan información a cada una de ellas (figura 4):

- **Antes de hacer:** verbalizaciones sobre la resolución de una tarea.

- Después de hacer: verbalizaciones sobre la tarea realizada.
- Valorando el trabajo: comentarios realizados al finalizar un trabajo, después de la grabación o del visionado de la misma.



Figura 4. Categoría discurso y subcategorías (informe de red obtenido con Atlas.ti).

La categoría Acción también fue subdividida en otras tres subcategorías, con el fin de discriminar los episodios de focalización del pensamiento antes de realizar una tarea, durante la misma y al evaluarla (figura 5):

- Planificación: cuando la alumna se coloca y piensa antes de tocar o cuando pide practicar antes de grabar.
- Supervisión: cuando acciona el sonido con un fin expresivo.
- Evaluación: cuando graba una interpretación o visiona la grabación.

Lo más difícil de observar y valorar, sobre todo tratándose de una alumna de cinco años, fue la categoría Acción. No obstante, se decidió considerar para su observación -además de las explicitaciones que pudieran acompañarla- los espacios de tiempo transcurrido entre la demanda de una tarea y la respuesta (la planificación de

la acción), entendiendo que, si se le pide a la alumna que toque algo, no es lo mismo que lo haga inmediatamente o que se tome un tiempo para pensar qué va tocar y cómo va a hacerlo; También, la realización de cada tarea con un fin expresivo (supervisión), sobre todo, en momentos de complejización, y durante la interpretación de una obra completa que, necesariamente, requiere una planificación y supervisión de la gestión sonora. Y, además, los momentos de evaluación, grabando una interpretación en vídeo y visionando los resultados, generando en la alumna unas representaciones mentales que pueden o no verbalizarse.

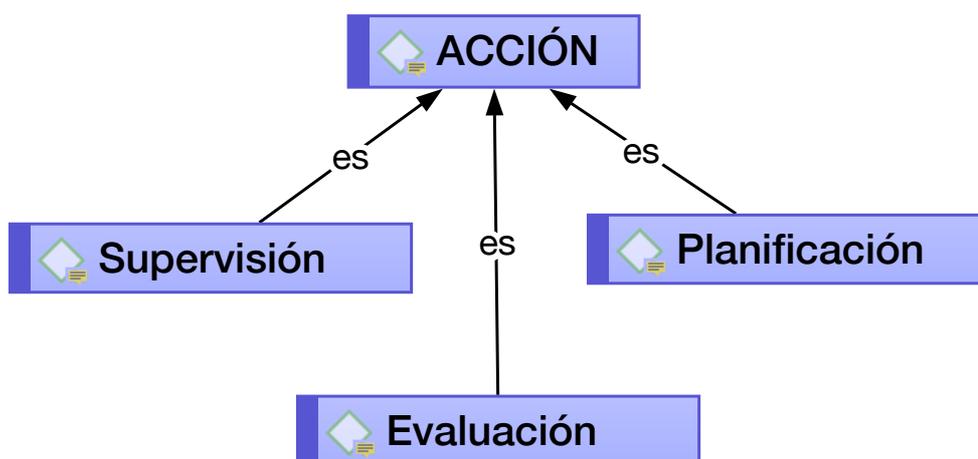


Figura 5. Categoría acción y subcategorías (informe de red obtenido con Atlas.ti).

En el siguiente apartado se analizan veinte sesiones seleccionadas, que reúnen información repetitiva y redundante sobre las categorías observadas, habiendo excluido aquellas otras que produjeron saturación informativa (Patton, 2002; León & Montero, 2003; Charmaz, 2006).

7.2.3.3 *Análisis de los datos introducidos en el programa.*

Luego de seleccionar las citas pertinentes y asociarlas a cada código se organizó el análisis siguiendo el orden establecido por los objetivos de investigación, de la siguiente forma:

En un primer paso, se analizó la presencia del contenido emocional a lo largo de todo el muestreo, con el fin de constatar si, tal como se expuso en el apartado metodológico, este contenido fue o no, el motor del aprendizaje, el tema de conversación, la ruta por la que transitaron las acciones y el discurso.

En un segundo paso se analizaron las gestiones intuitivas del sonido, verificando si las mismas se produjeron como una respuesta a una tarea de comunicación emocional y, si los parámetros sonoros regulados fueron variando en función de las diferentes tareas solicitadas (objetivo 2). Luego, se buscó determinar si dichos parámetros se correspondían con los usuales en el campo de investigación (objetivo 3).

En un tercer paso, se analizaron las acciones y el discurso, con el objeto de averiguar si hubo o no un tránsito desde el uso intuitivo de sonidos hacia uno más consciente (objetivo 4). Esto se realizó de la siguiente forma: primero, se observó la relación entre el contenido emocional, la acción y el discurso, para constatar que lo que se hizo y lo que se habló estuvo siempre enmarcado en la hoja de ruta de esta intervención educativa (la comunicación emocional como motor del aprendizaje). Después de esta comprobación, se analizó el contenido de estas dos categorías (acción y discurso) sesión por sesión, para determinar si, a lo largo del curso se produjeron

situaciones en las que la alumna pasó de un uso intuitivo de sonidos hacia uno más consciente.

Por último, se realizó un análisis de los elementos propios de la cultura musical que fueron incorporándose progresivamente a las clases, con el objeto de valorar el alcance de esta intervención educativa en ese sentido (objetivo 5).

Los resultados del análisis de todos estos puntos, permitieron la valoración de las estrategias didácticas: improvisación, composición e interpretación, utilizadas en el modelo de intervención (objetivo 5).

7.2.3.4 El contenido emocional como motor del aprendizaje.

Para valorar la relación entre las emociones, la gestión sonora, las acciones y el discurso de la alumna, se le solicitó al programa un informe, que *Atlas.ti* denomina “nube de códigos”, que consiste en presentar los códigos con diferentes tamaños según la cantidad de citas asociadas; cuanto más grande, mayor cantidad de citas asociadas y viceversa (figura 6). Este informe muestra el primer dato significativo: la frecuencia de aparición de las categorías observadas.

atlas.ti XML

XSL Stylesheet: **HU Tag Cloud with Code Colors** - A simple tag cloud viewer browser for HU entities
 Description: A tag cloud is a visual depiction of content tags used in your HU. More frequently used tags are depicted in a larger font; display order is alphabetical. This lets you find a tag both by alphabet and by frequency. Codes can also show their assigned colors (both in the code selection and the result box).
 HU: Tesis4 by La Vida Es Bella



Figura 6. Nube de códigos (informe obtenido con Atlas.ti).

En la figura se ve que los códigos “Emoción”, “Cuerpo”, “Sonido” e “Instrumento” son los que mayor cantidad de citas tienen asociados; esto significa que, durante las clases, las tareas se realizaron siempre alrededor de un objetivo o contenidos relativos a la expresividad, tal y como se ve en la nube de códigos mostrada. Los códigos “Planificación” y “Supervisión” (pertenecientes a la categoría Acción) y “Después de hacer” (pertenecientes a la categoría Discurso) son los que siguen a los anteriores con mayor cantidad de citas asociadas, lo que indicaría que gran parte de las acciones y el discurso se produjeron luego de las primeras gestiones intuitivas del sonido, y tuvieron como objeto revisar lo hecho, conversando y haciéndolo consciente.

En un siguiente paso se buscó cuantificar los datos mostrados en la “nube de códigos”. Para ello se solicitó al programa un informe de co-ocurrencias, el cual permitió conocer con más precisión qué relación hubo entre el contenido emocional y el resto de códigos, puesto que esta intervención educativa lo propone como motor y

ruta del aprendizaje. Un informe de co-ocurrencias se define en *Atlas.ti*, como la coincidencia de uno o más códigos en una misma cita.

Este informe permitió saber, por una parte, qué relación hubo entre el contenido emocional, el sonido, el cuerpo y el instrumento durante cada respuesta sonora; y por otra, si este contenido estuvo presente y en qué medida, durante la planificación, supervisión y evaluación de las acciones y durante las conversaciones mantenidas sobre cómo hacer las cosas y cómo se hicieron.

7.2.3.5 *Co-ocurrencias entre emoción y el resto de códigos.*

Observando el informe de co-ocurrencias obtenido con *Atlas.ti* (tabla 9) puede apreciarse que, de 178 acciones sobre el sonido, 170 tienen un contenido expresivo, lo que permite apreciar que el trabajo del aula no se centró solo en producir sonidos sino en su uso como vehículo de un contenido emocional.

Lo mismo sucedió con la categoría “Cuerpo”, que, de 181 acciones, 173 estuvieron enmarcadas en un contexto expresivo. Y también, con la categoría “Instrumento”, con un total de 161 acciones de las cuales 154 fueron en relación a un objetivo expresivo. Con lo cual la acción mecánica sobre el instrumento y la regulación corporal para producirla tuvieron siempre una tarea expresiva como meta; en ningún momento se buscó un resultado técnico, considerado de forma abstracta, como algo bueno o deseable.

Tabla 9. Co-ocurrencias entre códigos (autoría propia a partir de los datos obtenido con Atlas.ti).

CÓDIGOS	CITAS	CO-OCURRENCIAS CON EMOCIÓN	PORCENTAJES
Emoción	242		
Sonido	178	170	95.5%
Cuerpo	181	173	95.5%
Instrumento	161	154	95.6%
Planificación	78	76	97.4%
Supervisión	141	136	96.4%
Evaluación	48	46	95.8%
Antes de hacer	43	41	95.3%
Después de hacer	78	78	100%
Valorando el trabajo	20	20	100%

Revisando los datos recogidos en cada sesión, se encontró que las apariciones de las categorías “Sonido”, “Cuerpo” e “Instrumento” desvinculadas de un objetivo expresivo, se produjeron en el marco de la libre experimentación sobre el instrumento, cuya producción fue utilizada posteriormente con una finalidad expresiva (ver en el anexo 2 la descripción de las sesiones “Bajito-Fuerte-Bajito” y “La canción de la amistad”) o también, propuestas deliberadamente, para que la alumna percibiese el cambio al asignárselo:

P: Dime “hola”.

A: Hola.

P: Ahora dilo enfadada.

Cuando la alumna dice el primer “hola”, aparece la categoría “Cuerpo” sin la co-ocurrencia de la categoría “Emoción”, que sí aparece cuando dice “hola”, enfadada.

La categoría “Acción”, representada por las subcategorías “Planificación”, “Supervisión” y “Evaluación”, mantuvo un alto índice de co-ocurrencia con la categoría “Emoción”.

Las dos apariciones de la categoría “Planificación”, sin un contenido emocional, corresponden a la sesión “La canción de la amistad”, durante la cual el profesor improvisó algo, se lo enseñó a tocar a la alumna y luego le pidió a esta que haga lo mismo. Como la alumna no pudo resolver la tarea, mantuvieron una charla (ver sesión “La canción de la amistad”) en la que se asignó un contenido expresivo a la música y, seguidamente, la alumna consiguió realizar la tarea.

Las primeras tres apariciones de la categoría “Supervisión, sin un contenido expresivo”, pertenecen a la sesión “Bajito-Fuerte-Bajito”, que comenzó con improvisaciones libres, explorando el instrumento sin un contenido emocional. Primero, la alumna tocó intentando reproducir algo que había improvisado un momento antes. Luego de improvisar diferentes texturas, las practicó todas juntas, a dúo con el profesor, asignándoles un contenido expresivo. Las otras dos, corresponden a la sesión “La canción de la amistad”, durante la cual, el profesor enseñó a la alumna a tocar un arpegio de Mi menor y uno de Sol mayor.

Las dos apariciones de la categoría “Evaluación”, desprovista de contenido expresivo -por lo menos explícito- pertenecen a la sesión “Bajito-Fuerte-Bajito”, cuando la alumna grabó y visionó el resultado de las texturas tocadas a dúo.

Por último, el índice de co-ocurrencia entre las categorías “Emoción” y “Discurso” es casi del 100%.

Las dos apariciones de la subcategoría “Antes de hacer”, desprovistas de un contenido expresivo, pertenecen a un momento de la sesión “La canción de la amistad”, durante el cual, se le pidió a la alumna que invente algo de música y se la enseñe a tocar al profesor:

(El profesor inventa un trozo de música y se lo enseña a tocar a la alumna).

P: Ahora te inventas una tú y me la enseñas a tocar mí.

(...).

A: Bueno, lo voy a pensar, a ver si se me ocurre algo.

P: Puedes probar cosas.

A: No, es que se me da mejor buscarlo en la cabeza que probarlo en las notas porque es más difícil.

(...).

A: No se me ocurre ninguna, es muy difícil.

P: Bueno, prueba cosas y vas viendo, si te gusta las dejas y si no, las cambia.

La categoría “Discurso”, representada por las subcategorías “Antes de hacer”, “Después de hacer” y “Valorando el trabajo”, también refleja una estadística favorable a la evolución de los procesos cognitivos (tabla 10). Si bien las verbalizaciones producidas por la alumna para evaluar los trabajos terminados representan un 20%, las que hizo después de realizar las primeras acciones ante una tarea representan un 55%. Esto refleja la existencia de conversaciones destinadas a guiar a la alumna hacia la valoración de cada acción en función del éxito alcanzado,

es decir, a transitar el camino desde un uso intuitivo de sonidos hacia uno más consciente.

7.2.3.6 *Contenido de las categorías emoción, sonido, cuerpo e instrumento.*

Una vez cuantificadas las co-ocurrencias entre estas categorías, se procedió a analizar el contenido de cada una (tabla 10) para conocer la relación entre ellas.

Se observó que la alumna pudo dar respuestas a las tareas demandadas y, que en cada una utilizó su cuerpo, regulando los movimientos en función del objetivo expresivo buscado. Así, por ejemplo, ante la tarea “sonorizar pasos de hormiga”, movió el pulgar de la mano derecha, lentamente y con poca fuerza, eligiendo pulsar repetidas veces la primera cuerda de la guitarra, lo que produjo un sonido de poco volumen y lento.

En todos los casos, el gesto corporal y la acción mecánica sobre el instrumento produjeron diferentes parámetros sonoros según la tarea de comunicación emocional solicitada por el profesor.

Tabla 10. Respuestas sonoras para solventar las tareas (autoría propia a partir de los datos obtenido con Atlas.ti).

SESIONES	EMOCIÓN	SONIDO	CUERPO	INTRUMENTO
Primera clase.	Pasos de caracol.	<i>pp.</i> sonido de frecuencia imprecisa.	Hace con la boca un sonido parecido a la letra “f”	
	Sonido del mar cuando te metes en él.	<i>p.</i> sonido de frecuencia imprecisa con ataque y caída.	Junta los dientes superiores con el labio inferior y sopla una “f”, soltando menos	

			cantidad de aire luego de empezar.	
	Agua con más ruido que antes.	<i>f.</i> sonido de aire.	Junta los labios, llena la boca de aire y sopla fuerte, soltando mucho aire en el ataque y decae inmediatamente.	
El caracol.	Caracol despacio.	<i>mp.</i> andante, pulso regular, timbre agudo, ataque medio, acorde mayor.	Mueve la mano derecha, subiendo y bajando con recorrido corto, poca fuerza y poca velocidad. Utiliza un dedo de la izquierda pisando una cuerda.	Rasgueo en las tres primeras cuerdas utilizando un acorde de Do mayor.
Elefante y hormiguita	Pasos de hormiga.	<i>p.</i> lento, agudo, ritmo regular.	Emite sonidos con la boca: plan, plan, plan.	
	Pasos de hormiga	<i>p.</i> lento, agudo, ritmo regular.	Mueve el pulgar derecho hacia abajo, dos veces, con poca fuerza y velocidad.	Toca la primera cuerda al aire dos veces.
	Pasos de elefante	<i>ff.</i> agudo, andante.	Emite sonidos con la boca: Plá, Plá, Plá, fuertes.	
	Pasos de elefante.	<i>ff.</i> andante, dos acordes <i>sforzato</i> .	Mueve el pulgar con fuerza, de arriba abajo.	Dos rasgueos con las cuerdas al aire, con pulgar, de grave a agudo.
Payaso, gatito y aro de fuego.	Contenta.	<i>mp. moderato</i> , esquema: negra con puntillo, corchea, blanca, dos veces. Intervalos ascendentes.	Mueve el pulgar de la mano derecha sobre la guitarra, de arriba abajo, con poca fuerza y articulación.	Toca con pulgar las cuerdas 6, 5, 4 y 3, al aire. No usa la izquierda.

		Cuartas y terceras. Tempo regular.		
Música de miedo.	Miedo	<i>mf.</i> ruido de frecuencia imprecisa, tres veces ataca y decae.	Soplido con la boca mezclando jsh, tres veces y poniendo cara de asustar.	
La merienda de la magdalena.	Contento.	<i>p.</i> andante, regular, timbre medio, acorde mayor.	Mueve la mano de abajo arriba sobre las cuerdas, con poca fuerza.	Rasguea de agudo a grave con la mano abierta y cuerdas al aire.
Canción del monstruito.	Peluche subiendo a su casa del árbol.	<i>mf.</i> lento, sonidos largos, intervalos de cuarta descendente repetidos dos veces a pulso regular.	Mueve los dedos medio e índice de la mano derecha, lentamente, como dando pasos.	Toca con dedos medio e índice la primera y segunda cuerda, respectivamente, dos veces.
Triste-Enfadado-Contento.	Enfadada.	<i>mf.</i> cuarta descendente (si-fa#), acento en primer sonido, timbre medio-agudo.	Mueve la boca diciendo a palabra hola.	
	Muy contenta.	<i>f.</i> tercera menor descendente, aguda (fa#-re#), timbre agudo, más larga la segunda nota.	Mueve la boca diciendo a palabra hola.	
	Triste.	<i>pp.</i> tercera menor descendente, muy aguda (do#-lab), timbre agudo. Muy poco ataque.	Emite sonidos con la boca cerrada.	
La noche, el amanecer y los pájaros.	Música bajita para la noche.	<i>pp.</i> lento, varias veces, muy poco	Mueve el índice de la mano derecha, muy	Toca las primeras cuatro cuerdas al aire, pulsadas con

		ataque	lento y con muy poca fuerza y articulación.	el índice.
	Salida del sol	<i>mf. ostinato</i> en nota grave, <i>marcato</i> .	Mueve el pulgar derecho rápido. mientras deja el resto de los dedos apoyado en la primera cuerda.	<i>Ostinato</i> en sexta al aire con pulgar.
	Vuelo de pájaros.	<i>mf. ostinato</i> en nota grave, <i>marcato</i> .	Mueve el pulgar derecho rápido. mientras deja el resto de los dedos apoyado en la primera cuerda.	<i>Ostinato</i> en sexta al aire con pulgar.
Los caballitos de mar bailan en el mar.	Caballito de mar que se mueve despacio.	<i>mf. lento</i> , regular, arpegio dirección agudo grave y bajo final.	Mueve el pulgar hacia abajo y el índice hacia arriba alternadamente con fuerza normal.	Arpegio si, mi, sol, si, re. Motricidad fina: p. i.
Bailarina, giro y parada.	Muñeca girando.	<i>mp. andante</i>	Mueve la mano de arriba abajo, lentamente y con poca fuerza.	Rasguea sobre las cuerdas al aire. Pisa con la izquierda en diferentes trastes, pero no suenan porque pisa muy flojo.
El pájaro amarillo.	Vuelo de un pájaro hacia abajo	<i>mf. andante</i> , quintas alternadas, agudo, pulso regular.	Mueve alternadamente los dedos índice y medio de la mano derecha, con movimiento regular y no mucha fuerza.	Toca las notas mi y si, en primera y segunda cuerda, con índice y medio, varias veces, rítmicamente.
Perrito pequeño, mamá y papá.	Saludo de perrito pequeño	<i>mf. andante</i> , regular, dos notas agudas, ataque normal.	Mueve índice y medio de la mano derecha de abajo arriba con fuerza normal.	Pulsa dos veces el mi de la primera al aire con índice y medio.

	Saludo de mamá perro.	<i>mf.</i> andante, regular, dos notas timbre medio, ataque normal.	Mueve el índice y medio de abajo arriba alternadamente. con fuerza normal.	Pulsa dos veces el sol de la tercera al aire con índice y medio.
	Saludo de papá perro.	<i>mf.</i> andante, regular, dos notas graves, dos notas, ataque normal.	Mueve el índice y medio de abajo arriba alternadamente. con fuerza normal.	Pulsa dos veces el re de la cuarta al aire con índice y medio.
Bajito-Fuerte-Bajito.	Bajito y cada vez un poco más alto.	<i>p</i> hacia <i>f</i> , nota grave pedal repetida sobre terceras simultáneas que se convierten en arpeggio de terceras y cadencia en Sol mayor.	Mueve el pulgar de arriba abajo con poca fuerza y progresivamente con más.	Pulgar repetido en nota sol de la sexta pisada en traste tres.
La casa encantada.	Puerta abriéndose.	<i>mf.</i> sonido agudo de frecuencia imprecisa, altura ascendente, vacilante.	Dedos índice y pulgar de la mano izquierda juntos. los mueve de izquierda a derecha y luego de derecha a izquierda.	Raspa la sexta cuerda con las uñas de los dedos índice y pulgar, juntos.
	Puerta que se Cierra.	<i>mf.</i> sonido madera, seco y corto.	Puño cerrado moviéndose hacia el cuerpo.	Golpea la caja con el puño.
	Pasos suaves.	<i>mf.</i> varias notas repetidas con pulso regular.	Mueve regularmente los dedos índice y medio de la mano izquierda, de forma alternada.	Pulsa la nota re de la cuarta al aire repetida, alternando índice y medio.
Contenido expresivo de El Juez de Aranjuez.	Contenta.	<i>mf.</i> lento, pulso regular, timbre medio.	Mueve la mano sobre las cuerdas, de arriba abajo,	Rasgueo en Do mayor.

			lentamente y con peso.	
	Triste.	<i>mp.</i> lento, pulso regular, acorde mayor rasgueado, timbre medio-agudo.	Mueve el índice de arriba abajo, lentamente, poca fuerza y recorrido, deja el pulgar descansando en la sexta cuerda. Utiliza el índice de la izquierda para pisar una cuerda.	Rasgueo en Do mayor. Pisa el do de la segunda cuerda y toca en las tres primeras. Rasguea con el índice y deja el pulgar sobre la sexta.
	Enfadada.	<i>f.</i> agudo, moderato, regular, mucho ataque.	Emite sonidos agudos con la boca: Pum, pum, pum y marcando el ritmo con los pies.	
	Enfadada.	<i>f. moderato</i> , regular, bastante ataque, timbre grave, acorde mayor.	Mueve mano de arriba abajo con fuerza.	Rasgueo en cuerdas graves.
Tres acordes, tres emociones.	Contento.	<i>mf.</i> andante, regular, negra, negra, blanca, arpeggio mayor, timbre medio-agudo.	Mueve los dedos p, i, m, de la mano derecha, sobre las tres primeras cuerdas de la guitarra, con no mucha fuerza y velocidad.	Arpeggio en MI mayor con las tres primeras cuerdas, con digitación p, i, m. Con la izquierda pisa el sol sostenido de la tercera cuerda.
	Enfadado.	<i>f. moderato</i> , <i>staccato</i> , regular, mucho ataque, sonidos graves: cuatro negras en sol y cuatro en mi, repitiendo el esquema varias veces.	Mueve el pulgar con fuerza sobre la sexta cuerda y el dedo dos de la izquierda pisando y soltando de forma alternada.	Toca las notas mi y sol (sexta cuerda) alternando cuatro negras en caca una, <i>staccato</i> , con pulgar y usa el dedo dos para pisar el sol de la sexta.

		<p>Disonancia entre la nota mi natural que toca la alumna sobre el acorde de MI bemol mayor quinta aumentada, que toca el profesor. Ambos hacen el mismo ritmo de negras <i>staccato</i>.</p>		
La canción de la amistad.	Enfadada.	<p><i>ff.</i> arpeggio en Mi menor y nota mi repetida seis veces, repite todo, pausa y arpeggio en Sol mayor y nota sol repetida seis veces, pausa y arpeggio en Sol mayor con séptima mayor, en segunda inversión y nota fa# repetida seis veces, y final, bajo en mi y seguidamente, tríada de Mi menor, <i>plaqué</i>.</p>	<p>Mueve con fuerza una púa sujeta entre los dedos pulgar, índice y medio de la mano derecha, de arriba abajo y luego cambiando seis veces de sentido. Repite todo cuatro veces, con pausa entre cada una, y al final mueve dos veces, lentamente, de arriba abajo.</p>	<p>Pulsa con púa las notas sol, si y mi, y repite el mi seis veces más, pausa, repite todo, pausa y pulsa las notas sol, si y sol, y repite el sol seis veces más, pausa y pulsa las notas re, sol, si y fa#, y repite el fa# seis veces más, y al final, pulsa el Mi grave y, simultáneamente, las tres primeras cuerdas (sol, si, mi).</p>
	Triste.	<p><i>p.</i> poco ataque, arpeggio en Mi menor y nota mi repetida seis veces, repite todo, pausa y arpeggio en Sol mayor y nota</p>	<p>Mueve con poca fuerza una púa sujeta entre los dedos pulgar, índice y medio de la mano derecha, de arriba abajo y luego</p>	<p>Pulsa con púa las notas sol, si y mi, y repite el mi seis veces más, pausa, repite todo, pausa y pulsa las notas sol, si y sol, y repite el sol seis veces más, pausa</p>

		sol repetida seis veces, pausa y arpegio en Sol mayor con séptima mayor, en segunda inversión y nota fa# repetida seis veces, y final, bajo en mi y seguidamente, tríada de Mi menor, <i>plaqué</i> .	cambiando seis veces de sentido. Repite todo cuatro veces, con pausa entre cada una, y al final mueve dos veces, lentamente, de arriba abajo.	y pulsa las notas re, sol, si y fa#, y repite el fa# seis veces más, y al final, pulsa el Mi grave y , simultáneamente, las tres primeras cuerdas (sol, si, mi).
	Contenta.	<i>mf.</i> arpegio en Mi menor y acelera en nota mi repetida seis veces, repite todo, pausa y arpegio en Sol mayor y acelera en nota sol repetida seis veces, pausa y arpegio en Sol mayor con séptima mayor, en segunda inversión y acelera en nota fa# repetida seis veces, y final, bajo en mi y seguidamente, tríada de Mi menor, <i>plaqué</i> .	Mueve una púa sujeta entre los dedos pulgar, índice y medio de la mano derecha, de arriba abajo y luego cambiando seis veces de sentido. Repite todo cuatro veces, con pausa entre cada una, y al final mueve dos veces, lentamente, de arriba abajo.	Pulsa con púa las notas sol, si y mi, y repite el mi seis veces más, pausa, repite todo , pausa y pulsa las notas sol, si y sol, y repite el sol seis veces más, pausa y pulsa las notas re, sol, si y fa#, y repite el fa# seis veces más, y al final, pulsa el Mi grave y , simultáneamente, las tres primeras cuerdas (sol, si, mi).
Aprendiendo Tranquila.	Tranquila.	<i>mp</i> , lento, regular, armonía I-V-II-V, timbres variados,	Mueve lentamente el dedo pulgar hacia abajo y el índice hacia	Toca en la tonalidad de RE mayor, bajo con pulgar y melodía en notas fa

		<p>bajos, melodías, arpegio, pregunta-respuesta, semicadencia. Esquema: negra, blanca. En arpegio negra, negra, negra, blanca con puntillo, y en semicadencia: negra, negra y negra con calderón.</p>	<p>arriba, de la derecha, con poca articulación y poca fuerza. En la izquierda apoya el índice y luego lo cambia de sitio.</p>	<p>sostenido y luego do sostenido. Después arpegio en MI menor y acaba con bajos en la dominante. Digitación p, i para bajo y melodía y para arpegio usa p, i, i. En la izquierda pisa siempre con primer dedo.</p>
<p>Grabación de Tranquila.</p>	<p>Tranquila.</p>	<p><i>mf</i>, lento, diferentes intervalos de tercera, arpegio en Mi menor y bajos del quinto grado en semicadencia. Pulso regular. Algunos sonidos suenan estridentes.</p>	<p>Mueve el pulgar de arriba abajo, con poca fuerza y el índice con más fuerza, de abajo arriba. Luego mueve el pulgar varias veces de arriba a bajo. En la mano izquierda deja un dedo contra la guitarra y luego lo cambia de sitio.</p>	<p>Toca, con pulgar e índice: bajo y tercera mayor sobre el acorde de tónica, pisando el fa# de la primera cuerda, y luego, sobre el del quinto grado, pisando el do# de la segunda. Luego, arpegio de Mi menor, pulsando cuerdas al aire, sexta, tercera, segunda y primera, todas con pulgar. Acaba con tres bajos, con pulgar en quinta al aire.</p>

Según estos datos, queda confirmada la segunda hipótesis.

7.2.3.7 *Las respuestas sonoras y su relación con los universales expresivos.*

Con respecto al segundo objetivo de investigación, se buscó determinar la relación entre los parámetros sonoros empleados por la alumna en cada respuesta (tabla 11) y los universales expresivos descritos en el marco teórico (ver tabla 2).

Tabla 11. Parámetros musicales empleados en las tareas (autoría propia a partir de los datos obtenido con Atlas.ti).

EMOCIÓN	PARÁMETROS SONOROS UTILIZADOS
Calma	<i>mp.</i> andante, pulso regular, timbre agudo, ataque medio, acorde mayor.
	<i>pp.</i> lento, varias veces, muy poco ataque.
	<i>mp.</i> lento, regular, armonía I-V-II-V, timbres variados, bajos, melodías, arpeggio, pregunta-respuesta, semicadencia. Esquema: negra, blanca. En arpeggio negra, negra, negra, blanca con puntillo, y en semicadencia: negra, negra y negra con calderón.
Alegría	<i>mp. moderato</i> , esquema: negra con puntillo, corchea, blanca, dos veces. Intervalos ascendentes. Cuartas y terceras. Tempo regular.
	<i>p.</i> andante, regular, timbre medio, acorde mayor.
	<i>f.</i> tercera menor descendente, aguda (fa#-re#), timbre agudo, más larga la segunda nota.
	<i>mf.</i> lento, pulso regular, timbre medio.
	<i>mf.</i> arpeggio en Mi menor y acelera en nota mi repetida seis veces, repite todo, pausa y arpeggio en Sol mayor y acelera en nota sol repetida seis veces, pausa y arpeggio en Sol mayor con séptima mayor, en segunda inversión y acelera en nota fa# repetida seis veces, y final, bajo en mi y seguidamente, tríada de Mi menor, <i>plaqué</i> .
Enfado	<i>mf.</i> cuarta descendente (si-fa#), acento en primer sonido, timbre medio-agudo.
	<i>f.</i> agudo, moderato, regular, mucho ataque.
	<i>f. moderato</i> , regular, bastante ataque, timbre grave, acorde mayor.
	<i>f. moderato, staccato</i> , regular, mucho ataque, sonidos graves: cuatro negras en sol y cuatro en mi, repitiendo el esquema varias veces. Disonancia entre

	la nota mi natural que toca la alumna sobre el acorde de MI bemol mayor quinta aumentada, que toca el profesor. Ambos hacen el mismo ritmo de negras <i>staccato</i> .
	<i>ff.</i> arpeggio en Mi menor y nota mi repetida seis veces, repite todo, pausa y arpeggio en Sol mayor y nota sol repetida seis veces, pausa y arpeggio en Sol mayor con séptima mayor, en segunda inversión y nota fa# repetida seis veces, y final, bajo en mi y seguidamente, tríada de Mi menor, <i>plaqué</i> .
Tristeza	<i>pp.</i> tercera menor descendente, muy aguda (do#-lab), timbre agudo. Muy poco ataque.
	<i>mp.</i> lento, pulso regular, acorde mayor rasgueado, timbre medio-agudo.
	<i>p.</i> poco ataque, arpeggio en Mi menor y nota mi repetida seis veces, repite todo, pausa y arpeggio en Sol mayor y nota sol repetida seis veces, pausa y arpeggio en Sol mayor con séptima mayor, en segunda inversión y nota fa# repetida seis veces, y final, bajo en mi y seguidamente, tríada de Mi menor, <i>plaqué</i> .
Miedo/Misterio.	<i>mf.</i> ruido de frecuencia imprecisa, tres veces ataca y decae.
	<i>mf.</i> sonido agudo de frecuencia imprecisa, altura ascendente, vacilante.
	<i>mf.</i> sonido madera, seco y corto.

Estos resultados permien dar por confirmada la tercera hipótesis.

7.2.3.8 Evolución de la gestión sonora desde lo intuitivo hacia lo consciente.

Ya se sabe que las acciones y el discurso estuvieron siempre relacionados con un objetivo expresivo; que las conversaciones giraron en torno a cómo realizar una gestión expresiva con el sonido o cómo mejorarla, y la acción, también. Ahora, se verá si el contenido aportado por cada categoría (tabla 12) permite observar una evolución en el tránsito de lo intuitivo a lo consciente, como primer paso hacia el uso estratégico de sonidos.

Tabla 12. Las acciones y el discurso durante las tareas (autoría propia a partir de los datos obtenido con Atlas.ti).

SESIONES	ACCIÓN			DISCURSO		
	P	S	E	AH	DH	VT
Primera clase.		1				
El caracol.	5	6	3	2	10	1
Elefante y hormiguita.	4	12	1	2	2	
Payaso, gatito y aro de fuego.	3	6	4	3	1	
Música de miedo.	3	7	1	2	9	
La merienda de la Magdalena.	3	6	2	2	3	1
Canción del monstruito.	4	8	2	1	1	2
Triste-Enfadado-Contento.	6	14	3	1	4	1
La noche, el amanecer y los pájaros.	2	8	2	3	3	
Los caballitos de mar bailan en el mar.	1	2	2	1	1	1
Bailarina, giro y parada.	3	5	4	2	7	2
El pájaro amarillo.	7	5	6	2	6	2
Perrito pequeño, mama y papá.	9	11	3		1	3
Bajito-Fuerte-Bajito.		2	4		3	1
La casa encantada.	6	8	1	1	5	
Contenido expresivo de El Juez de Aranjuez.	3	15		5	9	
Tres acordes, tres emociones.	8	7	2	8	5	1
La canción de la amistad.	5	11		6	2	
Aprendemos Tranquila.	4	3	4	1	3	4
Grabación de Tranquila.	2	4	2	1	3	1
TOTALES	78	141	46	43	78	20
PORCENTAJES	29.4%	53.2%	17.3%	30.5%	55.3%	14.1%

A continuación, se describirá, sesión por sesión, la relación entre las tareas realizadas, el discurso y la acción, para analizar la evolución desde el uso intuitivo de sonidos hacia uno más consciente y, también, que el uso más consciente permitió a la

alumna anticipar la solución de algunas tareas, es decir, hacer un uso más estratégico. El nombre de cada sesión es el mismo con que fue guardada en el disco duro y hace referencia al tema principal de la clase o simplemente ayuda al docente a recordar su contenido.

PRIMERA CLASE. Discurso: No hubo verbalizaciones. Acción: En una sola intervención emitió sonidos intentando expresar pasos de caracol. No se observó planificación alguna de la acción ni se produjo evaluación de la misma.

EL CARACOL. Discurso: La alumna dijo que el sonido tenía que ser lento pero que no tenía ni idea de cómo hacerlo. Después de tocar y charlar varias veces, dijo que había que tocar moviendo los dedos más despacio. En otro momento de la charla dijo que, si tenía que tocar más lento nadie iba a escuchar, pero luego entendió que tocar más lento no implicaba hacerlo más bajito. Durante la evaluación solo dijo que le la interpretación le había parecido muy chuli. Acción: Se preparó y tocó buscando sonorizar el movimiento del caracol. Luego de una charla, se preparó antes de tocar empleando más tiempo que la vez anterior, e improvisó sonidos para el movimiento despacio del caracol, mirando la película, buscando contrastar la eficacia de sus acciones. Después, pidió practicar antes de grabar y lo hizo. Grabó la banda sonora del caracol, sobre la proyección de la película, adecuando la gestión sonora a las necesidades expresivas de la narración (cambios de agógica según el objetivo expresivo). Finalmente, realizó el visionado de la interpretación.

Luego de activar su conocimiento intuitivo y responder, verbalizó que había que mover más despacio los dedos para que la música suene más lenta y, además, reconoció que tocar más lento no implicaba tocar con menos volumen. En el momento

de reconducir la acción tardó más tiempo en prepararse que durante la respuesta intuitiva, lo que invita a deducir que pensó antes de hacer. Una vez que improvisó diferentes texturas para los diferentes momentos del movimiento del caracol, pensó y supervisó las acciones, practicando antes de grabar la banda sonora. Tras la grabación no valoró el trabajo, pero tanto las verbalizaciones y los momentos en que pensó antes de tocar, dan a entender que hubo un proceso de llevar lo intuitivo a un plano más consciente.

ELEFANTE Y HORMIGUITA. Discurso: Empezó diciendo que los pasos de hormiga eran lentos y que para tocar pasos de elefante usaría la sexta cuerda. Luego de tocar dijo que los pasos tenían que ser fuerte porque eran más grandes que nosotros. Durante la evaluación no hubo verbalizaciones de valoración del trabajo. Acción: Luego de haber emitido sonidos con la boca, expresando pasos de hormiga y de elefante, se preparó y tocó con el instrumento, buscando sonidos que representasen la misma expresividad conseguida con la boca. Además, se preparó y tocó buscando diferentes variantes expresivas propuestas por el profesor (hormigas y elefantes, pequeños, grandes, con prisa, con sueño, en puntillas etc.). Luego aprendió a tocar la canción del elefante, en la que tuvo que regular el contenido expresivo adecuado y, además, memorizar letra, ritmo, mecánica instrumental y melodía, enseñados por el profesor. Grabó la canción y posteriormente, el visionado fue interrumpido porque se distrajo. Luego se repitió y estuvo atenta.

La alumna activó y utilizó su conocimiento intuitivo. Al complejizar las tareas, creando una interpretación que utilice los elementos expresivos gestionados intuitivamente, tuvo, necesariamente, que planificar y supervisar sus acciones, para

conseguir combinar letra, melodía, ritmo, acompañamiento e intención expresiva. Y la intención expresiva definida para el elefante y regulada intuitivamente durante las primeras improvisaciones, fue utilizada estratégicamente durante la interpretación de la canción.

PAYASO, GATITO Y ARO DE FUEGO. Discurso: Desde la intuición, dijo que, para las tres escenas propuestas, la música tenía que ser, respectivamente, contenta, muy contenta y triste. Después de tocar solo respondió que sí, que le sonaba bien como lo había hecho. Durante la evaluación no hubo verbalizaciones de valoración del trabajo. Acción: Tocó dirigiendo la atención a que el sonido sea contento y posteriormente, repitió la operación buscando sonidos mucho más contentos. Luego de ambas gestiones, cuando se complejizaron las tareas buscando un desarrollo compositivo, pensó antes de tocar una textura alegre pero más larga y después, una música alegre diferente a la anterior y una música mucho más alegre y también más larga. Por último, grabó las tres escenas (contenta, contenta pero diferente, mucho más contenta) reunidas en una sola composición. No hubo visionado.

No existieron verbalizaciones que hicieran más conscientes las acciones intuitivas. Pero para desarrollar una música más alegre que otra, o para hacer una música alegre, diferente a la anterior y además más larga; o al interpretar las tres músicas reunidas en una sola obra, tuvo que tener un tipo de representaciones mentales más cercanos a la cultura musical que del uso intuitivo de sonidos.

MÚSICA DE MIEDO. Discurso: Para una música que diese mucho miedo dijo que se imaginaba un vampiro con sangre venenosa en los labios. Luego de

improvisar sonidos que no asustaban, la alumna comenzó a describir escenas de miedo. El profesor le dijo que tenía que asustar solo con el sonido. La alumna toca algo muy bajito y, aunque el profesor dice que no da miedo, ella dice que sí, que a ella le da mucho miedo. Durante la evaluación no hubo verbalizaciones de valoración del trabajo. Acción: Pensó y tocó buscando sonidos que den mucho más miedo que los que había tocado. Luego tocó buscando sonidos bajitos que se escuchan un poco más (algo así como pasar de *ppp.* a *p.*). Grabó la música de miedo. No hubo visionado.

Durante las conversaciones surgidas a lo largo de la sesión, la alumna, con la ayuda del profesor, verbalizó que el efecto expresivo que causase miedo debía provenir exclusivamente del sonido, teniendo que reconducir varias veces sus acciones porque ponía su expresividad solo en los gestos. Una vez conseguido el sonido adecuado, tuvo que gestionar la comunicación además de la expresión, es decir, si lo tocaba tan bajito que casi no se escuchaba, ella se asustaba porque lo tenía en su mente, pero en una banda sonora lo tiene que escuchar el público y asustarse. Por este motivo tuvo que reconducir su gestión hasta encontrar que la solución no era tocarlo fuerte sino bajito pero que se escuche. No hubo explicación de lo hecho, pero se deduce que tuvo que pensar musicalmente, puesto que el sonido ya estaba encontrado desde la intuición, y ahora debía darle una funcionalidad dentro de un contexto interpretativo.

LA MERIENDA DE LA MAGDALENA. Discurso: La alumna dijo que haría una canción alegre para un peluche y luego muy alegre porque se come una magdalena. Como la música sonaba muy lenta y el profesor se lo advirtió, la alumna dijo que era porque el peluche estaba muy cansado de jugar. El profesor le pide que la

música sea de cuando empezó a jugar y entonces, ella rectifica. Durante la evaluación, tras un segundo visionado (el primero se interrumpió porque la alumna se distraía) se le preguntó si le seguía pareciendo difícil como al principio y dijo que ahora no porque lo había practicado mucho mientras la hacía. Acción: Tocó buscando sonidos alegres. Pensó antes de tocar y tocó intentando sonidos alegres pero diferentes a los de la primera parte. Practicó, antes de grabar, tocando cada escena precedida del relato de lo que sucedía en cada una. Luego repitió la interpretación, pero sin el relato. Finalmente grabó a obra y realizó el visionado.

Las primeras verbalizaciones que tienden a hacer más consciente las acciones aparecieron cuando el profesor le hace ver que no tocó “alegre”. Posteriormente, cuando la alumna practicó la obra entera, se produjo, por un lado, un trabajo mental de planificación y supervisión, relatando cada contexto expresivo y tocando la música correspondiente, y por otro, el desarrollo de un pensamiento musical, cuando la alumna busca una música alegre pero diferente a la de la primera parte.

LA CANCIÓN DEL MONSTRUITO. Discurso: Después de intentar reconducir la ejecución de un *glissando* que tenía que sonar más fuerte, la alumna dijo que había sonado igual, que no había conseguido hacerlo más fuerte. Tras la grabación pide hacer el visionado y valorando el resultado dijo que el *glissando* habría que tocarlo un poco más fuerte para que se escuche. Seguidamente lo probó, verificando que así estaba mejor. Acción: Se preparó y tocó buscando sonidos para cuando el peluche sube al árbol; luego intentando encontrar sonidos alegres; y después, con la intención de sonorizar un deslizamiento. Posteriormente, pidió practicar antes de grabar y tocó las tres partes, articuladas en una sola interpretación,

con sus cambios de agógica y dinámica. Durante el ensayo reconoció que el *glissando* realizado para sonorizar el deslizamiento no se escuchaba y volvió a practicarlo buscando aumentar su volumen. Grabó la obra completa y realizó un visionado que ella mismo solicitó.

Durante esta sesión, la alumna centró su atención y sus verbalizaciones alrededor de un *glissando*. Primero, después de tocarlo reconoció que debía ser más fuerte. Durante el ensayo de la obra completa, antes de grabarla, volvió a decir que el *glissando* debía sonar más fuerte y condujo sus acciones subiendo el volumen.

TRISTE-ENFADADO-CONTENTO. Discurso: Dijo que buscaría sonidos tristes para una nueva composición. Después de tocar, dijo que no sonaban tristes sino enfadados. Luego, consigue tocar triste y, seguidamente, más triste todavía. Cuando se le preguntó qué hizo diferente, respondió que había tocado uno más bajito que el otro. Posteriormente, después de tocar enfadada, y mucho más enfadada, dijo que una estaba más alta y la otra más baja. Finalmente, después de tocar algo triste y seguidamente algo alegre, dijo que además de tocar en diferentes cuerdas, para alegre tocó más rápido y más fuerte. En la evaluación, tras el visionado, dijo que las partes “contento” y “triste” eran las más fáciles porque podía tocar todas las cuerdas y no necesitaba estar tan atenta como para “enfadado”, (en la que debía pulsar en una sola cuerda con el pulgar, fuerte y rápido) porque podía pasarse y tocar otras. Acción: Luego de emitir sonidos con la boca, reproduciendo sonidos con diferentes intenciones (alegría, enfado, tristeza) se preparó y tocó en diferentes acciones, intentando reproducir esas emociones con el instrumento. Luego, repitió la operación de prepararse y tocar, pero dando un salto de complejidad, buscando sonidos más

alegres y más tristes. En un siguiente nivel de complejidad interpretativa, se preparó y tocó, una después de la otra, las músicas triste-muy triste. Luego repitió la operación preparándose y tocando, una después de la otra, las músicas enfadada-mucho más enfadada. En un siguiente nivel de complejidad, se preparó y tocó tres texturas emocionales diferentes (triste, enfadada, contenta). Y, aumentando el nivel de complejidad, se preparó y tocó intentando desarrollar más cada parte. Finalmente, grabó y visionó el trabajo, comentándolo.

En esta sesión, además de realizar acciones complejas (como, por ejemplo, tocar algo triste y luego más triste; o tocar algo enfadado y luego más enfadado) la alumna verbalizó cómo lo hizo, es decir, supo qué hacer para conseguir el objetivo expresivo. Esto supondría un tipo de gestión sonora más consciente y estratégica. Por otra parte, a nivel cognitivo, observó y describió las diferentes complicaciones técnicas implicadas en la interpretación de cada parte y, en base a ello anticiparse y estar atenta a las exigencias motrices. Las tareas desarrolladas tuvieron que producir, necesariamente, pensamiento musical, ya que la composición de una obra en tres movimientos (triste-enfadada-contenta), desarrollando cada parte más allá de una simple textura; articulándolas e interpretándolas como un todo, exige una planificación y supervisión propias de la práctica musical, tanto a nivel expresivo como técnico.

LA NOCHE, EL AMANECER Y LOS PÁJAROS. Discurso: Dijo que para la noche la música tenía que ser bajita y lenta; para la salida del sol tenía que ser muy bonita y también lenta porque tardaba mucho en salir. Para la aparición de los pájaros, bajita porque las plumas no se oyen. En la charla, el profesor le dijo que entonces

tenía que hacer una música diferente para la noche y para los pájaros porque si las dos se tocaban bajito podían parecer la misma. Luego de tocar la música de la noche, el profesor le dijo que, aunque fuera bajita, se tenía que escuchar, entonces la alumna dijo que la tocaría un poquito más fuerte. Luego de tocar la escena de los pájaros, el profesor le dijo que era la misma música que para la noche y entonces la alumna dijo que no, que para los pájaros no utilizaba ni la quinta ni la sexta (cuerdas). El profesor le pidió una música bien diferente y ella dijo que rápida pero no tanto porque si no, no le saldría. Durante la evaluación no hubo verbalizaciones de valoración del trabajo.

A lo largo de la sesión, la alumna hizo conscientes algunas acciones intuitivas y desarrolló pensamiento musical, tanto en la interpretación de la banda sonora completa, compuesta por partes, como cuando debió pensar y componer para el final una música alegre pero diferente a la del comienzo.

LOS CABALLITOS DE MAR BAILAN EN EL MAR. Discurso: En esta sesión hubo poca conversación. Solamente la alumna expresó que los caballitos de mar van despacio y se limitó a opinar si lo que el profesor improvisaba le parecía adecuado o no. Tras el visionado de la grabación, el único comentario fue que le había gustado. Acción: No se produjeron muchas acciones. La alumna, luego de decidir el contenido emocional de la canción, aprendió a tocar lo que el profesor le enseñó, luego practico, pidió ensayar antes de grabar, la ensayó y la grabó. Finalmente se realizó un visionado que ella pidió.

Aunque no haya habido verbalizaciones que evidencien el paso de lo intuitivo a lo consciente, sí tiene que haberse producido un tipo de actividad mental relacionada

con el pensamiento musical, durante el aprendizaje de una música con una dirección expresiva, su ensayo y posterior grabación.

BAILARINA, GIRO Y PARADA. Discurso: Luego de improvisar para el baile y las paradas de la bailarina, se dio cuenta de que no podía hacerlo junto con la película y dijo que, como para la parada tenía que tocar algo diferente, no le daba tiempo, porque si no, tendría que empezar un poco antes. El profesor advirtió que las paradas eran muy cortas y no había tiempo para desarrollar otra música. Por este motivo se propuso reproducir el vídeo a cámara lenta y reemplazar música por silencio durante las paradas. Luego de repetir los sonidos, el profesor le pidió que preste más atención a la correspondencia de la música y los silencios con el baile y las paradas, a lo que la alumna respondió que para estar más atenta a eso prefería no utilizar la mano izquierda. Antes del visionado dijo que quería ver las dos tomas y luego del mismo, que le había gustado. Acción: Se preparó y tocó de manera improvisada siguiendo a la bailarina e intentando cambiar de sonidos cuando esta paraba. Se preparó y tocó siguiendo a la bailarina y haciendo silencio en las paradas. Se preparó y tocó a dúo con el profesor, intentando coordinarse con este y con el vídeo. Grabó la banda sonora tocando a dúo y siguiendo la película. Tras un primer visionado, repitió la grabación buscando una mayor coordinación. Al final se realiza un visionado pedido por la alumna.

Las verbalizaciones y el pensamiento estuvieron casi todo el tiempo centrados en problemas mecánicos, pero no dejan de ser pasajes de lo intuitivo a lo consciente. La alumna expresó que no le daba tiempo. Tocar algo diferente en las paradas, por eso se optó por hacer silencio en esos momentos. Por otra parte, también advirtió que si

prestaba mucha atención a las dificultades de la mano izquierda se distraía mucho del objetivo expresivo. Por último, al tener que coordinarse con la imagen y además haciendo dúo con el profesor, desarrolló un tipo de actividad directamente relacionado con la práctica musical, con todas las representaciones mentales que esto conlleva.

EL PÁJARO AMARILLO. Discurso: No expresó cómo lo haría. Se quedaba pensando sin hablar, hasta que el profesor le sugirió tocar y cotejar el resultado con la imagen. Después de improvisar unos sonidos para cuando el pájaro baja y otros para cuando sube, la alumna se quedó un poco trabada sin encontrar sonidos para cuando gira en el aire y se va. Finalmente, tocó todo sobre la animación, pero sin coincidir muy bien con la imagen, a lo que dijo que el pájaro iba demasiado rápido. Tras dos visionados de la película con la banda sonora, dijo que su parte favorita era la última en la que toca dos acordes, y que no le daba tiempo a más porque en la escena final se veía la cola y no quería música en esa parte. Durante un tercer visionado, señaló en la pantalla el sitio en que el pájaro comienza a girar y marcharse, haciendo con la boca el sonido de los acordes que tocó durante la escena y explicando que no daba más tiempo que para dos. Acción: Pensó y tocó sonidos para cuando el pájaro vuela hacia abajo y luego para cuando vuela hacia arriba. Pensó y tocó sonidos para cuando el pájaro da un giro, intentando que sean diferentes a los de cuando baja. Pensó y tocó sonidos intentando representar la expresividad del pájaro al alejarse. Grabó las cuatro escenas por separado (pájaro volando hacia abajo, hacia arriba, girando y yéndose) y posteriormente, realizó tres visionados de la animación y la banda sonora completa.

Las verbalizaciones giraron alrededor de la composición. La cuestión expresiva se resolvió intuitivamente, incluso las reconducciones, pero las exigencias

de la composición (la duración de la cada escena y la sincronización con la música) se hicieron conscientes y se resolvieron de manera consciente, reconduciendo las acciones varias veces.

PERRITO PEQUEÑO, MAMÁ Y PAPÁ. Discurso: No hubo una charla sobre cómo hacer la tarea. Después de terminar el trabajo y practicar antes de grabar, el profesor le dijo a la alumna que se está olvidando una parte. La alumna preguntó cuál era y dijo que ya no se la olvidaría. Tras el visionado, reconoce que la última nota debería quedar sonando un poco más. Tras un nuevo visionado, charlaron y el profesor le preguntó por una parte que no había tocado y por otra que tocó diferente. La alumna no lo advirtió, entonces se repitió el visionado y pudo reconocer lo que faltaba y lo que había cambiado. Acción: Realizó varias acciones en las que se preparó y tocó buscando expresar diferentes texturas emocionales, con variaciones de timbre, ritmo y volumen. En un siguiente nivel de complejidad, se preparó y tocó interpretando una obra compuesta con las texturas improvisadas anteriormente. Practicó dos veces la obra antes de grabarla. La grabó, supervisando atentamente el movimiento de sus manos en cada paso que da. Realizo un primer visionado, luego de cual se deciden mejoras. Realizó una segunda grabación introduciendo las mejoras. Realizó un segundo visionado prestando mucha atención.

Las verbalizaciones y el pensamiento se enfocaron en cuestiones compositivas e interpretativas. Una vez decididas y sonorizadas intuitivamente todas las texturas, cuando se decidió reunir las en una composición se realizaron reconducciones verbalizadas, conscientes, para desarrollar o modificar elementos en función de una estructura musical que se ensayó (con un alto grado de concentración) y se grabó.

Finalmente, al evaluar se volvieron a verbalizar, hacer conscientes y poner en práctica algunas acciones necesarias para mejorar la interpretación.

BAJITO-FUERTE-BAJITO. Discurso: No hubo ninguna charla sobre cómo empezar la tarea porque toco comenzó con improvisaciones libres que la alumna fue dotando de expresividad. Empezó diciendo que la primera improvisación la tocaría bajito. Después sugirió tocarla bajito y luego cada vez un poco más alto. Finalmente, y tras sugerencia del profesor, decidió tocarla bajito, después a fuerte y después otra vez a bajito. Tras el visionado, el profesor le propuso estudiar la obra durante la semana y grabar un vídeo para subir a *YouTube*. La alumna preguntó si lo vería toda la gente. El profesor le dijo que sí, entonces ella pensó un poco y aceptó. Acción: Al comienzo de la clase no hubo ninguna dirección expresiva, con lo que, seguramente, las representaciones mentales durante la libre experimentación, giraron alrededor del juego con el instrumento. En un primer nivel de complejización, la alumna se preparó y tocó a dúo con el profesor, las tres texturas improvisadas por separado, ahora reunidas en una sola interpretación. En un segundo nivel de complejización, se definió el carácter emocional de cada una (bajito-fuerte-bajito), y la alumna se preparó y volvió a tocar a dúo, esta vez focalizada no solo en recordar las notas de cada textura sino, además, buscando coordinarse con el profesor y gestionar los matices expresivos pactados. Por último, grabó la obra completa y realizó el visionado.

Las verbalizaciones y el pensamiento fueron pasando progresivamente del juego a la composición e interpretación musical. La alumna explicitó las diferentes intenciones expresivas que utilizaría para unos sonidos ya producidos, y en la charla con el profesor se fueron poniendo, de manera consciente, diferentes pautas para

desarrollar la composición y la interpretación a dúo. Al ensayar y grabar la obra a dúo, gestionando la mecánica instrumental de tal forma que permita regular todos los matices pautados, tiene que haberse producido, presumiblemente, pensamiento musical y actividad cognitiva.

LA CASA ENCANTADA. Discurso: No hubo charla sobre cómo hacer la tarea. Después de realizar las primeras acciones, entre las cuales había que reproducir sonidos de pasos bajitos, como sonaron muy fuerte, el profesor se lo hizo notar y la alumna dijo que los pasos habían hecho mucho ruido. Lo volvió a intentar y no le salió. Entonces, tras una charla, la alumna dijo que para hacer pasos flojitos tenía que tocar más suave, y para conseguirlo debía hacer menos fuerza. Por último, para tocar pasos de alguien que se va asustado, dijo que había que hacer más ruido. Durante la evaluación no hubo verbalizaciones de valoración del trabajo. Acción: Se preparó y tocó buscando sonorizar una puerta que se abre. Se preparó y tocó buscando sonorizar una puerta que se cierra. Se preparó y tocó buscando sonorizar pasos suaves que se acercan. En un primer nivel de complejización se preparó y tocó buscando interpretar las tres escenas sucesivamente. Se preparó y tocó buscando reconducir la escena de los pasos, intentando que suenen más suaves. Se preparó y tocó buscando sonorizar cosas que se mueven en la casa encantada. Tocó, sin prepararse, buscando sonorizar pasos de alguien que se va asustado. En un segundo nivel de complejización, se preparó y tocó la obra completa. Pidió practicarla antes de grabarla. La practicó. Grabó la obra completa.

En esta sesión hubo un paso claro de lo intuitivo a lo consciente y de ahí al uso estratégico de sonidos, por ejemplo, cuando la alumna advierte que los pasos

sonaron demasiado fuertes y, verbaliza que para que suenen más bajitos tiene que tocar más suave y para ello debe hacer menos fuerza. Al igual que en las sesiones anteriores, durante la complejización de las tareas, al unir diferentes texturas emocionales en un discurso continuo, con matices y recordando la música de cada parte, es muy probable que se haya producido pensamiento musical y actividad cognitiva relacionada con la cultura musical.

CONTENIDO EXPRESIVO DE EL JUEZ DE ARANJUEZ. Discurso: Para tocar un ritmo contento, dijo que tocaría fuerte y todo lo rápido que le permitiesen sus dedos. Luego, para cuando se van unos amigos dijo que tocaría suave y, finalmente para una parte enfadada, no verbalizó nada, tan solo pronunció la onomatopeya “pum” con mucho ataque y volumen. El profesor le preguntó si para enfadado usaría el mismo acorde que para contenta, y la alumna dijo que sí, pero tocándolo más fuerte. Después de las primeras acciones, el profesor le dijo que el ritmo no sonaba contento, a lo que la alumna dijo que era porque el peluche no tenía ni mamá ni papá. Posteriormente, dijo que el hecho de pisar con la mano izquierda le resultaba difícil y la hacía tocar más lento. Después, en la parte enfadada, reconociendo que no sonaba del todo enfadada, golpea sobre la madera y dice que le faltaría eso, sin especificar qué era. Luego de una charla, consigue poner esa fuerza en el sonido y suena enfadada. Al final, repasando lo que tiene que tocar, dice: primero así (rasguea) y luego como tú dices, así (arpegia). Durante la evaluación no hubo verbalizaciones de valoración del trabajo. Acción: Se preparó y tocó buscando sonar alegre y después triste. Se preparó y tocó intentando mejorar el resultado expresar alegría. Tocó repasando algo que debía tocar después. Tocó buscando hacer un ritmo alegre con el

acorde de Do mayor. Tocó intentando que el mismo acorde suene triste. Tocó intentando que el mismo acorde suene enfadado. Tocó la canción El Juez de Aranjuez (que es alegre y utiliza el acorde de Do mayor).

Durante la sesión hizo consciente no solo que un acorde sonaría contento si lo toca rápido, sino que, además, anticipó la dificultad mecánica que supone tocar rápido. Posteriormente, se anticipó a la acción diciendo que un mismo acorde, para que en lugar de contento suene enfadado habría que tocarlo más fuerte. Finalmente, utilizó conscientemente lo aprendido sobre el ritmo alegre en Do mayor, para interpretar la canción El juez de Aranjuez.

TRES ACORDES, TRES EMOCIONES. Discurso: La alumna respondió intuitivamente al contenido emocional de tres acordes que tocó el profesor, diciendo, respectivamente: contento, de miedo y triste. Posteriormente, se le preguntó si se animaba a tocarlos y dijo que sí. Seguidamente propuso componer sobre una historia inventada, en la que aparecía el contenido emocional de cada acorde, para poder utilizarlos. El único cambio es que al final decidió que la historia termine alegre y propuso cambiar el acorde de Mi mayor por uno de Sol⁷. Luego de las primeras improvisaciones, cuando la tarea se complejizó y requirió un desarrollo de cada textura, la alumna propuso tocar una parte dos veces. Un poco después aceptó tocar a dúo (ella lo que inventó y el profesor, otra cosa improvisada). Finalmente, aceptó un segundo nivel de complejización, tocando las tres partes, una después de la otra, en una sola interpretación. Tras el visionado de la grabación dijo que la articulación de la primera parte con la segunda le parecía lo más difícil. Acción: Se preparó y tocó un acorde para la escena “contento”. Se preparó y tocó un acorde para la escena

“enfadado”. En un primer nivel de complejización se preparó y tocó a dúo con el profesor las escenas “contento” y “enfadado”, una después de la otra. Se preparó y tocó buscando sonidos alegres para la tercera escena, pero que sean diferentes a los de la primera. Se preparó y tocó improvisando sonidos enfadados que pegasen con el ritmo enfadado que tocaba el profesor. Pidió ensayar antes de grabar. Ensayó, repasando la historia que dio contenido emocional a la música. Grabó la obra entera y realizó el visionado, atentamente.

Durante la sesión la alumna utilizó estratégicamente tres acordes en una composición con diferentes contenidos emocionales para los cuales supo qué acorde usar en cada caso. Al desarrollar cada textura dentro de una estructura compositiva, la alumna hizo conscientes algunas acciones, verbalizando cuestiones relacionadas con la mecánica instrumental implicada en la ejecución, que la llevaron a diferentes reconducciones que mejoraron el resultado. Como en las sesiones anteriores, la interpretación de tres texturas emocionales diferentes, desarrolladas y articuladas en una estructura compositiva e interpretadas a dúo con el profesor, implica presumiblemente la aparición de un tipo de representaciones mentales ligadas a la cognición en relación a la cultura musical.

LA CANCIÓN DE LA AMISTAD. Discurso: Se le pidió a la alumna que invente un trozo de música y dijo que vale, que lo pensaría, que se la daba mejor buscarlo en la cabeza que probarlo en las notas porque era más difícil. Posteriormente, decidió que iba a ser algo alegre y dijo que lo tocaría despacio. El profesor le hizo pensar en la relación alegre-despacio, y decidió que iba a ser rápido. Luego se le pidió que toque las mismas notas, pero enfadada, y dijo que las tocaría muy fuerte.

Después, se le pidió que las vuelva a tocar, pero triste y dijo que las tocaría más flojito. Finalmente, se le pidió que las vuelva a tocar, pero contenta, y dijo que lo haría más rápido que para triste y más fuerte, pero no tan fuerte como para enfadado. Cuando terminó de inventar la música, se le pidió que la enseñe a tocar y fue tocando y describiendo cada cosa que el profesor debía hacer para reproducirla. Durante la evaluación no hubo verbalizaciones de valoración del trabajo. Acción: Pensó antes de tocar notas para una nueva composición, sin haber definido un contenido expresivo, y no tocó nada. Luego de varios intentos, definió el contenido “alegría”, pensó y tocó sonidos intentando representar la alegría. Se preparó y tocó reconduciendo los sonidos alegres que no la habían dejado satisfecha. Se preparó y tocó lo que había inventado, enseñándoselo a tocar al profesor, paso por paso. Tocó intentando reproducir un arpegio en Mi menor enseñado por el profesor. Tocó intentando reproducir un arpegio en Sol mayor enseñado por el profesor. En un primer nivel de complejización, tocó todas las artes reunidas en una sola interpretación, con la consigna de que suene enfadada. Repite todo, pero con la consigna “triste” y luego otra vez con la consigna “contenta”.

Al comenzar las tareas explicitó con seguridad lo que haría para que la música suene alegre, triste y enfadada. Es posible que sea un incipiente uso estratégico del sonido, puesto que en varias sesiones anteriores se enfrentó a la resolución de tareas similares, para las que tuvo que accionar el sonido intuitivamente, escuchar, pensar, charlar y en su caso, reconducir las acciones. Esto supondría la aparición de un conocimiento más consciente que le permite anticiparse a una acción, sabiendo lo que debe hacer y verbalizarlo. Es llamativo que al comienzo de la sesión no pudo emitir

sonidos hasta no asignarles un contenido expresivo. Parece muy clara aquí la visión sustentada en el marco teórico, según la cual la dirección expresiva activa el conocimiento intuitivo sobre la gestión sonora.

APRENDIENDO TRANQUILA. Discurso: El profesor le dijo que le iba a enseñar a tocar una canción llamada “Tranquila”, y se le preguntó si el nombre le daba pistas de cómo sería, a lo que contestó: despacio, poco volumen y notas largas. Después de aprenderla, pide practicar antes de grabar. Luego de practicar, tras una charla, acepta grabar y posteriormente visionar y charlar sobre lo que le gusta y sobre las cosas que se pueden mejorar. Después de la grabación se decidió hacer un primer visionado para reconocer las cosas que estaban bien, y otro para charlar de lo que se podía mejorar. Después del primero, la alumna dijo que lo que más le había gustado es el comienzo porque le parecía difícil y pensaba que no iba a poder tocarlo. Tras un segundo visionado dijo que no veía nada para mejorar, que le gustaba todo. Entonces se le sugirió un tercer visionado y se le pidió que preste mucha atención. Después del visionado, dijo que tardaba mucho en cambiar del primer acorde al segundo, que eso se podía mejorar. Luego, se le hizo escuchar una nota que sonaba muda (molestaba la cuerda con la mano izquierda) y cuando lo reconoció dijo que la solución era tocarla más fuerte. Lo probó y como no le salía, el profesor le dijo que lo toque como cuando suena mal y luego como cuando suena bien. Lo hizo, le salió, pero no sabía decir qué hacía diferente en cada caso. El profesor le dijo que vuelva a hacerlo prestando atención a lo que hacía diferente. Después de varios intentos, la alumna observó que debía apartar un poco la mano izquierda para no molestar la vibración de la cuerda. Se dio cuenta porque cuando le sonaba mal sentía cosquillitas de la cuerda en la mano

izquierda. Por último, en un nuevo visionado se le pidió que escuche las últimas notas en relación a todo el ritmo de la canción (sonaban muy rápidas). Dijo que no notaba nada. Entonces el profesor le pidió que piense cómo deberían ser para que peguen con el nombre de la canción y las tocó, primero rápidas y después lentas. La alumna dijo que despacito, como la segunda vez. Acción: Se preparó y tocó la obra aprendida. Pidió practicar antes de grabar. Practicó. Grabó la obra. Realizó un visionado y detectó posibles mejoras. Se realizaron tres visionados. El primero, para detectar lo que salió bien. El segundo y el tercero, buscando cosas para mejorar. Se preparó y tocó intentando introducir las mejoras consensuadas para el arpegio y las notas finales.

Se produjo una utilización consciente, estratégica del sonido, desde el momento en que la alumna dijo que iba a tocar lento, con poco volumen y notas largas. Posteriormente, hubo diferentes acciones y reconducciones, producto de las valoraciones y las explicitaciones realizadas al evaluar las decisiones en función de los resultados conseguidos. La evaluación fue minuciosa, dando lugar a la observación cada vez más consciente de las acciones y, como consecuencia de esto, una mejora notable de la calidad de la interpretación, cada vez que dicha observación consciente y minuciosa propició reconducciones de la gestión sonora. En el plano de las representaciones mentales y la cognición, esta sesión estuvo ligada íntegramente a la cultura musical: aprender una obra existente, definir su contenido expresivo, dirigir las acciones mecánicas que lo favorezcan.

GRABACIÓN DE TRANQUILA. Discurso: En una charla de activación, recordando cómo había que tocar la canción “Tranquila”, la alumna dijo que tocaría

bajito, que para ello tendría que hacer poca fuerza, y que además tocaría lento. Luego de tocarla dijo que creyó que no la recordaría pero que al tocar el comienzo se acordó de todo lo demás. Tras una charla aceptó usar otra digitación para tocar el arpegio de Mi menor y reconoció que las notas finales estaban muy fuertes demasiado rápidas. Algunas notas que le sonaron rotas y entonces el profesor le preguntó si le gustaban así o mejor así (lo tocó el profesor). La alumna dijo que como proponía el profesor, entonces este le preguntó qué hacía cuando sonaba mal y qué hacía cuando sonaba bien. Tras una charla, la alumna dijo que cuando sonaba mal tiraba mucho de la cuerda hacia afuera, y cuando sonaba bien empujaba la cuerda hacia el cuerpo. Tras el visionado de la grabación la alumna dijo que le había gustado y que creía haber mejorado las cosas que tenía que mejorar. Acción: Se preparó y tocó la obra, luego de decir cómo había que tocarla. Se preparó y tocó la obra intentando mejorar la calidad del sonido, después de charlar sobre los resultados de las diferentes formas de pulsar. Tocó la obra intentando reconducir el carácter expresivo la semicadencia. Grabó la obra entera reconduciendo los parámetros consensuados. Visionado y charla.

Al comenzar la tarea la alumna explicitó que para tocar bajito tendría que hacer por fuerza. Posteriormente, entro en juego la memoria musical, puesto que la alumna dijo que pensó que no se acordaría de nada, pero una vez empezada la interpretación se acordó de todo. Luego, la alumna realizó verbalizaciones que le permitieron tomar consciencia de algunos movimientos que no favorecían la calidad del sonido y, en contraposición dedujo cuales serían los adecuados, reconduciendo las acciones con mejores resultados. Por último, observó y valoró la evolución de la interpretación luego de haber introducido cada mejora propuesta. En esta sesión, al

igual que en la anterior, el discurso, el pensamiento y las acciones estuvieron siempre relacionados a la cultura musical.

Los resultados no permiten dar por confirmada en su totalidad la tercera hipótesis, puesto que no hay evidencias claras de una evolución desde un uso intuitivo de sonidos hacia uno más estratégico. Lo que sí evidencia el análisis es una evolución desde un uso intuitivo, no consciente, hacia uno más consciente. Incluso, se observan algunas reconducciones de la gestión sonora producto de ese paso hacia un uso más consciente del sonido. Debido a esto, la cuarta hipótesis queda parcialmente confirmada.

7.2.3.9 Asimilación de la cultura musical durante esta intervención educativa.

Analizando el contenido de las categorías “Sonido” “Cuerpo” e “Instrumento” se encontró que, para responder a cada una de las tareas propuestas, tanto durante las primeras acciones como en cada reconducción realizada, fueron incorporándose, progresivamente algunos elementos del lenguaje musical (tabla 13). Por otra parte, los productos sonoros obtenidos mediante tareas de composición e interpretación, revelan una mayor complejidad de recursos expresivos, y un desarrollo técnico (es decir, una regulación cada vez más sofisticada del cuerpo) para ponerlos en práctica.

Tabla 13. Elementos de la cultura musical incorporados progresivamente (autoría propia a partir de los datos obtenido con Atlas.ti).

LENGUAJE	INTERPRETACIÓN	TÉCNICA
Acordes: Do mayor, Sol mayor, Sol7, Mi mayor,	Matices de agógica y dinámica, articulación de	Digitación (pulg. índice, medio), rasgueos,

Mi menor, Mi mayor con quinta aumentada, La mayor, Re mayor, diseños melódicos.	movimientos de diferente carácter, cadencias, <i>ostinati</i> , <i>glissandi</i> , interpretación a dúo.	percusión, notas pisadas con mano izquierda, desarrollo de la motricidad fina.
---	--	--

Estos datos obtenidos tras el análisis permiten dar por confirmada la quinta hipótesis.

8 VALORACIÓN DE LAS HIPÓTESIS

A continuación, a la luz de los resultados, se valorarán las hipótesis propuestas para cada uno de los objetivos de esta investigación.

8.1 Valoración de la primera hipótesis

Los resultados del análisis muestran a un profesor del entorno constructivista, desarrollando un modelo dialógico, mediante el cual propicia el protagonismo de la alumna, y la reflexión sobre sus propias acciones. Por tanto, se da por confirmada la primera hipótesis.

8.2 Valoración de la segunda hipótesis

Tras el análisis de los datos se observa que la alumna respondió a todas las tareas que se le demandaron, utilizando diferentes parámetros sonoros, según la necesidad de la tarea a solventar. Unas veces solo con el cuerpo, otras, primero con el cuerpo y después con instrumento y, en general, directamente con el instrumento que, tal y como se explicó en el apartado metodológico, fue utilizado como prolongación del cuerpo. Por tanto, puede confirmarse la segunda hipótesis.

8.3 Valoración de la tercera hipótesis

Todos los parámetros sonoros empleados para resolver las tareas demandadas, son propios de la práctica musical y se corresponden con los habituales en el campo de la investigación (ver tabla 3). Por tanto, se da por confirmada la tercera hipótesis.

8.4 Valoración de la cuarta hipótesis

Tras el análisis, se observa que la alumna, a lo largo de las sesiones, sola o con la guía del profesor, ejercitó conductas relacionadas con pensar en sus acciones, tomar decisiones, explicarlas y, en algunas ocasiones, reconducirlas. Hay evidencias de una evolución desde un uso intuitivo del sonido hacia uno más consciente pero no hay constancia del paso hacia un uso estratégico del mismo. Por tanto, esta cuarta hipótesis queda parcialmente confirmada.

8.5 Valoración de la quinta hipótesis

A lo largo de todas las clases se realizaron diferentes tareas en las que, como se vio, la alumna activó su conocimiento intuitivo, dio sus primeras respuestas intuitivas, pensó en sus acciones y, según el caso, las recondujo hasta dar por conseguido el objetivo expresivo solicitado. Pero, además, durante el desarrollo de cada tarea fueron apareciendo diferentes elementos propios de la cultura musical, que se introdujeron de forma consensuada: acordes, melodías, arpegios, recursos técnicos del instrumento, digitaciones, estructuras compositivas, pautas de interpretación y vocabulario (ver tabla 13). Esto permite dar por confirmada la quinta hipótesis.

8.6 Valoración de la sexta hipótesis

La improvisación a permitido explorar el sonido y dar respuesta a cada tarea de comunicación emocional propuesta a la alumna. La composición y la interpretación han posibilitado, por una parte, el diseño de actividades en las que se pudo conversar y favorecer el paso desde un uso intuitivo del sonido hacia uno más

consciente y, por otro, acercar a la alumna a la práctica musical. La grabación de *videoclips* para compartir en las redes contribuyó a desarrollar en la alumna una mirada más crítica hacia el trabajo propio y a conseguir su compromiso en la reconducción de acciones.

Por tanto, la confirmación de las cinco hipótesis anteriores permite dar por válida también esta última, puesto que la validez de aquellas a sido posible gracias al empleo de las herramientas utilizadas en esta práctica educativa: improvisación, composición, interpretación y *videoclip*.

8.7 Valoración de la hipótesis principal

Los resultados del análisis completo y la confirmación de las hipótesis anteriores (cinco en su totalidad y una parcialmente) permiten dar por confirmada la hipótesis principal de esta investigación.

9 CONCLUSIONES

La investigación muestra que es posible utilizar el sonido con fines expresivos sin haber recibido previamente ninguna instrucción musical y que al hacerlo se regulan, intuitivamente, elementos de la música. También revela que ese conocimiento corporal puede servir de punto de partida para el aprendizaje de la música, recorriendo un camino que va desde lo intuitivo hacia lo consciente y, de esa forma, reconstruir una teoría musical cuyos elementos más abstractos aparezcan después de que la experiencia corporal los haya dotado de contenido, experimentándolos y haciéndolos conscientes antes de codificarlos.

Por otra parte, se ha evidenciado que, si se realizan tareas en las que hay una utilización del sonido con algún fin expresivo, claramente identificado por los alumnos y, si dichas tareas tienen una relación directa con sus intereses, hay muchas posibilidades de que las terminen con éxito. En primer lugar, porque la comprensión de la tarea les permite autorregularse —saber qué hay que hacer nos permite pensar cómo hacerlo—; en segundo lugar, por la implicación y el compromiso que cualquiera pone en juego cuando hace algo significativo, llegando hasta el final; y en tercer lugar, porque al realizar una actividad que entendemos y queremos, podemos evaluar y reconducir nuestras acciones en busca de un resultado hallado por uno mismo y no, como algo que se nos impone desde fuera, para obtener una nota, un premio, o peor aún, evitar un castigo.

A la luz de los resultados, y coincidiendo con los últimos estudios (Torrado, Pozo, y Braga, 2016a, 2016b) cabe pensar que la educación musical del siglo XXI

debería cambiar el orden de la enseñanza, subordinado la utilización del conocimiento abstracto a la experiencia corporal de la música y, a partir de esta, iniciar un proceso de acción-reflexión que incorpore el código, la teoría y la técnica. Es decir, que los productos culturales más conceptuales, sin los cuales sería imposible una construcción sofisticada más allá del cuerpo, se incorporen a partir de las vivencias de este y no descontextualizados.

Revisando la metodología empleada, se piensa que es necesario diseñar mejores herramientas para medir la evolución del uso intuitivo de sonidos hacia uno más estratégico. Incluso, mejorar las estrategias para propiciarlo.

9.1 Futuras líneas de investigación

Al finalizar este trabajo se abren tres posibles líneas para continuar investigando, a saber:

- Un estudio con un número mayor de participantes, para obtener datos más sólidos, que den más solvencia a los resultados de esta tesis.
- Un estudio longitudinal, de más de un curso, que permita observar a los alumnos durante más tiempo y así tener otra perspectiva de la evolución de un uso intuitivo de sonidos hacia uno más estratégico.
- Un estudio con alumnos que hayan aprendido el código luego de iniciar su formación desde la expresividad, para valorar si hacen del mismo un uso epistémico o pragmático.

10 TRABAJOS CITADOS

- Álvarez, E. (2015, abril 5). Los abandonos de carreras musicales se multiplican con el bachillerato. *La voz de Galicia*, pp. 16-17.
- Abrams, D., Bhatara, A. R., Balaban, E., Levitin, D., & Menon, V. (2011). Decoding temporal structure in music and speech relies on shared brain resources but elicits different fine-scale spatial patterns. *Cerebral Cortex*, *21*(7), 1507-1518.
- Adorno, T. (1948). *Filosofía de la nueva música*. Buenos Aires: Sur.
- Adorno, T. (1975). *Introducción a la sociología de la música*. Madrid: Taurus.
- Agustín, S. (s.f.). *Las confesiones*. Recuperado en febrero de 2018, de San Agustín: http://www.augustinus.it/spagnolo/confessioni/conf_10_libro.htm
- Alvin, J. (1984). *Musicoterapia*. Barcelona: Paidós.
- Andrés, R. (2012). *Diccionario de música, mitología, magia y religión*. Barcelona: Acantilado.
- Apter, M. J. (1989). Reversal theory a new approach To motivation, emotion And personality. *The UB Journal of Psychology* , *3*(42).
- Aristóteles. (n.d.). *Política*. Recuperado en marzo 2018, de Filosofía en español: <http://www.filosofia.org/cla/ari/azc03.htm>
- Ayotte, J., Peretz, I., & Hyde, K. (2002). Congenital amusia: A group study of adults afflicted with a music-specific disorder. *Brain*, *125*(2), 238-251. <https://doi.org/10.1093/brain/awf028>.
- Barberis, M. B. (2010). *El soportable horror de la música*. Buenos Aires: Letra Viva.

- Barret, K., Barman, S., Boitano, S., & Brooks, H. (2010). *Ganong. Fisiología médica*. México: McGraw-Hill.
- Bell, J. (2002). *Cómo hacer tu primer trabajo de investigación. Guía para hacer investigadores en educación y ciencias sociales*. Barcelona: Gedisa.
- Beranek, L. (1969). *Acústica*. Buenos Aires: Hispano.
- Bernal, J., & Calvo, M. L. (2000). *Didáctica de la música. La expresión musical en la educación infantil*. Málaga: Aljibe.
- Blacking, J. (2015). *¿Hay música en el hombre?* (F. Cruces, Trans.) Madrid: Alianza.
- Blakemore, S.-J., & Frith, U. (2007). *Cómo aprende el cerebro. Claves para la educación*. Barcelona: Ariel.
- Blaukopf, K. (1988). *Sociología de la música*. Madrid: Real Musical.
- BOCM. (2009, octubre 9). *BOCM N° 240*. Recuperado en octubre 2019, de Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid: https://www.bocm.es/boletin/CM_Orden_BOCM/2009/10/09/2009-10-09_07102009_0019.pdf
- BOCM. (2014, febrero 4). *BOCM N° 29*. Recuperado en octubre 2019, de Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid: http://www.bocm.es/boletin/CM_Boletin_BOCM/2014/02/04/02900.PDF
- Boyd, M. (1986). *Bach*. Barcelona: Salvat.
- Braga, M. (2015). *De decodificar la partitura a conmover al público: un estudio sobre su impacto en la autorregulación de los estudiantes de música*. (Trabajo fin de máster sin publicar), UAM, Madrid.

- Bransford, J., Brown, A., & Cocking, R. (2003). *How People Learn: Brain, Mind, Experience, and School*. Washington, D.C.: National Academy Press.
- Bruner, J. (1995). *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid: Morata.
- Cabrelles Sagredo, M. S. (2007). Las emociones y la música. *Revista de Folklore* (324, 27b), 183-192 recuperado en febrero de 2016, de <http://www.cervantesvirtual.com/obra/las-emociones-y-la-musica/>.
- Caine, R. N., Caine, G., McClintic, C. L., & Klimek, K. (2008). *12 Brain/Mind Learning Principles in Action: Developing Executive Functions of the Human Brain*. Thousand Oaks: Corwin.
- Cebreiro, B., & Fernández, M. (2004). Estudio de casos. In F. S. Mata, J. L. Dieguez, & A. B. Botia, *Diccionario enciclopédico de didáctica*. Málaga: Aljibe.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory. A practical guide through qualitative analysis*. California: Thousand Oaks, CA: Sage.
- Chomsky, N. (1979). *Sintáctica y semántica en la gramática generativa*. Madrid: Siglo XXI.
- Chomsky, N. (1998). *Una aproximación naturalista a la mente y el lenguaje*. Barcelona: Prensa Ibérica.
- Claxton, G. (2016). *Inteligencia corporal. Por qué tu mente necesita el cuerpo mucho más de lo que piensa*. Barcelona: Plataforma Editorial.
- Cohen, L., & Lawrence, M. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Cox, A. (2016). *Music and Embodied Cognition*. Bloomington: Indiana University Press.

- Damasio, A. (1999). *El error de Descartes* (3ª edición ed.). (P. Jacomet, Trans.) Santiago de Chile: Andrés Bello.
- Damasio, A. (2009). *En busca de Spinoza: Neurobiología de la emoción y los sentimientos*. Barcelona: Crítica.
- Denzin, N., & Lincoln, Y. (2015). *Campo de la investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- Eco, U. (1984). *Apocalípticos e integrados* (7º edición ed.). (A. Boglar, Trans.) Barcelona: Lumen.
- Eco, U. (1988). *El signo*. (F. Serra Cantarel, Trans.) Barcelona: Labor.
- Ekman, P. (1992). An argument for basic emotions. *Cognition & Emotions*, 6(3), 169-200. <https://doi.org/10.1080/02699939208411068>.
- Ekman, P., Friesen, W., & Ellsworth, P. (1972). *Emotion in the Human Face*. (A. Krasner, & L. Goldstein, Eds.) New York: Pergamon.
- Elcarte, N., & Rivero, S. (2012). Neurociencia y Educación. Una aproximación interdisciplinar. *Encuentros multidisciplinares*, 14(42), 2-10.
- Elliott, J., & Manzano, P. (2005). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- Evans, E. (1993). Basic physiology of the hearing mechanism. *The Perception of Reproduced Sound* (pp. 1119-1134). Londres: AES.
- Fernández, F., & Martínez, J. (1999). *Manual básico de lenguaje y narrativa audiovisual*. Barcelona: Paidós.
- Fox, S. (2011). *Fisiología Humana*. México: McGraw-Hill.

- Fraser, A., Froseth, J., & Weikart, P. (2001). *Música y Movimiento. Actividades rítmicas en el aula*. Barcelona: Grao.
- Fubini, E. (2000). *La estética musical desde la Antigüedad hasta el siglo XX*. Madrid: Alianza.
- Fubini, E. (2001). *Música y lenguaje en la estética contemporánea*. Madrid: Alianza .
- Gabrielsson, A., & Lindström, E. (2010). The Role of Structure in the Musical expression of Emotions. In P. Juslin, & J. Sloboda (Eds.), *Music and Emotion: Theory and Research* (pp. 367-400). Oxford: Oxford University Press.
- García Bacca, J. D. (1990). *Filosofía de la música*. Madrid: Anthropos.
- Gardner, H. (2008). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica* (2º edición ed.). Buenos Aires: Paidós.
- Gérard, D. (1988). *Musicoterapia. La comunicación musical: su función y sus métodos en terapia y reeducación*. Madrid: Edaf.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kirós.
- Goleman, D. (1998). *La inteligencia emocional en la práctica*. Barcelona: Kairós.
- González, C. (2012). La música como reclamo publicitario: aproximación al estudio de la música en los spots de publicidad. In T. Fraile, & E. (. Viñuela, *La música en el lenguaje audiovisual: Aproximaciones multidisciplinares a una comunicación mediática* (pp. 475-488). Sevilla: Arcibel.
- Grout, D. J., & Palisca, C. V. (2004). *Historia de la música occidental 1*. Madrid: Alianza.

- Jack, R., Garrod, O., & Schyns, P. (2014). Dynamic Facial Expressions of Emotion Transmit an Evolving Hierarchy of Signals over Time. *Current Biology*, <https://doi.org/10.1016/j.cub.2013.11.064>.
- Jankélevitch, V. (2005). *La música y lo inefable*. Barcelona: Alpha Decay.
- Jauset Berrocal, J. Á. (2013). *Cerebro y música, una pareja saludable*. Almería: Círculo Rojo.
- Jauset Berrocal, J. (2008). *Música y neurociencia: La musicoterapia*. Barcelona: UOC.
- Jensen, A. (1969). How much can we boost IQ and scholastic achievement? *Harvard Educational Review*, 39(1), 1-123.
- Justel, N., & Díaz, V. (2012). Plasticidad cerebral: participación del entrenamiento musical. *Suma Pedagógica*, 19(2), 97-108.
- Karmiloff, K., & Karmiloff-Smith, A. (2005). *Hacia el lenguaje. Del feto al adolescente*. (P. Manzano, Trans.) Madrid: Morata.
- Karmiloff-Smith, A. (1994). *Más allá de la modularidad*. Madrid: Alianza.
- Kivy, P. (1980). *The Corded Shell. Reflections on Musical Expression*. Princeton : Princeton University Press.
- Kivy, P. (2005). *Nuevos ensayos sobre la comprensión musical*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Latorre, A., Arnal, J., & Del Rincón, D. (2003). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Labor.
- León, O., & Montero, I. (2003). *Métodos de investigación en Psicología y Educación*. Madrid: McGraw-Hill.

- Levitin, D. (2008). *Tu cerebro y la música*. Barcelona: RBA.
- Levitin, D. (2010). Why music move us. *Nature*, 834-835.
- Levitin, D. (2012). What does it mean to be musical. *Neuron*, 633-637.
- Livingstone, S., Palmer, C., & Schubert, E. (2012). Emotional response to musical repetition. *Emotion*, 12(3), 552-557.
- Lorenzo Socorro, S., & Escandell Bermúdez, M. O. (2003). El abandono de los estudios musicales en el conservatorio superior de música de Las Palmas de Gran Canaria: la opinión de los profesores del centro. *Anuario de Filosofía, Psicología y Sociología*(6), 101-116.
- López Cano, R. (2012). *Música y retórica en el barroco*. Barcelona: Amalgama.
- Marín, C. (2013). *¿Qué aprendo. Cómo aprendo? Concepciones sobre el aprendizaje y uso de la notación musical en estudiantes de viento-madera*. Madrid: UAM.
- Merino de la Fuente, J. (2007). *Las vibraciones de la música*. Alicante: ECU.
- Minassian, C., Gayford, C., & Sloboda, J. (2003). Assisting advanced musicians to enhance their expressivity. An intervention study. *Proceedings of the Fifth Triennial ESCOM Conference* (p. 92). Hanover: Hanover University of Music and Drama.
- Mithen, S. (2007). *Los neandertales cantaban rap: Los orígenes de la música y del lenguaje*. (G. Djembé, Trans.) Crítica.
- Mora, F. (2013). *Neuroeducación. Solo se puede aprender aquello que se ama*. Madrid: Alianza.
- Not, L. (1981). *Las pedagogía del conocimiento*. México: Fondo de cultura económica.

- Palmer, C., Jungers, M., & Jusczyk. (2001). Episodic memory for musical prosody. *Journal of Memory and Language*, 45(4), 526-545.
- Pascual-Leone, A., Amedi, A., Fregni, F., & Merabet, L. (2005). The plastic human brain cortex. *Annu. Rev. Neurosci.*, 377–401.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. California: Thousand Oaks.
- Pennebaker, J. W. (1997, Mayo). Writing about Emotional Experiences as a Therapeutic Process. *Psychological Science*, 8(3), 162-166.
- Peretz, I. (2001). Brain specialization for music: new evidence from congenital amusia. In I. Peretz, & R. Zatorre, *The cognitive neuroscience of music* (p. 192). New York: Oxford University Press.
- Peretz, I. (2006). The nature of music from a biological perspective. *Cognition*, 100(1), 1–32. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2005.11.004> .
- Peretz, I., Ayotte, J., Zatorre, R., Mehler, J., Ahad, P., & Penhune, V. y. (2002). Congenital Amusia: A Disorder of Fine-Grained Pitch Discrimination. *Neuron*, 33, 185-191.
- Piaget, J. (1959). *The language and thought of the child*. New York: ROUTLEDGE.
- Piaget, J. (1991). *Seis estudios de psicología*. (J. Marfá, Trans.) Barcelona: Labor.
- Pinker, S. (2012). *La tabla rasa: La negación moderna de la naturaleza humana*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Plutchik, R. (1980). *Emotion: A Psychoevolutionary Synthesis*. New York: Harper & Row.
- Pozo, J. I. (2006). *Adquisición del conocimiento* (2ª edición ed.). Madrid: Morata.

- Pozo, J. I. (2014). *Psicología del aprendizaje humano. Adquisición del conocimiento y cambio personal*. Madrid: Morata.
- Pozo, J. I. (2017). Aprender más allá del cuerpo: de las representaciones encarnadas a la explicitación mediada por representaciones externas. *Infancia y Aprendizaje*, 40(2), 219-276.
- Pozo, J. I., Bautista, A., & Torrado, J. A. (2008). El aprendizaje y la enseñanza de la interpretación musical: cambiando las concepciones y las prácticas. *Cultura y Educación*, 20(1), 5-15.
- Pozo, J., Pérez Echeverría, M., López-Íñiguez, G., & Casas-Mas, A. (en prensa, octubre).
- Real Academia Española. (2018, Enero 30). Recuperado en enero de 2018, de <http://dle.rae.es/?id=EjXP0mU>
- Reeve, J. M. (1994). *Motivación y Emoción*. Madrid: McGraw-Hill.
- Reyland, N., & Thumpston, R. (2018). *Music, Analysis, and the Body: Experiments, Explorations, and Embodiments*. París: PEETERS.
- Riviere, Á. (2003). Educación y desarrollo: El papel de la educación en el diseño del desarrollo humano. In M. Belinchón, A. Rosa, M. Sotillo, & I. Marichalar, *Angel Riviere, Obras escogidas* (Vol. III, pp. 203-243). Madrid: Panamericana.
- Rizzolatti, G., & Sinigaglia, C. (2006). *Las neuronas espejo: Los mecanismos de la empatía emocional*. Barcelona: Paidós.
- Roederer, J. (1997). *Acústica y Psicoacústica de la música*. Buenos Aires: Ricordi.
- Rosas, R., & Sebastián, C. (2008). *Piaget, Vigotski y Maturana: Constructivismo a tres voces*. Buenos Aires: Aique.

- Sáenz Marín, A. (2011). *La Interferencia como Técnica: un proyecto de aprendizaje musical*. (Trabajo fin de máster no publicado), URJC, Madrid.
- Särkämö, T., & Soto, D. (2012). Music listening after stroke: beneficial effects and potential neural mechanisms. *The Neurosciences and Music IV Learning and Memory*, 1252(1), 266-281.
- Saint-Georges, C., Chetouani, M., Cassel, R., Apicella, F., Mahdhaoui, A., Muratori, F., . . . Cohen, D. (2013). Motherese in interaction: at the cross-road of emotion and cognition? (A systematic review). *PLOS ONE*, 8(10), e78103. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0078103>.
- Saitta, C. (2002). *El diseño de la banda sonora*. Buenos Aires: Saitta.
- Salas Silva, R. (2003). ¿La educación necesita realmente de la neurociencia? *Estudios Pedagógicos*(29), 155-171.
- Salazar, A. (1936). *El siglo romántico*. Madrid: J. M. Yagës.
- Sloboda, J. A. (2012). *La mente musical: La psicología cognitiva de la música*. Madrid: Machado.
- Souza, D. (2002). *Cómo aprende el cerebro. Una guía para el maestro en la clase*. California: Corwin Press, Inc.
- Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la Teoría Fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Suzuki, S. (1991). *Guitar School*. Los Ángeles: Summy Birchard Inc.
- Syake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.

- Tenney, J., & Polansky, L. (1980). Temporal Gestalt Perception in Music. *Journal of Music Theory*, 24(2), 205-241.
- Torrado, J. A. (2003). Concepciones de los profesores sobre la enseñanza de la música: Un estudio sobre la enseñanza de instrumentos de cuerda en los conservatorios profesionales. (*Tesis doctoral inédita*). Madrid: UAM.
- Torrado, J. A., & Pozo, J. I. (2006). Del dicho al hecho: de las concepciones sobre el aprendizaje a la práctica de la enseñanza de la música. In N. Scheuer, J. I. Pozo, M. d. Pérez Echeverría, M. d. Mateos, E. Martín Ortega, & M. De la Cruz, *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje : las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 205-230). Barcelona: Grao.
- Torrado, J. A., & Pozo, J. I. (2008). Metas y estrategias para una práctica constructiva en la enseñanza instrumental. *Cultura y Educación*, 35-48.
- Torrado, J. A., Braga, M., & Pozo, J. I. (2016). Cambiando la meta del aprendizaje instrumental: El sonido como vehículo de la emoción. *III Congreso Nacional de Educación Musical "con Euterpe"*. Almería: Enclave Creativa.
- Torrado, J. A., Casas, A., & Pozo, J. I. (2005). Las culturas de la educación musical: aprendiendo a interpretar un instrumento. *Estudios de Psicología*, 26(2), 259-269.
- Torrado, J. A., Casas, A., & Pozo, J. I. (2005). Las culturas de la educación musical: aprendiendo a interpretar un instrumento. *Estudios de Psicología*, 26(2), 259-269.

- Torrado, J. A., Pozo, J. I., & Braga, M. (2016a). Cambiando la meta del aprendizaje instrumental: el sonido como vehículo de la emoción. *III Congreso Nacional de Educación Musical*. Almería: Eutherpe.
- Torrado, J. A., Pozo, J. I., & Braga, M. (2016b). Expresividad: un motor para el aprendizaje de la técnica. *Congreso de Educación e Investigación Musical CEIMUS IV*. Madrid: Enclave Creativa.
- Torrado, J., Leucona, O., Braga, M., Marín, C., & Pozo, J. (2014). Repensando la enseñanza de la música instrumental: de la producción de sonidos a la gestión de emociones. *III Congreso de Educación e Investigación Musical (CEIMUS)*. Barcelona: Enclave creativa.
- Vigotsky, L. (2008). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores* (2º edición ed.). (S. Furió, Trans.) Barcelona: Crítica.
- Wechsler, D. (1973). *La medida de la inteligencia del adulto*. Buenos Aires: Huascar.
- Wechsler, D. (1997). *Test de inteligencia para niños WISC-III. Manual*. Buenos Aires: Paidós.
- Willems, E. (1962). *La preparación musical de los más pequeños*. (V. H. Gainza, Trans.) Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina: Eudeba.
- Willems, E. (1966). *Educación musical I. Guía didáctica para el maestro*. Buenos Aires: Ricordi Americana.
- Zull, J. E. (2002). The Art of Changing The Brain: Enriching The Practice of Teaching by Exploring The Biology of Learning. *SCHOLE: A Journal of Leisure Studies and Recreation Education*, 24(1), 181.

11 APÉNDICE

11.1 Anexo 1: Modelo de hoja informativa y consentimiento informado

HOJA DE INFORMACIÓN AL PACIENTE/PARTICIPANTE

En primer lugar, agradecemos su colaboración en el estudio titulado:

.....
.....

Sin su ayuda esta investigación no podría realizarse. Gracias por su participación.

1. ¿Qué es y qué persigue este estudio?

El estudio tiene como objetivo.....(Explicar en lenguaje comprensible la finalidad del estudio, la necesidad/utilidad de su participación, qué se espera conseguir con el estudio y sus resultados).Recuerde borrar el texto de esta nota una vez haya completado lo que corresponda).

2. ¿Cómo se realizará el estudio? (Explicar en lenguaje comprensible en qué consistirá su participación: pruebas, cuestionarios, ejercicios, temporalización, intervalos de tiempos, veces que se requerirá verles, lugar/lugares en los que se va a realizar el estudio y dónde deben acudir...En definitiva, Todo lo que sea necesario a efectos de que tengan clara toda la información para discernir en la toma de decisión de querer participar o rehusar hacerlo). (Recuerde borrar el texto de esta nota una vez haya completado lo que corresponda).

3.- ¿Cómo trataremos sus datos?

(Nota: Se indica método de custodia de los datos; los destinatarios o las categorías de destinatarios de los datos personales. El tratamiento de los mismos y medidas de seudonimización: [ayuda](#); [más info](#)).

Nota: Si la investigación requiere la toma de fotos y/o videograbación se deberán indicar y se deberán aplicar medidas técnicas y organizativas tales como la seudonimización que garanticen los principios de limitación de la finalidad y minimización en el tratamiento de los datos ([ayuda](#); [más info](#)). Recuerde borrar el texto de las notas una vez haya completado lo que corresponda).

- Sepa que la **finalidad del tratamiento** de los datos personales que se deriven de su participación serán utilizados para(explicar los fines del [tratamiento](#)). No obstante, le informamos que está contemplado en el Reglamento europeo general de Protección de Datos, Reglamento (UE) 2016/679 (art. 13.3) que si se diera el caso de que el/la investigador/a responsable del estudio quisiera proyectar el tratamiento ulterior de datos personales para un fin que no sea aquel para el que se recogieron, deberá proporcionarle a usted con anterioridad a dicho tratamiento ulterior la información sobre ese otro fin y todo lo relativo a la información necesaria sobre sus derechos y el tratamiento de los datos.

 - El **plazo de conservación** de sus datos personales con posterioridad a su participación será de..... (cuando no sea posible señalar plazo exacto, explicar los criterios utilizados para determinar este plazo).

 - Le informamos que el estudio **SI/NO** (indicar lo que corresponda) va a implicar **decisiones automatizadas** y **SI/NO** (indicar lo que corresponda) va a incluir la **elaboración de perfiles**. Sepa que usted tiene el derecho a oponerse a que sus datos sean sometidos a decisiones individuales automatizadas. En caso de que usted consienta, está en su derecho de que le expliquemos la lógica aplicada que vamos a seguir para dicho tratamiento de datos, que será la siguiente:

 Todo ello será importante para.....
 así mismo, las consecuencias previstas de dicho tratamiento de datos para usted consisten en que
- (Nota: Si el estudio va a implicar [decisiones automatizadas](#), incluida la elaboración de perfiles, es necesario dar información significativa sobre la lógica aplicada, así como la importancia y las consecuencias previstas de dicho tratamiento para el interesado). (Recuerde borrar el texto de esta nota una vez haya completado lo que corresponda).
- Le informamos que el/la investigador/a principal **SI/NO** (indicar lo que corresponda) Recuerde borrar el texto de esta nota una vez haya completado lo que corresponda). **tiene intención de realizar transferencia internacional de datos a un tercer país u organización internacional.**
 (Nota para el/la IP: revise en caso afirmativo: ([normativa](#); [ampliar info](#)) Recuerde borrar el texto de esta nota una vez haya completado lo que corresponda).

4.- Sus derechos en materia de protección de datos

A continuación, le proporcionamos información que tiene derecho a conocer en cumplimiento de la legislación en materia de protección de datos y a efectos de garantizar un tratamiento de datos leal y transparente para usted:

- Dado que usted está leyendo esta hoja de información, ya que se solicita su participación en un proyecto de investigación, sepa que tiene derecho a recibir previamente toda la información necesaria debidamente documentada y en forma comprensible y mediante los medios adecuados según las necesidades de adaptación que usted requiera para ello. Si no entiende algo no dude en decirlo y en pedir todas las explicaciones que necesite.

- Le informamos que el/la **investigador/a responsable del estudio** es: (Nombre, Apellidos, Departamento/Unidad de trabajo, Centro/Institución de trabajo, **correo electrónico y teléfono de contacto**).

- Sepa que sólo tendrán acceso a sus datos los miembros del equipo de investigación, siendo el **responsable último del tratamiento** de los datos el/la Investigador Principal. Será con esta persona con la que deberá contactar en la dirección de correo arriba indicada en caso de querer ejercer los derechos que le corresponden en materia de protección de datos.

- Ponemos en su conocimiento que, en cumplimiento del Reglamento europeo general de Protección de Datos, la Universidad Rey Juan Carlos ha designado, como **delegado de protección de datos**, a D. Jesús Messía de la Cerda Ballesteros. Las funciones de este delegado son de asesoramiento, control y supervisión de los procedimientos y de aplicación de la normativa, así como las relaciones con la Agencia Española de Protección de Datos como autoridad de control y con los interesados. A tal efecto, sepa que podrá contactar con el delegado en la dirección de mail protecciondedatos@urjc.es.

(Nota: el párrafo anterior podrá incorporarse si el estudio de investigación pertenece a un proyecto de la URJC; en caso de que el proyecto dependa de otro centro/institución deberá señalarse el delegado de protección de datos designado en el mismo. Recuerde borrar el texto de esta nota una vez haya completado lo que corresponda).

- Según los **artículos 15 a 22 del Reglamento Europeo (UE) 2016/679** usted tiene derecho a solicitar al responsable del tratamiento de los datos, es decir, al Investigador principal, el acceso a sus datos personales, a su rectificación o supresión, a la limitación de su tratamiento, o a oponerse al tratamiento, así como el derecho a la portabilidad de los datos. Sepa, además, que tales derechos podrán ejercerse directamente o por medio de representante legal o voluntario.
- Asimismo, y en relación con los derechos del apartado anterior, en caso de que este consentimiento se estuviera realizando **al respecto de menores de 14 años o de otras personas que no tengan capacidad para expresar su consentimiento**, los titulares de la patria potestad o representantes legales podrán ejercitar en nombre y representación tales derechos o cualesquiera otros que pudieran corresponderles en el contexto de la Ley Orgánica de Protección de datos 3/2018 de 5 de diciembre, así como del Reglamento UE 2016/679.
- Usted tiene **derecho a retirar/revocar su consentimiento** en cualquier momento, sin que ello afecte a la licitud del tratamiento basado en el consentimiento previo a su retirada o sin que ello le reporte ningún tipo de consecuencia.
- Según el Reglamento UE 2016/679 en su artículo 77, usted puede ejercer su **derecho a presentar una reclamación** ante una autoridad de control.

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo (nombre del/la participante/paciente):

- En representación de mí misma/o (marcar si procede)
- En representación de otra persona de la que paso a indicar su nombre (marcar si procede).

Nombre de quien represento:

Y, reconociendo haber tenido en cuenta sus deseos u objeciones previamente expresados al respecto de este estudio,

confirmando que he leído la hoja de información que me ha sido entregada. Afirmando que he comprendido lo que pone en ella y que se me ha dado la oportunidad de realizar las preguntas que he considerado necesarias para poder entenderlo bien, por lo que manifiesto mi voluntad libre e informada de aceptar voluntariamente mi participación en el estudio, suscribo que me es entregada copia de este consentimiento y consiento de forma expresa, mediante mi firma, el tratamiento de mis datos personales para los fines anteriormente mencionados, en relación con la gestión y ejecución del proyecto de investigación.

En _____ a ____ de _____ de 20

Nombre y apellidos del/la participante/ representante:

Nombre y apellidos del/la investigador/a:

Firma

Firma

DERECHO DE REVOCACIÓN

(En caso de querer ejercer su derecho de retirar su consentimiento)

Yo (nombre del/la participante/paciente)

- En representación de mí misma/o (marcar lo que proceda)
- En representación de otra persona de la que paso a indicar su nombre (marcar lo que proceda).

Nombre de quien represento:

Y, reconociendo haber tenido en cuenta sus deseos u objeciones previamente expresados al respecto de este estudio.

Revoco el consentimiento informado otorgado a día de de y no deseo continuar en el estudio dándolo por finalizado a partir de la fecha anteriormente descrita. Además, suscribo que me es entregada copia de esta revocación.

Nombre y apellidos del/la participante/ representante:

Nombre y apellidos del/la investigador/a:

Firma

Firma

12 VITA

Formación académica:

Máster en Creación e Interpretación Musical (URJC), 2011.

Licenciatura en Pedagogía de la Guitarra (R.C.S.M.M.), 2011.

Licenciatura en Música, Especialidad: Guitarra (R.C.S.M.M.), 2009.

Composición de Música Popular Instrumental (C.M.M.F.F) 1992.

Magisterio Normal Superior I.S.F.D. n°45, Buenos Aires, Argentina, 1989.

Publicaciones:

Torrado, J. A., Bernabéu, I. J., & Sleiman, S. A. (2019). Aprendiendo a expresar, aprendiendo a sonar: experiencias didácticas en el aula de música. En A. M. Peláez, *La transversalidad en la investigación de las artes y la creación musical* (págs. 39-55). Madrid: Dykinson S.L.

Sleiman, S. (2019). La iniciación a la música: un viaje desde el cuerpo hacia el aprendizaje estratégico. *Música*, 26, 103-122. RCSMM.

Sleiman, S. (2014) *Aprende a tocar la guitarra*. Madrid: RDM editorial.

Sleiman, S. (2002-2014). Armonía y composición para guitarristas. *Acordes*. RDM editorial (un artículo mensual de aproximadamente cuatro páginas).

Sleiman, S. (2002-2014). Iniciación a la guitarra. *Acordes*. RDM editorial (un artículo mensual de aproximadamente cuatro páginas).

Discos:

Nostalgias del Futuro (Epsa Music), 1994. Vocal.

Cantautores, la nueva generación (Fonomusic) 1988. Vocal.

Cantad, Cantad, Malditos (Musik), 1998. Vocal.

El Viaje (Musik), 2001. Instrumental.

Cuaderno del Sur (Musik), 2002. Instrumental.

The Greatest Pieces of Classical Guitar (Musik), 2004. Instrumental.

Pregunta Jueves (Musik), 2005. Instrumental.

Cantad, Cantad, Malditos II (Musik) 2012. Vocal.

Si Supieras (Musik), 2014. Vocal.