

9

APLICACIÓN DE UN MODELO DE APRENDIZAJE DESDE LA MÚSICA POPULAR ACTUAL

Hace algún tiempo preparé con mi coro escolar una canción de John Lennon. Después de trabajar la parte vocal decidí elaborar un arreglo para diferentes instrumentos, y para ello conté con un violín, un piano, una guitarra eléctrica y un bajo. Todos ellos accedieron, pero curiosamente cada uno de los músicos me pidió que le facilitara diferentes materiales para preparar su interpretación.

El violinista y el pianista, músicos de formación clásica, me solicitaron la partitura correspondiente a sus instrumentos en notación convencional. Por su parte, el guitarrista y el bajista, experimentados músicos de rock, me pidieron una grabación del coro.

Después de varios ensayos, la canción con el arreglo completo fue interpretada en un concierto. Lógicamente, ninguno de los espectadores sabía cuál había sido el proceso de aprendizaje de la canción de ninguno de los instrumentistas, ni a partir de qué tipo de notación y de recursos gráficos o sonoros había trabajado cada uno, no obstante, el resultado final mostraba que los dos sistemas eran perfectamente compatibles. Sin embargo, a menudo ambas tradiciones llevan consigo modelos de aprendizaje excluyentes que dificultan la comunicación y posibles colaboraciones entre ellos.

Como educadores, todas las formas de aprendizaje musical nos deberían interesar, incluso aquellas que tradicionalmente no han formado parte de la enseñanza convencional, o ni siquiera de nuestra propia formación. Salvo en el caso de los músicos clásicos, que durante la educación secundaria suelen compatibilizar sus estudios con los de un conservatorio e escuela de música, desconocemos la futura vinculación de nuestros alumnos hacia la práctica musical. Por ese motivo, es importante mostrar y ofrecer a nuestros alumnos la mayor variedad posible de opciones musicales.

Utilizando ambos sistemas de aprendizaje, el convencional y el utilizado por los músicos populares, estaremos abriendo a nuestros alumnos un mayor abanico de posibilidades musicales, todas ellas presentes en nuestra cultura actual. Por todo ello, a lo largo de esta última parte de la investigación vamos a desarrollar un modelo de aprendizaje en donde incorporaremos al proceso de aprendizaje formal en un centro de educación secundaria, las herramientas de los músicos populares.

Para llevar a cabo un planteamiento ordenado del modelo que se ha seguido para enseñar música a partir de la música popular actual, utilizaremos como punto de partida la propuesta de diseño curricular de Lago (1996)¹ y las de proyectos de investigación-acción de Latorre (2003)², López de Cevallos (1998)³ y Van Manen (2003)⁴.

¹ Lago, P. (1996). *Didáctica de la educación musical. "Lo que sea sonará". La investigación-innovación en los diseños de educación musical (acercarse a la música)*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia, pp. 10-20.

² Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.

³ López de Cevallos, P. (1998). *Un método para la investigación-acción participativa*. Madrid: Editorial Popular.

⁴ Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida*. Barcelona: Idea Educación.

1. Aplicación de un modelo de aprendizaje

1.1. Justificación

A lo largo de esta investigación hemos podido conocer algunas cuestiones sobre la música y la adolescencia que nos han llevado a decidir que nuestra aportación práctica sea la aplicación y el desarrollo de un modelo de aprendizaje basado en la música popular actual. Estos son algunos de los motivos que nos han llevado a tomar esta determinación.

En primer lugar, a través del capítulo 1 hemos podido conocer la amplia tradición del uso de la música popular actual en la investigación educativa internacional, que desde los años sesenta ha experimentado y reflexionado en este sentido desde diferentes perspectivas, tanto sociológicas como pedagógicas y culturales.

En segundo lugar, a partir del capítulo 4 hemos podido comprobar cómo progresivamente la música popular actual ha sido incluida en la enseñanza musical de diferentes países, tanto occidentales como orientales. Además, hemos podido constatar cómo el profesorado y los planes de estudios, tanto de educación secundaria como de formación del propio profesorado, han ido incorporando este repertorio cada vez con mayor frecuencia, y sobre todo con mayor naturalidad.

En tercer lugar, en el capítulo 5 hemos hecho un riguroso estado de la cuestión de los diferentes modelos didácticos diseñados específicamente para la utilización de la música popular actual que están siendo utilizados para la aplicación de la música popular en la educación. Precisamente, el conocimiento de todos ellos nos ha permitido posicionarnos sobre la tendencia que consideramos más adecuada y desarrollarla en este trabajo.

En cuarto lugar, a través de las encuestas llevadas a cabo, y que han quedado reflejadas en el capítulo 7, hemos podido conocer el grado de importancia que los alumnos adolescentes conceden a la música popular en sus vidas. Además, los datos obtenidos nos han permitido tomar la decisión del curso en el que podía ser más apropiado el desarrollo de este modelo didáctico. Puesto que en las encuestas hemos observado que los alumnos del último curso de secundaria eran los que mostraban un mayor interés por este repertorio, se ha elegido este nivel para la experimentación del modelo didáctico.

Por último, también a través de las encuestas, cuyos resultados en este caso se muestran en el capítulo 8, hemos podido comprobar que una de las propuestas del alumnado para mejorar las clases de música es precisamente la incorporación del repertorio popular. Este dato es de nuevo más evidente en el caso del alumnado de los cursos superiores de la ESO.

1.2. Contexto

Esta experiencia se ha desarrollado fundamentalmente durante el curso 2006/2007 en un grupo de 4º de ESO del IES Miguel Servet de Zaragoza. Este instituto es de titularidad pública y está situado en la zona de escolarización nº 5, que corresponde al entorno de Cuéllar, de nivel social medio, y el barrio de Torrero, de nivel medio y bajo. Junto al instituto hay otros centros educativos concertados que reciben principalmente a la población más vinculada al centro de la ciudad, por lo que al instituto asiste principalmente la población eminentemente obrera.

Desde hace varios años el instituto cuenta con un elevado número de alumnos inmigrantes de diferentes nacionalidades, tanto de habla hispana como de otras lenguas. Por ello, el centro dispone de un aula de inmersión lingüística, destinada a ofrecer apoyo en el idioma a los alumnos extranjeros que tienen un desconocimiento muy alto o completo de la lengua española. Los alumnos de este grupo proceden principalmente de Rumanía o de China, que son las otras dos nacionalidades más frecuentes entre la población inmigrante que asiste al centro.

En concreto, el grupo con el que se ha experimentado este modelo estaba formado por diez alumnos. Dos de ellos eran de procedencia rumana y recibían apoyo en la mencionada

aula de inmersión lingüística, y otro de los alumnos era de origen colombiano. Este alumno llevaba en España sólo unos meses y tenía un elevado desfase curricular con respecto a sus compañeros. El resto de los alumnos eran de la ciudad, o llevaban bastante tiempo escolarizados en ella. Concretamente, una de las alumnas era de origen ecuatoriano, pero llevaba viviendo en nuestro país más de seis años.

1.3. Objetivos

En general, los objetivos curriculares que se pretendían conseguir con este modelo de aprendizaje están en la línea de los planteados por la LOE, y esto atañe tanto a los objetivos generales como a los de la propia asignatura. Precisamente, el propósito de este modelo es que las actividades sean incorporadas a la práctica docente habitual permitiendo alcanzar objetivos curriculares, y que no sean planteadas como algo ocasional, o como una excepción.

La relación entre los objetivos específicos de música que se plantean en este proyecto y los de la nueva legislación se puede apreciar en la Tabla 9-2.

Tabla 9- 1: Relación entre los objetivos del proyecto y los objetivos LOE

OBJETIVOS PROYECTO	OBJETIVOS LOE
- Aprender a interpretar canciones con la voz y diferentes instrumentos modernos, comprendiendo el significado y tratando de expresar ideas y sentimientos.	- Utilizar la voz, el cuerpo, objetos, instrumentos y recursos tecnológicos para expresar ideas y sentimientos, enriqueciendo las propias posibilidades de comunicación
- Escuchar música popular actual de diferentes estilos y géneros, aprendiendo a valorarla y a respetarla, independientemente de las preferencias musicales propias. - Motivar al alumno a conocer y a disfrutar de música popular actual de diferentes estilos y géneros. - Valorar el papel de la música popular moderna dentro de la cultura y la sociedad actual.	- Escuchar una amplia variedad de obras, de distintos estilos, géneros, tendencias y culturas musicales, apreciando su valor como fuente de conocimiento, enriquecimiento intercultural y placer personal e interesándose por ampliar y diversificar las preferencias musicales propias.
- Aprender a utilizar diferentes fuentes de información como internet para obtener herramientas que permitan conocer e interpretar música popular actual. - Aprender a leer diferentes tipos de notaciones que permitan al alumno conseguir autonomía para poder interpretar música al margen de las clases de música y en su tiempo de ocio.	- Utilizar de forma autónoma diversas fuentes de información medios audiovisuales, internet, textos, partituras y otros recursos gráficos para el conocimiento y disfrute de la música.

Pero además, desde este modelo se han trabajado otros objetivos generales de la Educación Secundaria dentro de lo establecido en la LOE, de un modo especial los que se mencionan a continuación.

- *Desarrollar y consolidar hábitos de disciplina, estudio y trabajo individual y en equipo como condición necesaria para una realización eficaz de las tareas del aprendizaje y como medio de desarrollo personal.*

A lo largo del proyecto, el alumno ha tenido que preparar y estudiar individualmente y en grupo las diferentes propuestas de canciones, tomando conciencia de la necesidad de su esfuerzo individual y colectivo para lograr un resultado de las interpretaciones satisfactorio.

Precisamente, el hecho de el repertorio pop se interprete por parte de grupos reducidos, prácticamente camerísticos, en donde las voces no se duplican y cada uno tiene su propio papel, ha propiciado que el alumno fuera consciente de la necesidad de preparar su intervención con objeto de no interferir en el trabajo de los demás y conseguir un resultado final satisfactorio. En este sentido, los alumnos han sido conscientes de que el grupo todos ellos tenían un papel importante e indispensable, de modo que han valorado tanto su propia intervención como la del resto del grupo.

- *Rechazar los comportamientos sexistas y los estereotipos que supongan discriminación entre hombres y mujeres*

A menudo, desde la música popular se ha mostrado una estereotipada imagen de la mujer, que casi de forma exclusiva la ha presentado como fan, cantante o incluso como bailarina. Aunque esta imagen está cambiando progresivamente, es frecuente ver que los instrumentos populares continúan siendo interpretados principalmente por varones. Sobre este tema hay diferentes estudios que han intentado ver las raíces de esta situación, por ejemplo, Bayton (1990⁵ 1997⁶ y 1998⁷) Whiteley (2000)⁸.

Concretamente, Bayton (1997) explicaba la ausencia de mujeres como intérpretes de estos instrumentos desde un punto de vista sociológico. Para la autora, estos son algunos de los factores que llevan a la ausencia de mujeres como instrumentistas.

En primer lugar, una chica que quiere aprender a tocar un instrumento como la guitarra o el bajo de forma informal, esto es, en un grupo de rock, se encuentra con el problema de que la mayoría de los componentes son varones, por lo que no es bien acogida en el grupo, de modo que la chica sólo tiene la opción de recurrir a la enseñanza formal, en una academia o escuela de música.

En segundo lugar, las tiendas de instrumentos actuales suelen estar atendidas por varones, y los clientes suelen también ser chicos.

En tercer lugar, las chicas apenas tienen modelos de otras mujeres que interpreten estos instrumentos. Además, Bayton explica que las revistas especializadas en guitarras eléctricas, bajos o baterías apenas suelen mostrar imágenes de mujeres, e incluso cuando lo hacen, a menudo es para anunciar algún complemento para la guitarra, por ejemplo cierres de seguridad para la correa de la guitarra.

Por último, para la autora uno de los principales problemas ideológicos es que el rock se asocia con la tecnología, y eso es algo que socialmente se considera masculino.

En nuestro proyecto hemos tratado de contribuir al objetivo de romper con estereotipos de género a través de diferentes actitudes, pero sobre todo desde el ejemplo. En primer lugar, el hecho de que los alumnos pudieran ver que la profesora podía interpretar todos los instrumentos dentro del grupo y sirviera como modelo, ha sido un primer paso importante para concienciar a los alumnos sobre esta cuestión.

En segundo lugar, se ha logrado que todos los alumnos desempeñaran todos los roles dentro del grupo, es decir, que tanto chicos como chicas cantaran y tocaran todos los instrumentos.

1.4. Contenidos

Del mismo modo que hemos hecho con los objetivos, a continuación exponemos los contenidos que se han pretendido alcanzar con este proyecto y su relación con los que establece

⁵ Bayton, M. (1990). How women become musicians. En S. Frith, & A. Goodwin (Eds.) *On Record. Rock, pop and the written word* (pp. 238-257). New York: Routledge.

⁶ Bayton, M. (1997). Women and the electric guitar. En Whiteley, S. (Ed.). *Sexing the groove: Popular Music and gender* (pp. 37-49). London and New York: Routledge.

⁷ Bayton, M. (1998). *Frock Rock. Women performing popular music*. Oxford: Oxford University Press.

⁸ Whiteley, S. (2000). *Women and popular music. Sexuality, identity and subjectivity*. London and New York: Routledge.

currículo oficial de la LOE. La forma de ordenarlos ha sido a través de los diferentes bloques de contenidos que dispone la nueva legislación educativa.

Esta relación nos muestra que los contenidos oficiales también pueden ser trabajados a través de este repertorio.

- **Bloque 1: Escucha**

Tabla 9- 2: Relación entre los contenidos del proyecto y los contenidos LOE (I)

CONTENIDOS DEL PROYECTO	CONTENIDOS LOE
<ul style="list-style-type: none"> - Conocer y utilizar diferentes efectos sonoros con instrumentos populares - Reconocer diferentes efectos vocales e instrumentales en la interpretación de grupos de música popular, mediante la audición y visión de conciertos y grabaciones. 	<ul style="list-style-type: none"> - Utilización de recursos, vocales e instrumentales, medios audiovisuales y tecnologías, textos, y otras representaciones gráficas para la comprensión de la música escuchada.
<ul style="list-style-type: none"> - Analizar canciones del repertorio popular a través de la audición, reconociendo elementos como la forma musical y la estructura armónica y analizando otros aspectos como el ritmo, el tempo y la dinámica. 	<ul style="list-style-type: none"> - Elementos que intervienen en la construcción de una obra musical (melodía, ritmo, armonía, timbre, textura, forma, tempo y dinámica) e identificación de los mismos en la audición.
<ul style="list-style-type: none"> - Reconocer en la audición los diferentes instrumentos y voces utilizados en la música popular, identificando y valorando la función de cada uno (rítmica, melódica, etc.). 	<ul style="list-style-type: none"> - Clasificación y discriminación auditiva de los diferentes tipos de voces e instrumentos y de distintas agrupaciones vocales e instrumentales.

- **Bloque 2: Interpretación**

Tabla 9- 3: Relación entre los contenidos del proyecto y los contenidos LOE (II)

CONTENIDOS DEL PROYECTO	CONTENIDOS LOE
<ul style="list-style-type: none"> - Practicar, memorizar e interpretar canciones a partir de la imitación del profesor o de grabaciones. - Interpretar canciones aprendidas de oído y a través de la lectura de partituras con diversas formas de notación: tablatura, para guitarra y bajo, cifrado anglosajón, escritura de batería, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> - Práctica, memorización e interpretación de piezas vocales e instrumentales aprendidas por imitación y a través de la lectura de partituras con diversas formas de notación.
<ul style="list-style-type: none"> - Conocer diferentes tipos de agrupaciones vocales e instrumentales utilizados en los estilos de la música popular. - Interpretar canciones de forma individual y en grupo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Agrupaciones vocales e instrumentales en la música de diferentes géneros, estilos y culturas. La interpretación individual y en grupo.

<ul style="list-style-type: none"> - Interpretar música, utilizando diferentes tipos de efectos en el teclado eléctrico a través de los diferentes registros, y en las guitarras eléctricas y bajos a partir de los selectores de pastillas y de los amplificadores. - Grabar las interpretaciones musicales en formato digital y procesarla para obtener copia en CD. 	<ul style="list-style-type: none"> - Utilizar los dispositivos e instrumentos electrónicos disponibles para interpretar y grabar piezas y actividades musicales
<ul style="list-style-type: none"> - Interpretar los diferentes instrumentos de música popular, siguiendo las normas que se establezcan para el grupo. -Aportar ideas para la interpretación en grupo, respetando y valorando las de los compañeros. 	<ul style="list-style-type: none"> -Aceptar y cumplir las normas que rigen la interpretación en grupo y aportación de ideas musicales que contribuyan al perfeccionamiento de la tarea común.

• **Bloque 3: Creación**

Tabla 9- 4: Relación entre los contenidos del proyecto y los contenidos LOE (III)

CONTENIDOS DEL PROYECTO	CONTENIDOS LOE
<ul style="list-style-type: none"> - Utilizar la improvisación individual y en grupo como recurso para la composición. - Elaborar arreglos y propuestas diferentes a las originales para las canciones propuestas con los instrumentos disponibles utilizando como recurso la improvisación. 	<ul style="list-style-type: none"> - La improvisación, la elaboración de arreglos y la composición como recursos para la creación musical. Improvisación vocal e instrumental, individual y en grupo
<ul style="list-style-type: none"> - Elaborar e interpretar arreglos sencillos atendiendo a la organización de la estructura o la forma musical, utilizando recursos como la repetición, el contraste o el retorno. 	<ul style="list-style-type: none"> - Elaboración de arreglos de canciones mediante la creación de acompañamientos sencillos y la selección de distintos tipos de organización musical (introducción, desarrollo, interludios, coda, etc.).
<ul style="list-style-type: none"> - Conocer y utilizar diferentes formas de notación y grabación para conservar las creaciones musicales o los diferentes arreglos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Recursos para la conservación y difusión de las creaciones musicales usando distintas formas de notación y diferentes técnicas de grabación.

- **Bloque 4: Contextos musicales**

Tabla 9- 5: Relación entre los contenidos del proyecto y los contenidos LOE (IV)

CONTENIDOS DEL PROYECTO	CONTENIDOS LOE
- Reconocer los diferentes estilos y géneros que forman parte del conjunto de la música popular actual	- Reconocimiento de la pluralidad de estilos en la música actual.
- Investigar e indagar en diferentes fuentes de información como revistas, CDs, DVDs, internet, y diferentes fuentes bibliográficas sobre los instrumentos actuales, intérpretes y conciertos.	- Utilización de diversas fuentes de información para indagar sobre instrumentos, intérpretes, conciertos y producciones musicales en vivo o grabadas.
- Valorar los diferentes recursos tecnológicos para conocer y disfrutar de la música aprendiendo - Aprender el funcionamiento y manejo de los diferentes recursos tecnológicos presentes en un grupo de música popular. - Aprender a manejar formatos de grabación digital, como el minidisc, y editar los CDs.	- Valoración de los recursos tecnológicos como instrumentos para el conocimiento y disfrute de la música.

1.5. Selección del modelo didáctico

En el capítulo 5 hacíamos un recorrido por los diferentes modelos didácticos que se han venido utilizando desde los años sesenta para incluir la música popular en las aulas. Entre las metodologías más recientes hemos visto el modelo ideado por Green (2002b)⁹, (2004)¹⁰ y (2005b)¹¹ que trataba de incorporar las herramientas de los músicos populares como complemento de la enseñanza tradicional. El mencionado modelo va a constituir nuestro punto de partida para el desarrollo práctico de este trabajo.

El modelo descrito por Green todavía está en fase de experimentación por parte de la propia autora, quien en sus publicaciones esboza cómo debería ser la enseñanza a través de la música popular en líneas generales. Por ese motivo, y puesto que esas propuestas nos han parecido las más acertadas se ha tomado la decisión de seleccionarlo como punto de partida.

Green (2002b)¹² dio una serie de pautas generales sobre un modelo de aprendizaje en el que proponía interpretar en el aula las canciones elegidas por los propios alumnos utilizando para ello instrumentos populares actuales reales: guitarras eléctricas, bajos, batería, etc. Su desarrollo didáctico se fundamentaba en la participación grupal y el objetivo principal consistía en llegar a interpretar versiones lo más ajustadas posibles a la realidad. El aspecto más novedoso de este proyecto era la utilización de herramientas de aprendizaje presentes en la música popular. Todo esto ha sido también utilizado en nuestra propia experiencia como punto de partida, si bien han sido necesarias algunas adaptaciones.

⁹ Green, L. (2002b). *How popular musicians learn*. Aldershot: Ashgate.

¹⁰ Green, L. (2004). What can music educators learn from popular musicians?. En C. X. Rodríguez (Ed.). *Bridging the gap. Popular music and music education* (pp. 224-241). Reston: MENC.

¹¹ Green, L. (2005b). The music curriculum as lived experience: Children's "natural" music-learning proceses. *Music Educators Journal* 91 (4), 27-41.

¹² Green, L. (2002b), *op. cit.*, p. 193.

Lógicamente, el contexto educativo para el que Green diseñaba su modelo era diferente del nuestro, tanto en lo que se refiere al currículo, como a las posibilidades materiales o al nivel de competencia curricular de los alumnos. Por ese motivo, aunque este modelo ha supuesto el punto de partida para nuestra investigación, algunos aspectos se han considerado inviables para nuestras aulas por los motivos que exponemos a continuación.

En primer lugar, Green explicaba que el único requisito que debían cumplir los alumnos para empezar a trabajar en este modelo didáctico era ser capaces de seguir un ritmo. Sin embargo, a la luz de nuestra práctica docente, consideramos que el modelo de Green, tal y como lo concibe, sólo es aplicable en alumnos con conocimientos musicales previos, que posiblemente son los que la autora ha podido encontrar en las aulas británicas. Un alumno que nunca ha tocado una guitarra, un bajo o una batería no puede empezar a hacer una versión más o menos reconocible de una canción, ya no sólo para el profesor, sino para él mismo. En este sentido, es necesario recordar que el repertorio utilizado es perfectamente conocido por el alumno, quien en muchas ocasiones va a mostrar mayor exigencia que el propio profesor, y puede sentirse frustrado al comprobar que su interpretación no se parece lo suficiente a la original. Por ello, en nuestro modelo hemos propuesto diferentes actividades previas que permitan una introducción a la práctica y el lenguaje de estos instrumentos.

En segundo lugar, Green contó en el desarrollo de su proyecto con músicos profesionales que en todo momento colaboraban con el profesor habitual. Sin lugar a dudas esta práctica es interesante y en ocasiones concretas puede ser recomendable, pero en nuestro caso consideramos más interesante que la actividad docente la desarrolle el propio profesor, tanto por cuestiones prácticas como metodológicas.

Desde el punto de vista práctico, es bastante difícil poder contar en el aula con profesores especialistas en diferentes instrumentos que nos ayuden durante cada sesión en la que queramos trabajar con estos instrumentos. Pero además, desde el punto de vista metodológico, si nuestra intención es incluir este modelo en la práctica docente habitual, es recomendable que sea el propio profesor quien muestre a los alumnos el modo de tocar todos los instrumentos que se utilizan en clase. De este modo, el alumno concebirá el uso de estos instrumentos como algo que está dentro de la práctica docente ordinaria, y no como algo excepcional que incluso requiere de ayuda externa.

Es decir, del mismo modo que el profesor debe dominar los instrumentos Orff y no requiere de profesorado externo para el uso de xilófonos, carillones, etc., también debe aprender a manejar los instrumentos populares actuales dentro de unos mínimos. Lógicamente, esto requiere un trabajo añadido para el docente, que en cada canción debe aprender a interpretar con soltura la parte correspondiente a cada instrumento, ya que no puede enseñar nada que previamente no sepa tocar.

No obstante, siempre que sea posible, consideramos que puede ser interesante invitar a algún profesor externo para una clase especial. Por ello, en la aplicación de nuestro modelo aconsejamos la visita de instrumentistas con objeto de impartir una clase práctica, mostrando diferentes efectos y técnicas, y también ayudando a los alumnos a obtener una buena posición y a resolver sus dudas.

En tercer lugar, Green proponía que desde el principio las canciones debían ser seleccionadas por el profesor a partir de las propuestas del alumnado. Sin embargo, en nuestro proyecto consideramos que durante las primeras sesiones la selección debe ser hecha por el profesor, no tanto por criterios estéticos, sino sobre todo por cuestiones técnicas.

Si es el profesor quien elige las primeras canciones tendrá en cuenta criterios como la posibilidad de hacer una versión reconocible o la dificultad en los instrumentos. El orden en el que se trabajarán las canciones se irá secuenciando en función de nivel de aprendizaje y de evolución de los alumnos.

Si dejamos la elección de las primeras canciones exclusivamente en manos del alumno, es posible que elija temas con arreglos elaborados y armonías complicadas. Intentar interpretar estas canciones sin estar todavía preparado puede ocasionar en el alumno más frustración que motivación, en tanto que aunque se haga una versión facilitada, es muy posible que la versión interpretada no se ajuste o no suene demasiado parecida a la original, y el alumno será consciente, en tanto que la ha elegido porque le gusta y la conoce bien.

Sin embargo, a medida que se desarrolla el modelo es recomendable que sean los alumnos quienes propongan el repertorio y expliquen por qué lo han elegido, no sólo desde el punto de vista de su propio gusto musical, sino también desde criterios técnicos.

En el desarrollo de nuestro modelo se ha optado por esta forma de seleccionar el repertorio, de modo que las primeras canciones han sido seleccionadas por el profesor, pero medida que se desarrollaba el proyecto, se solicitó a los alumnos que eligieran ellos mismos las canciones que querían tocar. De este modo, se observó que progresivamente los criterios utilizados por los alumnos para seleccionar nuevas canciones eran más técnicos que los que mostraban al comienzo del proyecto. Por ejemplo, algunos alumnos explicaban que habían elegido una canción porque tenía estructura de *rock and roll*, o porque tenía pocos cambios de acordes, o incluso porque habían intentado empezar a trabajarla en casa y habían podido tocar ya alguna parte de la canción.

Por todo ello, aunque la idea general que subyace en nuestro modelo es la misma que planteaba Green, en tanto que se trata de incluir la música popular en las aulas utilizando las herramientas de aprendizaje de los músicos populares y sus instrumentos, la metodología y las actividades previstas son muy diferentes. El cuadro que se muestra a continuación es un resumen de las principales diferencias entre ambos modelos.

Tabla 9- 6: Diferencias fundamentales entre la propuesta de Green (2001) y la propuesta personal

MODELO DE GREEN	PROPUESTA PERSONAL
<ul style="list-style-type: none"> • Comenzar a tocar directamente el repertorio propuesto por los alumnos 	<ul style="list-style-type: none"> • Diseño de actividades previas
<ul style="list-style-type: none"> • El profesor habitual es siempre acompañado por profesorado externo especialista 	<ul style="list-style-type: none"> • La docencia es impartida por el profesorado habitual por motivos prácticos y metodológicos
<ul style="list-style-type: none"> • El alumno propone el repertorio desde el principio 	<ul style="list-style-type: none"> • Comenzar con la selección del repertorio por parte del profesor. Posteriormente se hará de forma conjunta.

1.6. Desarrollo didáctico

A partir de lo que se ha venido trabajando a lo largo de esta investigación, hemos considerado que la mejor forma de conocer una música es interpretarla, y sobre todo hacerlo desde la perspectiva más cercana a la realidad. Por ello, el modelo que se presenta a continuación ha pretendido utilizar en la docencia no sólo la música popular actual, sino también los instrumentos característicos de esta música, así como las herramientas que utilizan sus propios intérpretes en el aprendizaje de música, esto es, la imitación, el aprendizaje de oído, la lectura de tablaturas y la improvisación.

• *La organización del aprendizaje instrumental*

Uno de los principales objetivos de este modelo ha sido que los alumnos tomaran contacto con instrumentos reales que habitualmente escuchan en su música o que van a encontrarse en su vida cotidiana, concretamente guitarras eléctricas, bajo, batería y sintetizador.

A menudo enseñamos a nuestros alumnos a tocar instrumentos con los que luego no se van a encontrar en la vida real. Por ejemplo, un alumno que ha aprendido a tocar el carillón o el xilófono difícilmente va a encontrar una utilidad a estos instrumentos en su práctica musical cotidiana. En este sentido, Swanwick (1997)¹³ argumentaba que los planteamientos didácticos

¹³ Swanwick, K. (1997). Autenticidad y realidad de la experiencia musical. En V. Hemsy de Gainza, (Ed.), *La transformación de la educación musical a las puertas del siglo XXI* (pp. 141-157). Buenos Aires: Guadalupe, p.143.

derivados del sistema Orff habían creado en algunos lugares subculturas musicales que poco tenían que ver con la realidad musical del entorno.

El trabajo en el aula con instrumentos populares actuales reales ha implicado una serie de planteamientos específicos para la organización. En primer lugar, para asignar los diferentes instrumentos a los alumnos se tomó la decisión de que los alumnos rotaran por todos los instrumentos para conocer su funcionamiento básico. Una vez que pudieron conocerlos, eligieron aquellos instrumentos en los que preferían adquirir una mayor destreza.

Lógicamente, la interpretación de un instrumento ha requerido una importante dedicación al estudio individual. Por ese motivo, durante el aprendizaje y memorización de las canciones los alumnos se disponían en diferentes partes de la clase agrupados por diferentes criterios, bien por familias de instrumentos o por la necesidad que ellos sentían de tocar junto a alguno de los demás instrumentos. Por ejemplo, los instrumentos de cuerda se colocaban cerca, principalmente para poder favorecer la imitación o para resolver las dudas que les surgían con mayor facilidad. Concretamente, las guitarras se disponían formando un círculo, de modo que la imitación resultara más sencilla. Periódicamente, bajo y guitarras iban probando su evolución tocando juntos.

Por otra parte, la batería se disponía en otro extremo de la clase, sobre todo por su elevada sonoridad. Dado su carácter rítmico, a menudo practicaba la interpretación junto al bajo. Junto a la batería se colocaba también el teclado eléctrico, que para el trabajo individual ensayaba con unos auriculares.

Periódicamente, los alumnos solicitaban su colaboración a otros compañeros para tocar con ellos o escuchar otras partes de la canción y así comprobar si la interpretación de la canción se ajustaba con la original.

Figura 9- 1: Diferentes imágenes con la distribución en clase durante el trabajo por instrumentos



Cuando los alumnos habían trabajado la parte musical que correspondía a sus respectivos instrumentos se llevaban a cabo los ensayos generales con todo el grupo. En este caso todos los instrumentos se disponían juntos, de modo similar a un grupo de rock. Los propios alumnos comprobaron cuál era la disposición más eficaz, en función del instrumento que tocaban. Por ejemplo, la batería y bajo observaron que necesitaban estar cerca para poder escucharse mutuamente y llevar juntos la función rítmica, mientras que las guitarras podían distanciarse más de estos instrumentos.

Figura 9- 2: Imágenes de diferentes ensayos generales



• *Aprendizaje imitativo*

Para el aprendizaje de las canciones se ha utilizado como recurso básico la imitación. Este recurso ha sido desarrollado en diferentes metodologías musicales activas, como en la de Martenot (1993)¹⁴, quien explica que cuando se afronta la enseñanza de música, la preocupación por los signos y su correcta lectura tienden a hacer olvidar la importancia de este recurso. Según este pedagogo, la imitación debe proseguir más allá de los niveles elemental y medio.

Lógicamente, para llevar a cabo este proceso de aprendizaje es necesario que previamente el profesor aprenda todo aquello que pretende que los alumnos lleguen a tocar. El propio Martenot recomendaba también al profesor que debía ejecutar todos los ejercicios de una forma tan perfecta como la que les va a exigir a sus propios alumnos.

Figura 9- 3: Imágenes de un momento de imitación y aprendizaje en el bajo



• *Aprendizaje de oído y memorización*

El aprendizaje de oído, o aprendizaje aural, ha sido a menudo rechazado por parte de los sistemas académicos tradicionales, incluso muchos músicos profesionales reconocen no tener formación o incluso capacidad en este sentido. Autores como Domek (1979)¹⁵ o más recientemente Karpinski (2000)¹⁶ y Pratt (1998)¹⁷ han trabajado este tema en profundidad, mostrando la necesidad de que el músico disponga de este tipo de habilidades.

¹⁴ Martenot, M. (1993). *Principios fundamentales de formación musical y su aplicación*. Madrid: Rialp.

¹⁵ Domek, R. C. (1979). Teaching aural skills to high school students" en *Music Educators Journal* 65 (5), 54-57.

¹⁶ Karpinski, G. S. (2000). *Aural skills acquisition : the development of listening, reading and performing skills in college-level musicians*. Oxford: Oxford University Press.

¹⁷ Pratt, G. (1998). *Aural awareness. Principles and practice*. Oxford: Oxford University Press.

Para llevar a cabo el aprendizaje de oído de las canciones, fue necesario llevar a cabo actividades de análisis mediante la puesta en común con el grupo. Para aprender las primeras canciones, el profesor interpretaba el instrumento que era objeto de análisis tocando las propuestas que hacían los propios alumnos (acordes que podían ir cambiando en el acompañamiento, melodías, ritmo, etc.). Posteriormente, fueron los propios alumnos quienes desempeñaron este mismo papel, y probaban cuáles podían ser los acordes de acompañamiento de las canciones elegidas.

El hecho de trabajar canciones previamente conocidas por los alumnos favoreció también una audición activa, o lo que Martenot (1997) llamaba “audición interior”. Para este autor, el soporte material y la teoría se deben introducir únicamente a partir del momento en que los alumnos son conscientes de la melodía que se canta en su interior. Puesto que los alumnos conocían previamente el material sonoro, tenían capacidad para anticiparse a lo que escuchaban, lo que favorecía esta audición activa necesaria para el análisis musical y la posterior interpretación.

Para la interpretación de las diferentes canciones, los alumnos tuvieron que aprender de memoria la parte correspondiente a su instrumento, en tanto que en la música popular no se utilizan partituras. De este modo, los alumnos memorizaron secuencias de acordes y se favoreció una atenta interpretación. Esto permitió que a medida que se iba avanzando en el desarrollo del modelo los alumnos fueran cada vez más capaces de analizar armónicamente las diferentes canciones, en tanto que detectaban que muchas estructuras armónicas se repetían y les resultaban familiares.

• *Lectura de tablaturas*

El alumno de secundaria aprende a leer música de modo convencional, algo lógicamente imprescindible para el repertorio clásico, para los instrumentos convencionales o para una interpretación precisa y sin improvisación. Sin embargo, el alumno no aprende en las aulas otras formas de escribir música no convencionales, que sin embargo sí necesitará conocer en el momento en el que se plantee tocar un instrumento popular con carácter aficionado. En una formación musical general, y puesto que desconocemos el uso que nuestros alumnos van a dar a los conocimientos musicales que están aprendiendo, ambas notaciones deberían estar presentes.

Evelein (2006)¹⁸ explicaba que llevaba mucho tiempo enseñando a sus alumnos a tocar la guitarra acústica en clase y a acompañar las canciones del momento. La autora afirmaba que cuando se había vuelto a encontrar de nuevo con sus alumnos después de algunos años, éstos le decían que todavía seguían tocando la guitarra, y que lo que habían aprendido durante la educación secundaria les era de gran utilidad en su vida cotidiana para disfrutar de la música como forma de expresión, o simplemente para practicar en su tiempo libre y acompañar las canciones del momento que les gustaban.

Nuestro objetivo también era ese, de modo que los alumnos encontraran un modo de expresión y aprendieran una serie de herramientas que les permitieran disfrutar de su música y expresarse a través de ella, pero también seguir aprendiendo y disfrutando una vez concluido el curso.

Por ello, los alumnos han conocido el modo de leer las tablaturas de lo que han tocado en los diferentes instrumentos, aunque siempre después de haber aprendido previamente la parte correspondiente mediante el trabajo auditivo y el imitativo.

• *Improvisación*

Aunque el objetivo principal de este modelo de aprendizaje no era la composición, en su experimentación también se ha desarrollado un trabajo creativo, y para ello se ha utilizado como herramienta la improvisación. Como sucede en la música popular, en este modelo se ha

¹⁸ Evelein, F. (2006). Pop and world music in Dutch music education: two cases of authentic learning in music teacher education and secondary music education. *International Journal of Music Education* 22 (3), 178-187.

usado la improvisación tanto con objeto de crear melodías sobre un esquema rítmico o armónico establecido, como para elaborar arreglos y acompañamientos para melodías dadas. Durante la práctica interpretativa, en algunos casos la interpretación de los diferentes instrumentos no era exactamente igual que la del grupo original, de modo que el alumno utilizaba la improvisación para crear un arreglo alternativo.

1.7. Medios y recursos

1.7.1. Selección del repertorio musical

Sin lugar a dudas, una de las cuestiones más importantes para el desarrollo de este modelo ha sido la selección del repertorio a utilizar dentro de la amplia variedad existente en la música popular del momento. Los estilos elegidos para este modelo han sido el pop y el rock por los motivos que se exponen a continuación.

En primer lugar se consideró necesario seleccionar un repertorio accesible y conocido por todo el alumnado, pero sobre todo técnicamente sencillo. Para trabajar a partir de este modelo era necesario que aspectos como la forma musical, las secuencias de acordes y la instrumentación no presentaran demasiadas dificultades.

En segundo lugar, el objetivo de este modelo era hacer versiones lo más auténticas y cercanas posibles al repertorio original. Por ello se han evitado géneros y canciones en donde fueran necesarios unos arreglos demasiado complicados de obtener con los instrumentos disponibles, por ejemplo solos virtuosos o ritmos demasiado complejos.

Por último, siguiendo indicaciones de diferentes autoridades como Swanwick (1968)¹⁹, hemos valorado el riesgo que podría implicar la utilización de una música que pudiera provocar fricciones entre el alumnado. Por ello, hemos huido del uso de un repertorio que pudiera tener una fuerte carga de identidad.

En este sentido, y como hemos podido observar en el capítulo 2 de esta investigación, músicas como el *reggaeton*, el *hip hop* o el *heavy*, entre otras, están fuertemente unidas a cuestiones culturales y de identidad que pueden provocar diferentes problemas. Por ejemplo, en la clase en la que se ha experimentado el modelo, hemos contado con dos alumnos aficionados al *reguetón*, un alumno *raper*, y otro aficionado al *heavy*. De seleccionar alguno de estos repertorios podríamos haber conseguido la atención de estos alumnos, pero quizá también un fuerte rechazo por parte del resto. En primer lugar por su posible desconocimiento de estas canciones, y en segundo por la fuerte carga de identidad cultural mencionada. De hecho, para compensar este problema podíamos habernos sentido obligados a buscar otras canciones que pudieran satisfacer a otros grupos de la clase, por lo que realmente habríamos llegado a estar más preocupados de satisfacer las preferencias musicales de nuestros alumnos que de lograr un repertorio común que nos permitiera ese trabajo.

En resumen, era necesario un repertorio actual y conocido por la mayoría o incluso la totalidad del alumnado, incluyendo aquí lógicamente a aquellos alumnos que llevan poco tiempo en nuestro país. El repertorio además debía ser sencillo y sin fuertes connotaciones de identidad, por ello se han elegido prioritariamente canciones pop y rock español con éxito en el momento de aplicación del modelo didáctico.

1.7.2. Selección de los instrumentos

Una de las características más importantes de este modelo es la interpretación con instrumentos populares reales. Concretamente se han utilizado los instrumentos característicos de un grupo de pop/rock: una batería, tres guitarras eléctricas, un bajo eléctrico, un sintetizador, un micrófono y diferentes instrumentos de pequeña percusión (triángulo, claves, etc.). En los momentos de preparación de las canciones también se han utilizado una guitarra española y un piano. El papel desempeñado por cada instrumento era similar al que se desarrollaría en un grupo de música popular actual.

¹⁹ Swanwick, K. (1968), *Popular Music and the teacher*, Oxford: Pergamon Press.

1) Batería

En este caso, hemos utilizado una batería acústica convencional que constaba de un bombo, una caja, tres timbales, *charles*, plato *ride* y plato *crash*. Los alumnos han utilizado además baquetas rígidas y escobillas.

En el acompañamiento de las canciones interpretadas, el patrón rítmico fundamental estaba a cargo del bombo y la caja. Habitualmente el bombo sonaba en la primera y tercera partes del compás y la caja en la segunda y la cuarta, rellenando las partes en las que no se escuchaba el bombo. En lo que se refiere a los platos, el *charles* marcaba la subdivisión mínima de la canción (por ejemplo, corcheas) y se tocaba básicamente cerrado, el *ride* se utilizaba para llevar el ritmo y el *crash* para golpes sueltos.

2) Guitarras

Dada la posibilidad de este instrumento para interpretar el ritmo, la melodía y la armonía, en nuestro trabajo hemos utilizado simultáneamente tres guitarras eléctricas convencionales, cada una con su propio amplificador. Para que los alumnos pudieran conocer diferentes sonoridades hemos trabajado con dos tipos de guitarras eléctricas diferentes, todas ellas de cuerpo sólido, pero con diferente disposición de las pastillas o fonocaptadores. En un caso eran tres pastillas en línea, y en el otro una pastilla doble y dos en línea. Los amplificadores utilizados eran de 10 vatios y de 15 en el caso de la guitarra solista, y permitían hacer sonido amplificado o con distorsión.

El papel desempeñado por cada una de las guitarras era diferente, utilizando dos de ellas con función de acompañamiento y otra para los solos. Las guitarras de acompañamiento hacían las secuencias de acordes siguiendo un ritmo similar al de la canción original. Por otra parte, la guitarra solista interpretaba los solos de la canción, o incluso también los acordes del acompañamiento. Previo al desarrollo del modelo, los alumnos han trabajado algunas cuestiones técnicas y prácticas con el instrumento.

Por un lado, los alumnos han aprendido algunos de los efectos y recursos habituales en el repertorio popular, tanto para interpretarlos como para distinguirlos después en las audiciones utilizadas. Este trabajo se ha desarrollado desde el punto de vista teórico y práctico utilizando también el visionado de DVD de diferentes guitarristas.

Progresivamente, los alumnos han aprendido diferentes secuencias de acordes a partir de distintas tonalidades. Además, han experimentado progresiones armónicas habituales en el pop, para posteriormente reconocerlas y aplicarlas.

Apenas se ha utilizado notación durante el proceso de aprendizaje de la canción en instrumento, y cuando se ha hecho se ha empleado la tablatura convencional anotando los acordes en cifrado anglosajón en función de la estructura. De este modo, el alumno ha podido aprender tanto el significado de la tablatura como el uso de un cifrado diferente al convencional.

3) Bajo eléctrico

En el caso del bajo se ha utilizado una guitarra bajo con cuerpo sólido y con trastes. Además se ha empleado un amplificador que también permitía la distorsión.

1.8. Selección de actividades

Para el desarrollo del modelo se diseñaron diferentes tipos de actividades, que iban desde la preparación, pasando por el análisis y hasta la interpretación.

1.8.1. Grupo de actividades preparatorias

El grupo de actividades preparatorias estaban diseñadas como trabajo de introducción. Su principal objetivo era familiarizar al alumno con los nuevos instrumentos y con su lenguaje. La totalidad de las actividades del modelo didáctico, incluidas aquí las actividades preparatorias

y el resto, se han desarrollado durante un trimestre. De este modo, durante el curso los alumnos han trabajado también con otros tipos de repertorios musicales e instrumentos.

La mayoría de las clases de este proyecto se han desarrollado en el aula de música del instituto, dotado con un equipo para reproducir música, ordenador con conexión a internet, cañón de vídeo y una pantalla grande para la proyección.

Durante las sesiones preparatorias, el propósito de las actividades ha sido descubrir y aprender el funcionamiento de los instrumentos, la organología, y además empezar a tocar una canción con una estructura sencilla, pero representativa del género, que permitiera que el alumno empezara a adquirir seguridad en la interpretación. La canción que cierra este grupo de actividades es una estructura de *rock and roll*.

a) Actividad 1: Descubrimiento de los instrumentos

• Objetivos

- Conocer la sonoridad de los diferentes instrumentos de un grupo de música popular
- Experimentar con los instrumentos descubriendo distintos efectos y sonidos

• Desarrollo de la clase

Los instrumentos populares resultan muy atractivos para los alumnos, y en la mayoría de los casos era la primera vez que tienen uno en sus manos. Desde el primer momento los alumnos mostraron un gran interés por tocarlos, verlos y conocer su funcionamiento o investigar sobre sus posibilidades sonoras. Por este motivo, para la primera toma de contacto tomamos como idea la experiencia que Schaffer (1998)²⁰ explicaba en *El rinoceronte en el aula*, en la que dejaba a los alumnos solos con los instrumentos para que se familiarizaran con ellos, preguntándoles después por las posibilidades sonoras que habían encontrado.

Esta actividad la llevamos a cabo durante una sesión. En la primera parte, solicitamos a los alumnos que tomaran los instrumentos, intentaran conocerlos y exploraran sus sonidos, empezando por aquellos que les parecieran más atractivos. Sin dejar a los alumnos solos, y mostrándonos en todo momento accesibles y dispuestos a ver y escuchar todo lo que iban descubriendo, dejamos que experimentaran y probaran los instrumentos.

En el caso de la batería los alumnos intentaron ver el funcionamiento y la sonoridad de cada elemento: los pedales del *charles* y el bombo, el sonido de los timbales, de la caja, con bordonera y sin ella, y de los platos. Además también experimentaron con las diferentes formas de golpear, o con los sonidos que producen los distintos tipos de baquetas.

En el caso de la guitarra eléctrica y el bajo los alumnos, con los instrumentos previamente afinados por el profesor, exploraron los diferentes sonidos que podían obtenerse a través de la amplificación: canal limpio, distorsión, etc. Además experimentaron el funcionamiento del selector de pastillas, comprobando el efecto sonoro que se producía seleccionando las diferentes posiciones. También probaron la sonoridad que se producía al tocar las cuerdas con púa y sin ella, punteando con los dedos o rasgueando.

En el teclado eléctrico fundamentalmente intentaron buscar cómo cambiar los sonidos, qué registros les parecían más atractivos y la posibilidad de seleccionar los ritmos que incorporaba el propio instrumento.

Durante la segunda parte de la sesión se llevó a cabo una puesta en común para comentar lo que cada alumno había descubierto. Cada alumno eligió un instrumento, explicando a los demás compañeros qué sonoridades había encontrado. Durante la exposición, el resto de los alumnos también intervenían para aportar sus propias experiencias con el instrumento.

²⁰ Schaefer, R. M. (1998). *El Rinoceronte en el aula*. Buenos Aires: Ricordi, p. 24.

b) Actividad 2: Presentación de los instrumentos

• Objetivos

- Conocer la anatomía de los instrumentos, aprendiendo los nombres de las diferentes partes de cada uno
- Aprender el manejo y el funcionamiento de los instrumentos

• Desarrollo de la actividad

Una vez que los alumnos habían experimentado por sí mismos con los instrumentos se dedicó una sesión a explicar de modo general su manejo y cuidado.

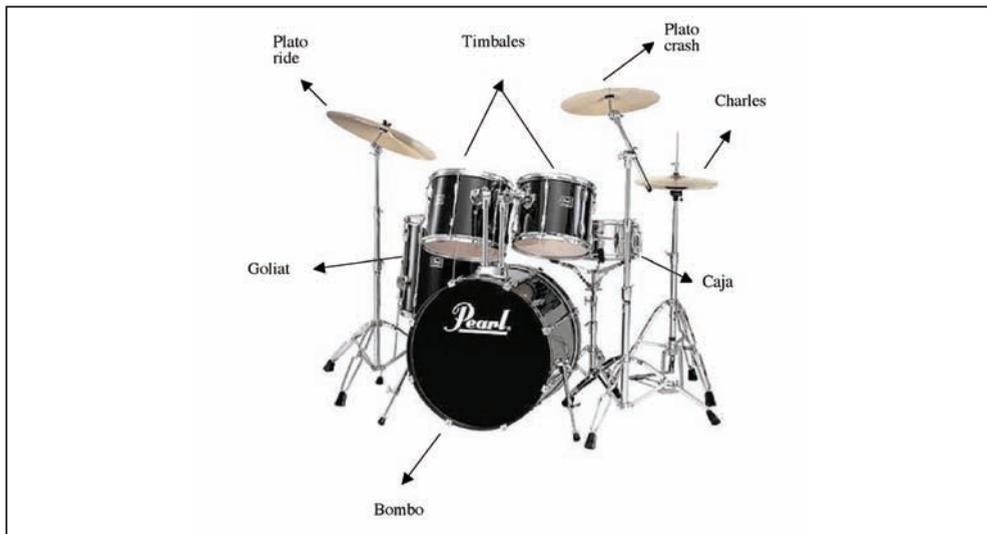
1. La Batería

En este caso, explicamos al alumno las diferentes partes que componen la batería y el modo de producir el sonido en cada una. Para empezar, mostramos los dos posibles modos de empuñar las baquetas: tradicional y emparejada, y de utilizar los pies: técnica plana y de punta.

En ambos casos solicitamos a los alumnos que experimentaran con ellas y eligieran aquellas que les resultaran más cómodas. También explicamos a los alumnos el modo de golpear los parches y platos, instándoles también a que experimentaran diferentes timbres o efectos con ellos. Por último también mostramos diferentes tipos de baquetas y escobillas para la batería.

Los alumnos también aprendieron a utilizar los pies y las manos, observando que con el pie derecho suele tocarse el bombo y con el izquierdo el charles. En el caso de las manos, la derecha se suele utilizar para los platos y la izquierda para la caja.

Figura 9- 4: Anatomía de la batería



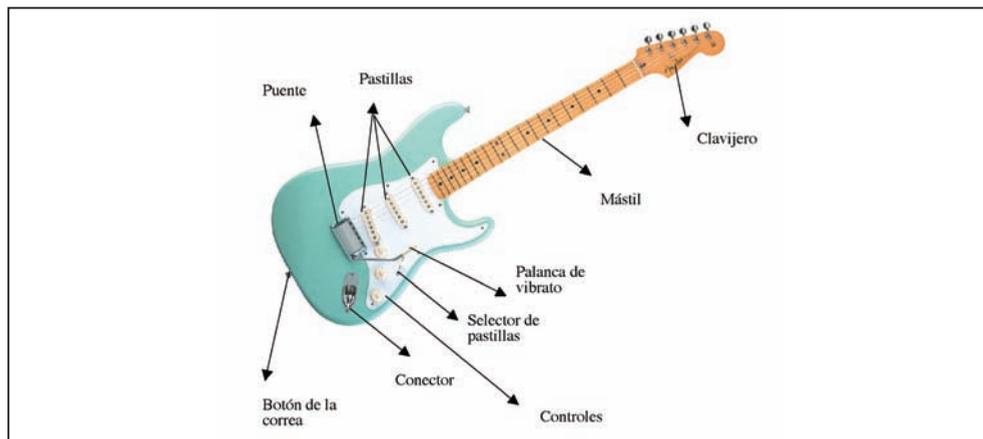
2. La guitarra

En el caso de la guitarra, mostramos a los alumnos las diferentes partes, haciendo especial hincapié en que conocieran el funcionamiento de las pastillas o fonocaptores. Como ya hemos mencionado anteriormente, hemos trabajado con dos tipos de guitarras eléctricas con diferente disposición de pastillas. El objetivo era que los alumnos conocieran y pudieran experimentar distintas sonoridades. Para ello, se mostró a los alumnos la función del selector de pastillas, cuáles se accionaban en cada posición y por qué había variaciones en la sonoridad.

Asimismo, era necesario que el alumno comprobara el proceso de producción del sonido, y para ello se mostró el modo de conectar la guitarra al amplificador y la posibilidad de utilizar otros elementos externos como mesas de mezclas o pedales o multiefectos. Además, también explicamos el modo en el que se utiliza el amplificador, y para ello mostramos diferentes efectos sonoros, localizando la distorsión y escuchando los estilos en los que se utiliza.

Por último, explicamos al alumno el cuidado de este instrumento, de modo que aprendieran a colocar las correas con cierres de seguridad, a recoger los cables, amplificadores, etc., o a limpiar los instrumentos, con objeto de empezar a adquirir una rutina en su manejo y cuidado.

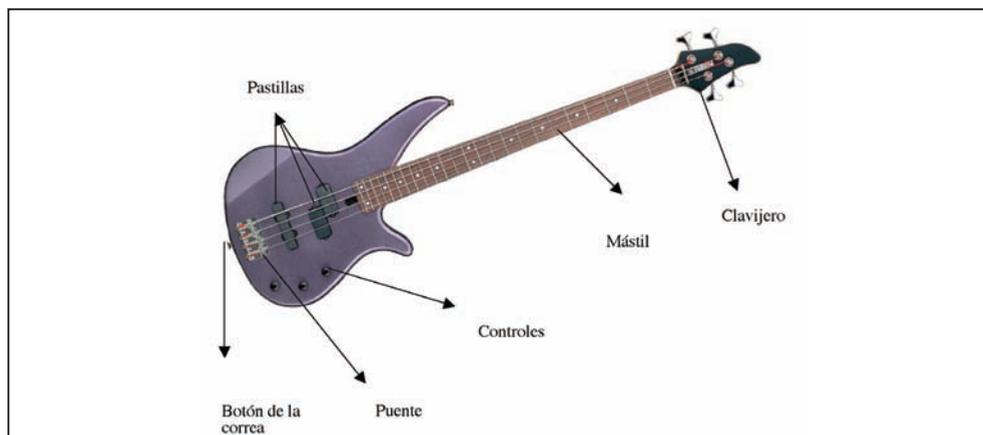
Figura 9- 5: Anatomía de la guitarra eléctrica



3. El bajo

Al igual que en la guitarra, explicamos al alumno cuáles son las diferentes partes del bajo y la función que desempeña cada una. El alumno debía conocer cómo producir el sonido, y para ello le mostramos también la posibilidad de interpretar el instrumento con púa o con los dedos. Cada alumno debía elegir cuál es la forma de tocar este instrumento, en función de su propia comodidad, o de la sonoridad que más le gustara. En nuestra experiencia, sólo un alumno eligió tocar con púa, posiblemente influenciado por el tipo de música que suele escuchar.

Figura 9- 6: Anatomía del bajo



c) Actividad 3: Recursos y efectos sonoros de los instrumentos populares

• Objetivos

- Conocer los diferentes efectos sonoros en los instrumentos de la música popular
- Aprender a reconocer auditivamente distintos efectos sonoros más utilizados en los instrumentos populares actuales

• Desarrollo de la actividad

Esta actividad se desarrolló durante una sesión en el aula de música. En ella se mostraron al alumno diferentes efectos sonoros para guitarra, bajo y batería como el *delay*, *wah-wah*, *tapping*, *slap*, la distorsión, etc. El profesor preparó material en DVD y enlaces web mostrando interpretaciones de diferentes instrumentistas en distintos repertorios musicales.

La sesión se desarrolló en el aula de música, que está dotada con un equipo para reproducir música, un cañón para el ordenador (con conexión a internet) y una pantalla para proyección. De este modo, se pudieron proyectar tanto los DVDs como los diferentes materiales accesibles desde la red, por ejemplo, páginas web de diferentes intérpretes, demostraciones de instrumentos o de multiefectos, o grabaciones disponibles en *you-tube*.

d) Actividad 4: Presentación de la notación de los instrumentos actuales

• Objetivos

- Conocer posibles fuentes de información para la interpretación de música popular.
- Conocer cómo obtener partituras en diferentes formatos de notación.
- Poner al alumno en contacto con diferentes tipos de notación utilizados habitualmente en la música popular actual: tablaturas para guitarra y bajo y canciones con cifrado anglosajón.
- Conocer y aprender la lectura de diferentes tipos de notación para instrumentos populares actuales

• Desarrollo de la actividad

La actividad se desarrolló a lo largo de una sesión. En ella, se mostraron al alumno diferentes tipos de notación, principalmente a través de enlaces web, con objeto de que conociera este tipo de recursos y los pudiera seguir utilizando una vez concluido el proceso de experimentación del modelo. Por ejemplo, los alumnos pudieron conocer diferentes páginas de internet²¹ en las que encontrar tablaturas de diferentes canciones actuales para los instrumentos pop/rock. Básicamente se presentaron al alumno las notaciones más utilizadas en los instrumentos que van a manejar, al margen de la notación convencional: tablatura de guitarra, bajo y batería y cifrado anglosajón.

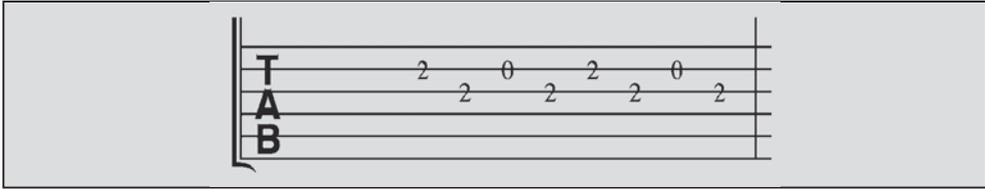
1. Tablatura de guitarra

Algunos libros de educación secundaria incluyen este sistema para el acompañamiento de guitarra. No obstante, a veces no es tratado en los contenidos curriculares de educación secundaria, por no disponer de este instrumento en muchas aulas.

En la tablatura, cada una de las cuerdas de la guitarra es representada con una línea, de modo que la tablatura de guitarra tiene seis líneas que se cuentan de abajo a arriba. Los números que están situados sobre las líneas indican qué traste de la cuerda se debe tocar. Cuando el número es un cero, indica que la cuerda no debe pisarse, y el sonido es el de la cuerda al aire, el resto de los números indican el primer, segundo, tercero, etc., traste sobre la cuerda.

²¹ Para el desarrollo de este modelo hemos trabajado principalmente con recursos como <http://www.lacuerda.net> o http://guitar.iespana.es/Pop_guitar.htm

Figura 9- 7: Ejemplo de tablatura para guitarra



El modo de leer el ejemplo anterior es el siguiente: segunda cuerda (segundo traste), tercera cuerda (segundo traste), segunda cuerda (cuerda al aire), etc. A continuación, en la Figura 9-8 se muestra su correspondencia con la notación convencional.

Figura 9- 8: Correspondencia de la notación para guitarra con la notación convencional



2. Tablatura de bajo

Al igual que sucede en la guitarra, en la tablatura de bajo cada una de las líneas representa una de las cuatro cuerdas, también ordenadas de abajo a arriba. Las cuerdas del bajo están afinadas por cuartas, y su afinación en orden de la primera a la cuarta cuerda es sol-re-la-mi.

Figura 9- 9: Ejemplo de tablatura de bajo



El modo de leer el ejemplo anterior será: segunda cuerda (cuerda al aire), tercera cuerda (cuerda al aire), tercera cuerda (segundo traste), cuarta cuerda (tercer traste). En la Figura 9-10 se muestra la transcripción en notación convencional.

Figura 9- 10: Correspondencia de la tablatura de bajo con la notación convencional



3. Cifrado anglosajón

Si bien algunas partituras en libros de texto de secundaria utilizan este tipo de cifrado, a menudo suele ser desestimado para la enseñanza convencional. Sin embargo, para interpretar el repertorio popular es importante conocer su funcionamiento, en tanto que es una de las formas más habituales de anotar los acordes, y es la forma en que los alumnos van a encontrar en internet o en diferentes cancioneros las partituras o cifrados de las canciones.

El cifrado anglosajón designa cada acorde con una letra del alfabeto comenzando por la A para el acorde de La, hasta la letra G para el de Sol.

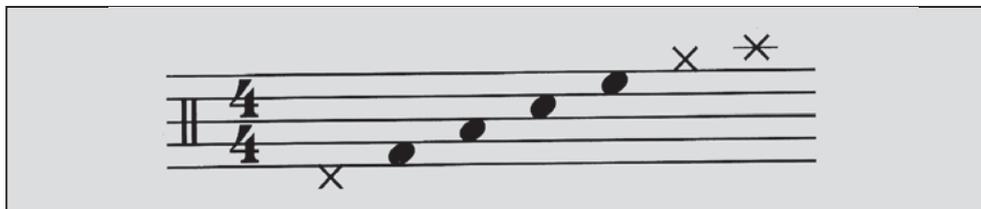
Figura 9- 11: Correspondencia del cifrado anglosajón

A	B	C	D	E	F	G
La	Si	Do	Re	Mi	Fa	Sol

4. Notación de batería

En este caso utilizaremos la notación habitual para este instrumento, que toma como soporte el pentagrama. Sin embargo, en esta notación el pentagrama no indica las diferentes alturas, como en los instrumentos de afinación determinada, sino que señala cuál es el instrumento que se debe tocar. Esta escritura utiliza la clave neutra de percusión.

Figura 9- 12: Ejemplo de notación para batería



El modo de leer el pentagrama en esta notación es el siguiente:

- Primer espacio adicional inferior: *charles*
- Primer espacio: Bombo
- Segundo espacio: Goliat
- Tercer espacio: Caja
- Cuarto espacio: Timbal
- Primer espacio adicional superior: Plato *ride*
- Primera línea adicional superior: Plato *crash*

Los alumnos conocerán así una de las notaciones estándar para este instrumento, bastante frecuente en los libros de autoaprendizaje; si bien les explicamos que pueden encontrarse con algunas variantes, por ejemplo la utilizada en el programa para la edición de partituras de *Finale*, que es la utilizada en este trabajo, en donde el *charles* aparece escrito en la parte superior del pentagrama. En general, suele usarse el signo “x” para indicar el timbre de los platos y la cabeza de la figura negra para el timbre de los instrumentos de parche o membrana.

• **Material específico**

Esta sesión se desarrolló en el aula de música, en donde contábamos con conexión a internet, de modo que los alumnos pudieron comprobar la notación en diferentes webs dedicadas a partituras y tablaturas de pop/rock. Durante el desarrollo de la clase también utilizamos los instrumentos para poder mostrar de forma práctica la lectura e interpretación de las diferentes notaciones.

e) Actividad 5: Afinación de los instrumentos de cuerda

• **Objetivos**

- Conocer la afinación de la guitarra y el bajo
- Conocer la nomenclatura de las cuerdas de ambos instrumentos
- Aprender a afinar los instrumentos con un afinador electrónico

• **Desarrollo de la actividad**

En esta actividad los alumnos aprendieron el modo de afinar la guitarra y el bajo. Para ello trabajaron con un afinador digital, válido para ambos instrumentos, que conectaban a la guitarra o al bajo a través de un cable. Previamente fue necesario mostrar a los alumnos la nota en la que está afinada cada cuerda del bajo y de la guitarra y la nomenclatura que utiliza el afinador.

El afinador que utilizamos indica el nombre de la nota con la nomenclatura anglosajona, y su manejo es muy sencillo, puesto que se enciende una luz verde cuando se obtiene el sonido correcto.

Para esta actividad no fue necesario utilizar una sesión completa, sino sólo una parte de la misma, si bien esta actividad fue repetida en el resto de las clases, de modo que cada alumno debía adquirir la rutina de afinar su guitarra o su bajo cada vez que empezaba una sesión.

Figura 9- 13: Imagen del afinador digital para guitarra/bajo

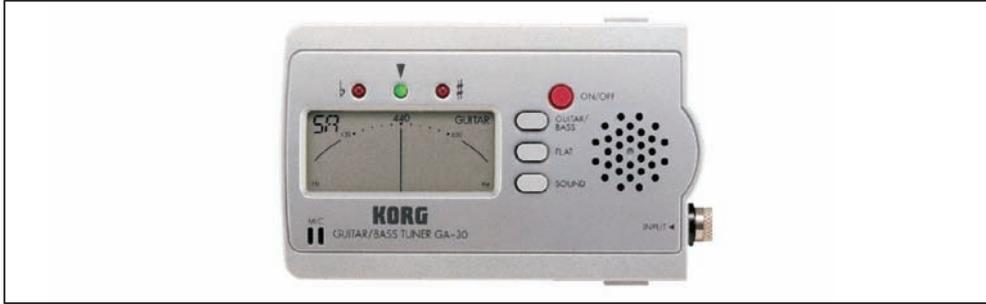


Figura 9- 14: Imagen de una alumna durante el proceso de afinación de la guitarra



f) Actividad 6: Rock and roll

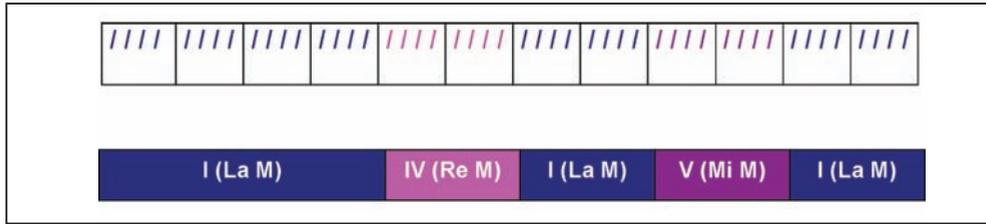
• Objetivos

- Aprender a interpretar una estructura armónica básica en la música popular
- Memorizar los cambios armónicos de I-IV y V
- Reconocer auditivamente la estructura de *rock and roll* en diferentes canciones
- Improvisar sobre una estructura armónica fija

• Desarrollo de la clase

Para empezar a trabajar sobre el repertorio popular, los alumnos empezaron tocando una base de *rock and roll* siguiendo un esquema armónico derivado del *blues* de doce compases: I-IV-I-V-(IV)-I.

Figura 9- 15: Correspondencia de compases y acordes



1. Guitarras:

El proceso de aprendizaje se desarrolló a partir de la imitación del propio profesor. Para facilitar la interpretación, las guitarras tocaron cada acorde con sólo con dos cuerdas, explicando que en el caso de la guitarra eléctrica, y sobre todo cuándo esta se interpreta con el efecto de la distorsión, es frecuente que en los acordes no se toquen todas las cuerdas para dejar espacio a los demás instrumentos presentes en el grupo.

En este caso trabajamos a partir de la tonalidad de La Mayor (la secuencia de acordes por tanto fue con La, Re y Mi mayores I-IV-V), que puesto que cada uno es interpretado sólo con dos cuerdas permiten posiciones muy sencillas. En los siguientes ejemplos mostramos la escritura de lo que se ha interpretado en clase para una mejor comprensión de lo que se está explicando.

A continuación mostramos la tablatura de lo que interpretaron los alumnos, si bien es necesario aclarar que el proceso de aprendizaje se desarrolló por imitación, y no a través de la partitura. Sin embargo, una vez que la tocaron y se habían familiarizado con ella se les mostró la partitura en tablatura y en notación convencional, para que pudieran comprobar cómo se escribía lo que habían interpretado.

Figura 9- 16: "Rock and roll" (Acompañamiento para guitarra)

The musical score for guitar accompaniment in D major consists of three systems. Each system includes a treble clef staff with a common time signature (C), a guitar staff, and a tablature staff. The tablature uses numbers 0-4 to indicate fret positions on strings 2 and 4. The first system has four measures, the second has four measures, and the third has four measures.

Una vez que los alumnos habían comprendido y trabajado la estructura del *rock and roll* individualmente y en grupo, se llevaron a cabo diferentes audiciones de diferentes intérpretes del rock con la misma estructura armónica. De este modo, los alumnos siguieron el esquema y reconocieron las variantes que se habían introducido en la canción.

Por último, cuando los alumnos habían aprendido y reconocido auditivamente la estructura en diferentes canciones se les solicitó que trabajaran sobre una improvisación propia. El trabajo consistió en inventar una melodía siguiendo la estructura de doce compases aprendida. Cada alumno debía trabajar en su propia improvisación, solicitando cuando la necesitara, la ayuda de otro compañero para que le acompañara haciendo los acordes. Una vez que todos los alumnos ya tenían su propia improvisación debían tocar todos juntos. El modo de interpretar esta estructura fue manteniendo la estructura general e improvisando por turnos, de modo que cada vez que comenzaba una nueva estructura de *rock and roll* uno de los componentes improvisaba mientras el resto seguía haciendo el acompañamiento.

• **Material específico**

Como complemento al desarrollo de esta actividad práctica, se escucharon en clase diferentes canciones que utilizan estructuras de *rock and roll*.

1.8.2. Grupo de actividades analíticas para el aprendizaje de canciones

Este grupo de actividades es el más representativo del modelo, y su objetivo ha sido conseguir que los alumnos llegaran a tocar con los instrumentos disponibles en el aula una versión lo más ajustada posible a la original. Para ello no se ha trabajado a partir de la partitura, sino desde la audición.

En primer lugar, nos aseguramos de que todos los alumnos conocieran las canción sobre las que íbamos a trabajar. Si no era así, tratábamos de escucharla varias veces y facilitábamos al alumno una copia para que pueda escucharla en su casa.

El grupo de actividades incluidas en este grupo se repetía cada vez que se incorporaba una canción nueva al repertorio. Pero lógicamente, la metodología iba evolucionando a medida que transcurre el trabajo, de modo que para las primeras canciones era necesaria una gran cantidad de ayuda por parte del profesor, pero progresivamente el alumno iba adquiriendo una mayor autonomía para ir trabajando y probando acordes y acompañamientos para las grabaciones propuestas.

Para cada canción se han utilizado cuatro o cinco sesiones. Para mostrar el trabajo que se desarrolló durante estas sesiones hemos elegido dos de las canciones actuales con las que hemos trabajado en el aula, concretamente el tema “Me voy” de Julieta Venegas (2006)²² y “Te entiendo” del grupo Pignoise (2006)²³.

Junto a la descripción del desarrollo de las actividades también hemos incorporado algunos de los materiales que se han elaborado durante en clase, por ejemplo los análisis formales o las plantillas utilizadas para anotar los cambios armónicos. Además, para poder observar el tipo de transcripción que se ha hecho de cada una de las canciones también hemos incorporado las partituras. Sin embargo, es necesario incidir de nuevo en que los alumnos han trabajado a partir de la imitación y la repetición, y sólo cuando ya sabían interpretar su papel se les ha instado a que escribieran o leyeran alguno de los fragmentos, o incluso la totalidad de la interpretación.

Por último, aclaramos para las actividades de análisis no se han empleado sesiones independientes, sino que en función de la dificultad encontrada se destinaba más o menos tiempo. El desarrollo de estas sesiones siempre era con la participación de todo el grupo.

²² Julieta Venegas (2006). Me voy. En *Limón y sal* [CD]. Buenos Aires (Argentina): Sony.

²³ Pignoise (2006). Te entiendo. En *Anunciado en televisión* [CD]. Madrid: Globomedia.

g) Actividad 7: Audición analítica I. Instrumentación y forma

• Objetivos:

- Reconocer todos los instrumentos que aparecen en la canción y su función (rítmica, melódica o armónica)
- Reconocer y analizar la forma musical de la canción

• Desarrollo de la clase:

Para las primeras canciones llevamos a cabo esta actividad con todo el grupo de alumnos. Lógicamente, el profesor debía conocer previamente todos los aspectos de la canción que se proponía trabajar con sus alumnos. Durante la clase la canción se escuchaba las veces que se considerara necesario, y los alumnos participaban en la resolución de las actividades propuestas.

Para llevar a cabo esta actividad se seguían los siguientes pasos:

1. Identificación de los instrumentos.

Los alumnos debían distinguir qué instrumentos aparecían en la canción y qué función (rítmica, armónica, melódica, etc.) tenía cada uno. Si se escuchaba algún instrumento del que no se disponía en el aula se instaba a los alumnos a que buscaran algún tipo de solución con los medios disponibles en el aula: sintetizador, pequeña percusión, piano, etc.

2. Análisis formal

A partir de la audición, los alumnos analizaban la forma de la canción según su estructura: diferentes temas, introducción, interludios, coda, etc. Para ello, durante las primeras canciones se utilizó una plantilla con rectángulos, en la que cada frase se corresponde con un rectángulo diferente. A medida que se fue desarrollando el proyecto, los alumnos anotaban simplemente las letras correspondientes a los diferentes temas, o simplemente memorizaban la forma.

Figura 9- 19: Modelo de plantilla para el análisis formal

Los alumnos utilizaban la plantilla considerando que cada uno de los recuadros se correspondía con una de las secciones (Introducción, Tema A, Tema B, Puente, Coda, etc.). Una vez analizada formalmente, el alumno hacía un análisis formal, intentando ver si había simetría entre las diferentes partes de la canción. Durante las primeras sesiones solicitábamos además a los alumnos que colorearan el esquema para facilitar esta tarea.

h) Actividad 8: Audición analítica II. Análisis armónico

• Objetivos:

- Reconocer los momentos de la canción en los que se producen cambios de acordes en el acompañamiento
- Reconocer la estructura armónica de la canción
- Elaborar y anotar la secuencia de acordes utilizando el cifrado

• Desarrollo de la clase:

A partir de la audición y sobre el propio texto de la canción los alumnos debían localizar en primer lugar los momentos en los que ellos percibían auditivamente que se producían cambios armónicos, subrayando la sílaba o el momento del texto con el que coincidía. A continuación, con ayuda del profesor, analizaban cuál era la estructura armónica de la canción. Una vez establecida la tonalidad, el profesor explicaba algunas de las progresiones armónicas más características del pop, y los acordes más recurrentes: I-IV-V-VI, etc.

Para poder analizar armónicamente la canción, el profesor utilizaba una guitarra e iba solicitando a los alumnos que le avisaran cuando consideraran que se producía un cambio armónico en el acompañamiento. El profesor probaba con los acordes que le indicaban sus alumnos, y cuando todos estaban de acuerdo con la progresión obtenida se anotará sobre la plantilla que se había utilizado para la forma musical.

i) Actividad: 9. Audición analítica III. Análisis melódico y rítmico

• Objetivos

- Analizar el acompañamiento de la batería
- Analizar la melodía del bajo
- Analizar los diferentes solos instrumentales

• Desarrollo de la clase

Desde la audición se trabajaba el ritmo de la canción, atendiendo principalmente al papel de la batería y el bajo. El objetivo era analizar por frases el papel del acompañamiento de cada instrumento y sus posibles variaciones a lo largo de la canción.

Como comentábamos anteriormente, no dedicamos una sesión para cada parte del análisis, sino que el tiempo destinado a cada uno estaba en función de las dificultades que se iban encontrando. A continuación se muestran los resultados obtenidos en las sesiones anteriores con las dos canciones propuestas como ejemplo en este modelo didáctico.

• **Canción 1: “Me voy” (Julieta Venegas)**

1. Instrumentación

- Dos Guitarras eléctricas
- Un bajo
- Una batería
- Un triángulo
- Un acordeón (se sustituye por un sintetizador)

2. Análisis formal

Introducción				
A	A	B	C	Puente
A	A	B	C	Puente
C	Coda			

3. Análisis armónico

- a) Texto de la canción con la anotación de los momentos en los que se producen cambios de acordes:

Porque **no** supiste **entender** a mi corazón
 lo que **había** en él,
 porque **no** tuviste el **valor**
 de ver quién **soy**

Porque **no** escuchas lo que **está** tan cerca de **ti**,
 sólo el **ruido** de afuera y **yo**
 que estoy a un **lado**
 desapare**zco** para ti

No voy a **llorar** y decir
 que **no** merezco **esto** porque,
es probable que lo mere**zco**
 pero no lo **quiero**, por eso...

Me **voy**, que **lástima** pero **adiós**
 me des**pido** de ti y
 me **voy**, que **lástima** pero **adiós**
 me des**pido** de ti.

Porque **sé**, que me **espera** algo **mejor**
 alguien que **sepa** darme **amor**,
 de ese que **endulza** la sal
 y que **hace** que salga el sol

Yo que **pensé**, que nunca me **iría** de ti
 que es **amor**, del bueno de **toda** la vida
pero hoy **entendí**, que no hay
 suficiente para los dos.

No voy a **llorar** y decir
 que **no** merezco **esto** porque,
es probable que lo mere**zco**
 pero no lo **quiero**, por eso...

Me **voy**, que **lástima** pero **adiós**
 me des**pido** de ti y
 me **voy**, que **lástima** pero **adiós**
 me des**pido** de ti.

Me **voy**, que **lástima** pero **adiós**
 me des**pido** de ti y
 me **voy**, que **lástima** pero **adiós**
 me des**pido** de ti y me **voy**.

4. Análisis melódico y rítmico

a) Bajo eléctrico

Figura 9- 20: Melodía del bajo en la Introducción de la canción y el tema A

Como puede verse, en la canción original el acompañamiento para el tema A, el tema B y el tema C es diferente, y aunque podía haberse utilizado una versión más sencilla se optó por respetar el acompañamiento original.

Figura 9- 21: Melodía del bajo en el tema B

Figura 9- 22: Melodía del bajo en el tema C

b) Guitarra eléctrica

Figura 9- 23: Secuencia de acordes en la guitarra de acompañamiento en cifrado anglosajón

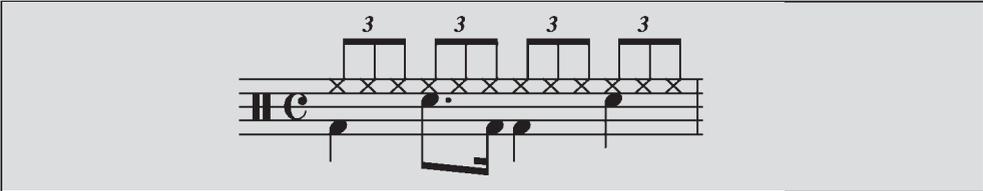
Introducción /Interludios	D / A / G / A (Bis)
Tema A	D / A / G / A D / A / G / G

Tema B	G / A / D / G D / A / D / G
Tema C	D / A / D / G (Bis)

c) Batería

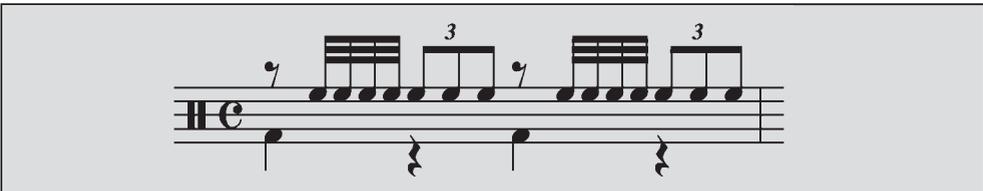
En el caso de la batería, con objeto de respetar la versión original, también se han llevado a cabo diferentes acompañamientos en función de los diferentes temas de la canción. Para la introducción se imitado el acompañamiento original de la canción, que incluye bombo, caja y plato, este último con un ritmo de tresillos de corcheas.

Figura 9- 24: Acompañamiento de batería en la introducción



Siguiendo la grabación de la canción original, la primera parte de A no tiene acompañamiento de batería. Para la segunda, el acompañamiento consiste simplemente en el acompañamiento por parte del bombo y la caja. La estructura del bombo es sencilla, y la de la caja tiene un ritmo más complejo, que hicimos con escobillas.

Figura 9- 25: Acompañamiento de la batería en la segunda parte del tema A



En el tema B el acompañamiento es de nuevo diferente. En este caso es un acompañamiento para bombo y plato. Siguiendo la grabación original, en algunas ocasiones sustituimos el plato por un triángulo.

Figura 9- 26: Acompañamiento de la batería en el tema B



Por último, para el tema C incorporamos un acompañamiento distinto, en este caso es una variación del que utilizamos para la introducción de la canción y para los interludios.

Figura 9- 27: Acompañamiento de la batería en el tema C



• Canción 2: "Te entiendo" (Pignoise)

1. Instrumentación

- Dos Guitarras eléctricas
- Un bajo
- Una batería

2. Análisis formal

Introducción	A	A	B
Puente	A	B	
Puente	B	B	Coda

3. Análisis armónico

- a) Texto de la canción con la anotación de los momentos en los que se producen cambios de acordes

<p>No quiero perder la razón, mirando a cada instante a mi alrededor, sabiendo que no llamarás, ni te cruzarás, que no mirarás, que no vas a estar</p> <p>pero es que es tan fácil pensar, que cierta tarde tonta nos podemos cruzar, que tal estás? te veo bien, se puede cortar está tarde gris yo me voy a ir,</p> <p>y quiero! olvidar todo y empezar de cero, y tengo! una canción y muy poco dinero, espero! tener la oportunidad para poder demostrar, que nadie más te cuida y que solo yo, te entiendo.</p>	<p>Puede que no te vuelva a ver, en tres o cuatro años con la vida al revés, quizás entonces pueda ser, otra tarde gris a punto de llover se que entonces si</p> <p>y quiero! olvidar todo y empezar de cero, y tengo! una canción y muy poco dinero, espero! tener la oportunidad para poder demostrar, que nadie más te cuida y que solo yo, te entiendo.</p>
--	---

4. Análisis melódico y rítmico

a) Bajo eléctrico

Figura 9- 28: Melodía del bajo en la Introducción y temas A y B

The musical score for the electric bass is written in G major (one sharp) and common time. It consists of two systems. The first system contains two measures of music. The melodic line is an eighth-note pattern: G2 (open), A2 (open), B2 (open), C3 (open), D3 (open), E3 (open), F#3 (open), G3 (open), A2, B2, C3, D3, E3, F#3, G3. The bass line consists of fret numbers: 0 0 0 0 0 0 0 0 2 2 2 2 2 2 2 2. The second system starts at measure 5 and also contains two measures. The melodic line is identical to the first system. The bass line consists of fret numbers: 0 0 0 0 0 0 0 0 2 2 2 2 2 2 2 2.

Como puede verse, el movimiento melódico del bajo es siempre el mismo, tanto en la introducción como en cada uno de los dos temas. Las posiciones para su interpretación son muy sencillas, reduciéndose básicamente a interpretar dos cuerdas diferentes al aire y dos sobre el segundo traste.

b) Guitarra eléctrica solista

Es posiblemente la parte más compleja en la interpretación de la canción por el tipo de posiciones que requiere, especialmente para el segundo motivo musical.

Figura 9- 29: Melodía de la guitarra solista en la introducción y el interludio

The musical score for the electric guitar solo is written in G major (one sharp) and common time. It consists of three systems. The first system contains two measures of music. The melodic line is an eighth-note pattern: G3 (2), A3 (2), B3 (0), C4 (2), D4 (2), E4 (2), F#4 (0), G4 (2), A3, B3, C4, D4, E4, F#4, G4. The bass line consists of fret numbers: 2 2 0 2 2 2 0 2 2 2 0 2 2 2 0 2 2 2 0 2. The second system starts at measure 4 and contains two measures. The melodic line is identical to the first system. The bass line consists of fret numbers: 2 2 0 2 2 2 0 2 2 4 1 4 2 4 1 4 2 4 1 4 2 4 1 4. The third system starts at measure 7 and contains two measures. The melodic line is identical to the first system. The bass line consists of fret numbers: 3 0 2 0 3 0 2 0 3 0 2 0 3 0 2 0 2 1 0 1 2 1 0 1 2 1 0 2.

1.9. Evaluación de los alumnos

Sanmartí (2007)²⁴ explica que el proceso de evaluación se caracteriza por la recogida de información, análisis de la misma y por último la toma de decisiones. La principal finalidad de nuestra evaluación es precisamente esa, y por ello es de carácter pedagógica o reguladora, en tanto que está orientada a valorar la viabilidad del modelo e identificar los cambios que hay que introducir en el mismo para ayudar a los alumnos en su propio proceso de construcción del conocimiento. Desde este punto de vista, la evaluación que hemos utilizado tiene un carácter formativo, y se ha aplicado tanto a los alumnos como al propio modelo.

Aunque el procedimiento para evaluar la consecución de los objetivos y contenidos en los alumnos ha sido la evaluación continua, en el proceso hemos distinguido tres diferentes fases: evaluación inicial, evaluación durante el proceso de aprendizaje y evaluación final. Hay que incidir en que el grupo en el que se ha desarrollado este proyecto es poco numeroso, lo que nos ha permitido tomar una serie de medidas de evaluación basadas principalmente en las técnicas propuestas por Castillo Arredondo (2006)²⁵ y que van desde la observación sistemática, e intercambios orales con los alumnos hasta el análisis de las actividades. Además de estas técnicas también se han llevado a cabo pruebas más específicas.

La finalidad de la evaluación inicial es conocer el nivel de competencia curricular de los alumnos y adaptar el modelo al mismo. Por ello, esta evaluación no ha sido plasmada en resultados académicos, sino que ha permitido establecer un punto de partida. Las principales técnicas utilizadas han sido la observación sistemática, el diálogo y las puestas en común.

La evaluación durante el proceso de aprendizaje ha consistido en la valoración de las producciones musicales de los alumnos, puestas en común y en la observación sistemática.

Para esta valoración se han tenido en cuenta en primer lugar la consecución de los objetivos iniciales en los alumnos. Puesto que uno de los objetivos de este modelo ha sido que el alumno alcanzara la máxima autonomía musical de cara a la interpretación de música fuera del entorno escolar, las técnicas de evaluación utilizada para la evaluación final han sido el análisis de la interpretación musical por parte del profesor, pero también la autoevaluación por parte del alumno. En este sentido, hemos considerado importante que el alumno fuera consciente de sus progresos y los valorara de forma crítica. Para todo ello, hemos utilizado como herramienta la grabación y su posterior análisis por parte de profesor y alumno.

Los criterios de evaluación planteados para este modelo son los siguientes:

- Analizar las funciones de los diferentes instrumentos en una canción determinada
- A partir de la audición aprender y memorizar, la interpretación de uno de los instrumentos fundamentales
- Interpretar una versión reconocible de la canción propuesta con uno de los instrumentos, elegido por el propio alumno.

A partir de los resultados sonoros obtenidos, la valoración de los alumnos ha sido muy positiva, sobre todo teniendo en cuenta el punto de partida de los alumnos, y el grado de calidad de las interpretaciones grabadas.

1.10. Evaluación del proyecto

Para la evaluación del propio proyecto se han seguido tres procedimientos: consecución de los objetivos previstos, valoración por parte de los alumnos y valoración de observadores ciegos.

a) *Consecución de los objetivos propuestos*

En primer lugar, para la evaluación del modelo didáctico se ha valorado la consecución de los objetivos propuestos en los alumnos. En este sentido, se ha podido comprobar que tanto los objetivos como los contenidos han sido logrados satisfactoriamente en el alumnado.

²⁴ Sanmartí, N. (2007). *Evaluar para aprender. 10 ideas clave*. Barcelona: Graó.

²⁵ Castillo, S. y Cabrerizo, J. (2006). *Evaluación educativa y promoción escolar*. Madrid: Pearson Educación.

b) Valoración por parte de los alumnos

En segundo lugar han sido los propios alumnos quienes han valorado el proyecto a través de un cuestionario sobre las clases correspondientes al desarrollo del modelo, que han cumplimentado una vez terminada su propia evaluación. El cuestionario ha sido incluido en el apartado de Materiales.

Los alumnos han valorado la experiencia como muy positiva. La nota media con la que han evaluado el proyecto ha sido un 9, sobre 10, siendo la puntuación más baja obtenida la de un 8.

En cuanto a lo que más les ha gustado del proyecto, en la mayoría de los casos han destacado que lo que más les había interesado de estas clases ha sido aprender a tocar canciones que les gustan, con instrumentos que les resultan muy atractivos, y haber adquirido cierta autosuficiencia para hacerlo. Estas son algunas de las respuestas obtenidas a la pregunta de qué es lo que más les ha gustado del proyecto:

- “Aprender canciones que me gustan con instrumentos que siempre me había apetecido probar, pero que nunca había podido.”
- “Tocar juntos y comprobar que todos somos importantes en el grupo”
- “Probar diferentes instrumentos”
- “Comprobar que soy capaz de tocar algunas de las canciones que escucho habitualmente”

Uno de los alumnos participante en el proyecto había asistido a clase de guitarra clásica varios años atrás. Su respuesta fue su valoración del proyecto fue la siguiente:

“Este año he aprendido música de verdad. Estuve un año en una academia y creo que al final me aprendí sólo una canción. Este año he aprendido cuatro canciones en poco tiempo, y además sé que puedo seguir tocando otras que me gustan porque ya sé cómo sacarlas.” (Alejandro, 15 años)

Las propuestas de mejora que sugieren los alumnos para el proyecto se refieren básicamente al equipamiento: aumentar el número de instrumentos, amplificadores y multiefectos. Además proponen el trabajo de una mayor variedad de estilos y géneros, y por último sugieren el interés que hubiera supuesto grabar una maqueta en un estudio de grabación.

En lo que se refiere al tiempo dedicado al trabajo de este proyecto, el 85% de los alumnos responden que les parece suficiente o correcto, y un 15% responde que le ha parecido poco.

Con respecto a los instrumentos, el más valorado ha sido la guitarra eléctrica, seguido de la batería, el bajo eléctrico, el sintetizador y la voz. Pese a que han considerado la guitarra y la batería como los instrumentos más difíciles de interpretar, son los instrumentos que han conseguido una valoración más alta en cuanto qué instrumentos les había resultado más cómodo tocar. El instrumento que han considerado más fácil de interpretar ha sido el bajo y la voz.

Después del proyecto, la mayoría de los alumnos consideran que podrían tocar de oído alguna canción, aunque con algunas dificultades, sólo un 15% del alumnado dice que sería incapaz. De mismo modo, el 15% de los alumnos afirman que podrían tocar perfectamente a partir de las notaciones trabajadas y un 60% dice que podría hacerlo, aunque con algunas dificultades. El 15% se reconoce incapaz.

Por otra parte, el proyecto ha conseguido motivar a los alumnos para seguir aprendiendo a tocar los instrumentos populares. Concretamente, la totalidad de los alumnos responden que les gustaría seguir aprendiendo, aunque sólo responden que van a hacerlo el próximo curso un 60%. Los instrumentos elegidos son de nuevo la guitarra eléctrica y al batería, seguidas de la voz, el bajo y el sintetizador.

Pero sin duda, uno de los datos más interesantes que se desprenden de los resultados de este cuestionario es que el 100% responden que ha cambiado su percepción de la música popular. Los motivos que exponen son principalmente comprobar que hasta la canción de pop más sencilla requiere un tiempo de ensayo y todos los miembros del grupo son importantes,

o ver que hacer música en grupo es divertido. Estas son algunas de las respuestas obtenidas a la pregunta de por qué ha cambiado su percepción sobre la música popular:

- “Porque he visto que hasta la canción más sencilla hay que ensayarla mucho”
- “Porque pensaba que era muy complicada y que yo no podría llegar a tocar esos instrumentos”
- “Porque antes me parecía imposible llegar a tocar estos instrumentos o sacar una canción de oído”
- “Porque nunca había sentido así la música, tocándola yo, y viendo que todos somos igual de importantes en el grupo y que puede sonar bien”
- “Porque ahora me fijo en otras cosas cuando escucho una canción”

c) Valoración de los observadores ciegos

Por último, para la evaluación del proyecto se ha recurrido también a la valoración de observadores ciegos. De este modo, dos experimentados músicos populares han evaluado tanto las grabaciones de los alumnos como los propios materiales. La principal herramienta utilizada por estos observadores ha sido un DVD y un CD con grabaciones de las interpretaciones de los alumnos.

Estos observadores han valorado muy positivamente la experiencia. En primer lugar han manifestado que lo que más les ha gustado ha sido comprobar el resultado del proyecto y ver que los alumnos han aprendido a tocar la música que escuchan habitualmente y que se han familiarizado con diferentes recursos y herramientas para poder seguir tocando una vez que finalice el proyecto. Estos músicos incluso han expresado que a ellos les hubiera gustado haber podido tener una experiencia similar cuando cursaron sus estudios de Educación Secundaria.

Además, los músicos han valorado el resultado musical tanto desde el punto de vista individual de cada alumno como del grupo. En este sentido han manifestado su sorpresa al comprobar que los alumnos eran capaces de tocar al menos dos instrumentos, manejando además la notación característica de los mismos.

Los músicos han valorado los resultados obtenidos, teniendo en cuenta el punto de partida de los alumnos, y el grado de calidad de las interpretaciones grabadas. Desde el punto de vista grupal los observadores han apreciado el resultado musical después de las sesiones de trabajo, comprobando que los alumnos eran capaces de tocar a la vez, escucharse y conocer el trabajo de cada instrumento.

Por último, estos observadores han valorado también positivamente la selección de actividades, la propuesta de interpretación y la secuenciación de las canciones.

2. Valoración general y Conclusiones

La valoración general de este modelo ha sido en general muy positiva porque ha respondido a los objetivos marcados. En cuanto a la valoración del propio proyecto, los objetivos y contenidos se han cumplido, y los alumnos han valorado la metodología y las actividades como muy adecuadas.

Como dato final en este sentido, debo decir que cuatro de los alumnos que han participado van a comenzar estudios en la Escuela Municipal de Música Moderna de la ciudad el próximo año, dos para guitarra, uno en batería y el último en técnica vocal.

En cuanto a las conclusiones, este proyecto ha llegado a los siguientes planteamientos.

1. La música que habitualmente escucha el adolescente puede ser utilizada como herramienta en el aula, y permite conseguir los objetivos curriculares, del mismo modo que cualquier otro repertorio

2. El uso de la música popular como herramienta en el aula facilita la adquisición de nuevas herramientas musicales presentes en la música popular como la improvisación o el aprendizaje de oído y por imitación.
3. La utilización de música e instrumentos populares actuales en clase permite al alumno un acercamiento más real a la música que le rodea y le ayuda a ver la música de dentro y fuera del aula como repertorios totalmente compatibles, y no excluyentes.

3. Logros del proyecto

Uno de los principales logros del proyecto ha sido comprobar la gran motivación obtenida en el alumnado para trabajar en el aula de música. De hecho, este modelo se ha experimentado en un aula de 4º de ESO, en donde la asignatura es optativa, y durante el siguiente curso ha triplicado su matrícula.

Pero sobre todo, el logro más importante de esta experiencia ha sido constatar que la música popular actual no sólo es motivadora, sino que además permite realmente alcanzar los objetivos marcados por la legislación. De este modo, podemos afirmar que el modelo es perfectamente aplicable durante la educación secundaria.

Por otra parte, y tal y como los propios alumnos han reconocido, la experiencia de este modelo didáctico ha generado en los alumnos una actitud más crítica hacia este repertorio. Así, los alumnos han pasado de ser meros consumidores, a aficionados que valoran este tipo de música desde una perspectiva más real.