

MULTICULTURALIDAD, INTERDISCIPLINARIEDAD Y PAISAJE SONORO (SOUNDSCAPE) EN LA EDUCACIÓN MUSICAL UNIVERSITARIA DE LOS FUTUROS MAESTROS EN EDUCACIÓN INFANTIL¹

Gloria Araceli Rodríguez Lorenzo²

Abstract: This paper here presented collects the results of an innovation proposal carried out in the Degree of Pre-School Education Teachers, in the context of the subject Development of Musical Expression, using Music as an interdisciplinary tool.

Focused in the creation and performance of soundscape, multiculturalism is included in order to encourage the development of professional competencies of University students, among them the intercultural competency. The methodology incorporates the pedagogical considerations of M. Schafer, the musical creation and cooperative and collaborative work.

Keywords: multiculturalism; interdisciplinarity; soundscape; Pre-School Education; Schafer; Professional competences

Resumen: El trabajo que aquí se presenta recoge los resultados de la aplicación de una propuesta de innovación docente llevada a cabo en el contexto del Grado de Maestro en Educación Infantil, en la asignatura *Desarrollo de la Expresión Musical*, utilizando la música como herramienta interdisciplinar.

Centrada en la creación e interpretación de un paisaje sonoro (*soundscape*), se incluye la multiculturalidad con la intención de fomentar espacios de buena convivencia y desarrollar la inteligencia emocional, así como fomentar el desarrollo de las competencias profesionales del alumnado universitario, entre ellas, la competencia intercultural. La metodología incorpora las consideraciones pedagógicas de M. Schafer, la creación musical y el trabajo cooperativo y colaborativo.

Palabras clave: multiculturalidad; interdisciplinarietà; paisaje sonoro; Educación Infantil; Schafer; competencias profesionales

Introducción

Esta propuesta se enmarca en el Proyecto de Innovación *Estrategias expresivas, interdisciplinarietà y conciencia desde la Educación Musical*, continuación de un proyecto iniciado en el curso 2013-2014 en la Universidad de Oviedo, liderado por la profesora M. Marcela González.

Se llevó a cabo en la asignatura *Desarrollo de la Expresión Musical*, de 2º curso del Grado en Maestro en Educación Infantil,

Rodríguez Lorenzo, G. A. (2017). *Multiculturalidad, interdisciplinarietà y paisaje sonoro (soundscape) en la Educación Musical universitaria de los futuros maestros en Educación Infantil*. DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES, 11 (2017) março, 153-172

con la intención de dotar al alumnado universitario de las capacidades necesarias para utilizar la música como herramienta en el proceso de E-A, al tiempo que se incorpora la interdisciplinariedad y se incluye el tratamiento de la multiculturalidad. El grupo estaba formado por 64 alumnos, de nivel medio-bajo en cuanto a sus competencias musicales y de actitud reticente en lo que a la utilización de la música como recurso en el aula de infantil se refiere.

La propuesta se estructura en torno al diseño e interpretación de un paisaje sonoro inspirado en una cultura concreta, ya fuera esta inmediatamente cercana a la española o no, con la intención de utilizar la música para ayudar a educar en la diversidad. Se planteaba su externalización, que no ha podido llevarse a cabo debido, fundamentalmente, a cuestiones derivadas de la planificación horaria.

1. Fundamentos teóricos

1.1. Educación intercultural, multiculturalidad y música

La educación intercultural es, hoy más que nunca, una necesidad, teniendo en cuenta que nuestras aulas son cada vez más pluriculturales. No abordar esta cuestión en el ámbito universitario supone vivir al margen de la realidad actual, especialmente teniendo en cuenta que la legislación educativa española contempla ya desde los objetivos generales de la Educación Infantil el trabajo de las capacidades necesarias para la convivencia en contextos multiculturales, tales como la adquisición de una imagen positiva y ajustada de uno mismo o el desarrollo y puesta en práctica de estrategias para la resolución pacífica de conflictos, por citar solamente dos aspectos fundamentales para la buena convivencia en sociedades donde conviven diferentes realidades culturales.

Además, expresamente para el 2º Ciclo de Educación Infantil, se contempla un acercamiento progresivo al conocimiento de algunos elementos de diferentes culturas, presentes o no en el entorno inmediato de los infantes:

Progresivamente se han de ir acercando al conocimiento de algunos rasgos culturales propios y de otras culturas. La diversidad cultural permite su aproximación a niños y niñas a los usos y costumbres sociales desde una perspectiva abierta, crítica e integradora que les facilite el conocimiento de diversos modos y manifestaciones culturales presentes en la sociedad, y generando

así actitudes de respeto y aprecio hacia ellas (*Decreto 85/2008, de 3 de septiembre, BOPA 11-9-2008*).

Puesto que en esta etapa los infantes no identifican rasgos socioculturales claramente, y teniendo en cuenta que detectan las diferencias entre culturas fundamentalmente a través de rasgos muy obvios (como los físicos, y casi siempre como producto de la construcción de su imagen personal), es el mejor momento para introducir otros elementos propios de otras culturas, enriqueciendo así su experiencia educativa. Por tanto, es necesario formar a sus futuros profesores para poder educar atendiendo a la diversidad cultural.

En el aula universitaria, el tratamiento de la interculturalidad se ha abordado partiendo, en primera instancia, del reconocimiento del pluralismo cultural y del respeto por la identidad propia de cada cultura, es decir, lograr que los estudiantes conozcan, valoren y respeten diferentes manifestaciones culturales más allá de la suya propia (Muñoz, 2011). Por ello, hemos adoptado uno de los principios señalados por Besalú (2002) como inherentes a la educación intercultural para el desarrollo de esta propuesta: estimular el conocimiento de la multiculturalidad presente en la sociedad -cada vez más globalizada- y promover la competencia en múltiples culturas. Y es que como señalan Martínez (2005) o García (2005): para que exista la interculturalidad, primero debe existir un conocimiento sobre esas culturas, ya que sin él no puede existir ningún tipo de relación comprensiva ni respetuosa hacia el otro.

Por tanto, se animó al alumnado universitario a explorar diversas realidades culturales con el fin de incorporarlas a una actividad que habrían de diseñar íntegramente para ser aplicada en el 2º ciclo de Educación Infantil (dirigida a niños entre 3 y 6 años), y que posteriormente se realizaría en el aula universitaria, planteando así un espacio donde coexistiesen momentáneamente diferentes manifestaciones culturales, con la intención de incorporar la concepción de multiculturalidad tal y como la entienden algunos expertos, como Margarita Campillo Díaz.

La elección de la cultura a tratar en esta propuesta ha llevado inevitablemente a que los estudiantes hayan tenido que debatir e identificar previamente las características que la cultura elegida tiene en común o no con otras culturas, especialmente con la española, ya que es la que ha ayudado a configurar su identidad cultural y por tanto, les identifica. Este proceso no solo les lleva a

profundizar en su comprensión de las realidades culturales elegidas para el desarrollo de esta actividad, sino que les obliga a reflexionar y poner en común sus apreciaciones, a poner en práctica actitudes de respeto por las opiniones del otro, a identificar y desechar estereotipos, desarrollando posiciones afectivas positivas respecto de las demás culturas, actitudes que luego trasladará al aula de infantil, influyendo en los niños/as.

La música, gracias a su capacidad afectiva, es un instrumento útil para desarrollar la inteligencia emocional, imprescindible en la generación y mantenimiento de espacios sociales libres de conflictos. Como lenguaje universal, la música mueve las emociones en el ser humano más allá del entorno cultural en el que nos encontremos, convirtiéndose así en una herramienta fundamental para educar en la diversidad cultural. Por otra parte, la interpretación de las canciones, la utilización de diferentes instrumentos o las danzas propias de una cultura, facilitan la integración de la educación intercultural en el aula, puesto que presentan características propias e intransferibles de esa identidad cultural y no de otra.

Los estudiantes universitarios han tenido que analizar qué contenidos musicales pertenecientes a otras culturas -y cuáles no- podrían estar presentes en el contexto más inmediato a los infantes, y sopesar si la función o funciones que la música tiene en esos otros contextos puede adaptarse y trasladarse total o parcialmente al aula de infantil.

1.2. La innovación docente universitaria desde la asignatura <Desarrollo de la Expresión Musical>

Entendemos la innovación como el «proceso que permite mejorar los procesos educativos a través de la introducción de elementos nuevos, no planteados hasta el momento» (Cabrerizo *et al.*, 2010:12), siempre orientada hacia la adquisición de competencias. En este caso, se trata de mejorar la calidad del aprendizaje del alumnado que cursa la asignatura *Desarrollo de la Expresión Musical*, una materia que integra la enseñanza de la didáctica musical y el desarrollo de las competencias musicales básicas para que el futuro profesor generalista de Educación Infantil pueda utilizar la música como instrumento en su actividad docente. Se desarrolla durante un único semestre, y no cuenta con el apoyo de otras asignaturas que sirvan de introducción o que la

complementen, ya que es la primera materia del plan de estudios donde se aborda la utilización de la música como recurso y la práctica musical en sí.

¿Por qué mejorar la calidad de la enseñanza? Por varios motivos, entre ellos, buscar nuevas maneras de dotar al alumnado de las competencias profesionales que les permitan incorporar la música en su futura docencia, partiendo de una base mínima y en un periodo muy corto de tiempo, a lo que hay añadir -y no es menos importante- la reticencia general de los estudiantes a cantar, bailar o tocar en público (en este caso, ante el resto de los compañeros). La actividad musical en cualquiera de estos formatos está mal valorada por los estudiantes, aun siendo conscientes de la importancia que tiene la música en el desarrollo integral del individuo.

Por otro lado, es necesario tener presente cuál es el perfil del alumnado para saber en qué modo afrontarán la asignatura. Conviene aclarar que no se trata de un alumnado especialista en música, lo que implica que sus conocimientos musicales se limitan a aquellos que han adquirido en la enseñanza general obligatoria. Ello supone que en el momento de impartir esta asignatura, ya hace algunos años que no manejan contenidos de lenguaje musical y otros tantos en los que la práctica musical ha dejado de producirse. En la realidad del aula (la que he experimentado en estos últimos 5 años de docencia) esto se traduce en un recuerdo vago, y generalmente erróneo, de conceptos básicos del lenguaje musical, y en una falta de solvencia a la hora de interpretar canciones, breves obras rítmicas, y cualquier otro ejemplo musical sencillo trasladable al aula de Educación Infantil.

Todas estas cuestiones, junto con la necesidad de propiciar escenarios prácticos que favoreciesen la autorregulación emocional de los estudiantes (con la intención de fomentar la educación emocional), han sido tenidas en cuenta para concretar esta propuesta.

1.3. El paisaje sonoro (soundscape): nexo de unión entre la creación musical, la interdisciplinariedad y la diversidad cultural

El *soundscape* es un término acuñado por el compositor y pedagogo canadiense Murray Schafer, uno de los representantes de la llamada *Pedagogía del despertar* surgida en la década de 1970. Consideraba que cualquier espacio del entorno podía ser

considerado como una composición musical donde el hombre era su principal autor (Schafer, 1975). Alertado por la progresiva contaminación acústica del medioambiente, Schafer proponía analizar los sonidos que constituían estos paisajes, estudiar cuáles eran los característicos de él y cuáles entorpecían o enturbiaban su percepción. En otras palabras: se trataba de fomentar la concienciación sensorial y la escucha creativa, ya que consideraba que el hombre podía contribuir a la conformación de esos paisajes sonoros una vez detectados los elementos “nocivos”. Su visión de la enseñanza se alejaba del formato hasta entonces tradicional: aprender una técnica instrumental, vocal, o aprender el lenguaje musical (elementos, reglas de combinación, formas, estructuras, estilos, etc.) ya no eran considerados imprescindibles para iniciar la enseñanza musical, que para él y otros adheridos a este movimiento pedagógico (como François Delalande), está basada en crear música, fomentando así la autoexpresión del individuo.

La creación de paisajes sonoros obliga al estudiantado a analizar la procedencia de los sonidos, el espacio en que se produce y qué características tiene este. Schafer señalaba que el «entorno sonoro de cualquier sociedad es una fuente importante de información» (Schafer, 1975:27), especialmente, de las costumbres, conocimientos, modos de vida, etc., que conforman una sociedad, por lo que su utilización favorece la introducción de diversas culturas en el aula.

La composición de paisajes sonoros ha sido abordada desde otros contextos alejados del educativo, utilizando generalmente medios electroacústicos para procesar el sonido grabado en un entorno real. En esta propuesta de innovación incorporamos la intención compositiva, proponiendo la creación íntegra de un paisaje sonoro sin la utilización de sonidos grabados, para ser interpretado por el alumnado universitario, a modo de simulacro de su puesta en práctica en el aula de Educación Infantil.

La creación musical aumenta el grado de motivación de los estudiantes y permite integrar y aplicar conocimientos, habilidades y destrezas musicales a un alumnado generalmente reticente hacia la educación musical (Martín y Neuman, 2008). El planteamiento de una creación musical cooperativa y colaborativa redundará en la socialización del alumnado, y especialmente, en el desarrollo de las inteligencias interpersonal e intrapersonal, ambas fundamentales para el desarrollo de la autoestima y para la relación respetuosa con

los demás, dos aspectos cruciales a trabajar desde el punto de vista de la interculturalidad.

A través de ella confluye la experiencia previa de cada individuo y su capacidad para crear, seleccionar y ordenar los sonidos relacionados con la cultura elegida dentro de la composición, que ha de ser una evocación de la misma, pero siempre bajo la mirada del autor (en este caso, del grupo de alumnos). De este modo, estamos fomentando también la inteligencia musical (Gardner, 1995) al mismo tiempo que la expresión personal de la visión de una realidad cultural, con lo que ello nos aporta a la hora de modificar estereotipos, actitudes, etc.

Por otra parte la propuesta incorpora la interdisciplinariedad, al introducir la utilización de las TIC como herramienta para la documentación sobre las características de la cultura a trabajar y para la localización de posibles materiales relacionados con ella; también han sido utilizadas como recurso para fijar la partitura musical en notación musical no convencional (sin utilizar el lenguaje musical) y poder proyectarla (completa o seriada) para facilitar su seguimiento durante la interpretación.

Por último, la introducción de los cotidiáfonos -término propuesto por Akoschky (2005) para referirse a los instrumentos musicales contruidos con materiales del entorno- ha permitido incorporar la expresión plástica, puesto que estos instrumentos eran elaborados por el propio alumnado para su posterior utilización en la interpretación del paisaje sonoro.

Todo ello influyó en la concreción de esta propuesta: se introdujo la creación musical cooperativa y la interpretación musical en conjunto. La primera de ellas, porque funciona como un revulsivo: el orgullo de lo creado termina por convertirse en un elemento altamente motivador y su realización en grupo favorece la cohesión social entre los estudiantes, al mismo tiempo que les obliga a profundizar e investigar en aquellos contenidos que no recuerdan bien. La segunda, porque la interpretación musical en grupo implica el desarrollo de las inteligencias interpersonal e intrapersonal, fundamentales para superar el miedo escénico, y básicas para afrontar situaciones profesionales donde haya que enfrentarse a un auditorio, sea este del tipo que sea.

2. Creación de un paisaje sonoro como recurso para abordar diferentes realidades culturales

2.1. Características principales de la propuesta de innovación, objetivos y competencias

Se propuso a los estudiantes universitarios la creación e interpretación de un paisaje sonoro basado en una cultura concreta diferente de la propia, ya fuera centrándose en sus características más sobresalientes o en temáticas relacionadas con esa realidad cultural que permitiesen ahondar en actitudes, contenidos, situaciones o cualquier otro elemento que permitiese a los infantes acercarse al conocimiento y respeto por la otra cultura.

Este paisaje sonoro debía diseñarse y planificarse cooperativa y colaborativamente para ser puesto en práctica en alguno de los tres niveles de la Educación Infantil, por lo que su interpretación debía de ser fácilmente realizable por infantes de entre 3 y 6 años.

Para desarrollar los diferentes paisajes sonoros, se señalaron las siguientes indicaciones:

a) Consensuar el entorno cultural sobre el que queremos trabajar; para ello, debían utilizar las TIC (páginas web, blogs, etc.) para buscar y seleccionar elementos sonoros que lo identificasen, y posteriormente, para determinar cuáles son aquellos que considerarían como fundamentales (sonidos principales, señales sonoras y marcas sonoras).

b) Debatir sobre cómo podrían evocarse o representarse esos sonidos mediante el uso de la voz, de instrumentos musicales y de otros objetos sonoros del entorno. Reflexionar y decidir y cómo plasmarlos en una partitura escrita con grafía no convencional.

c) Tener en cuenta las posibilidades de acción de los infantes al seleccionar los sonidos, pues influirá directamente en la interpretación del paisaje sonoro.

d) Elaborar una partitura utilizando la notación musical no convencional (puesto que está dirigida a su interpretación por niños de entre 3 y 6 años), que puede ser elaborada a través de recursos plásticos, o bien mediante las TIC.

e) Diseñar un paisaje sonoro cuya duración oscilase entre un minuto y dos.

f) Incorporar y construir, al menos, un cotidiáfono.

g) Diseñar los objetivos, contenidos y criterios de evaluación del paisaje sonoro creado.

h) Incluir el paisaje sonoro creado como parte de una U. D. I., o bien como eje vertebrador de la misma.

Esta actividad académicamente dirigida buscaba lograr los siguientes objetivos:

a) Enfrentar al alumnado al diseño y planificación curricular, utilizando la música como herramienta interdisciplinar.

b) Propiciar espacios de trabajo donde el alumnado debiese poner en práctica las estrategias propias del trabajo en equipo, y sus habilidades y destrezas en el campo de la autorregulación emocional, que entran en juego desde la elección de la cultura a representar hasta el momento de exponer y dirigir la interpretación del paisaje sonoro ante sus compañeros de aula.

c) Favorecer actividades interdisciplinares que permitan al alumnado interrelacionar contenidos desde una perspectiva más globalizadora.

d) Utilizar la creación musical como recurso no solo para la expresión musical, sino para afianzar contenidos básicos del lenguaje musical.

e) Potenciar algunas de las competencias profesionales propias de la titulación del Grado en Maestro en Educación Infantil recogidas en la Memoria de Verificación del Grado impartido en la Universidad de Oviedo. Como se observa a continuación, todas ellas son fundamentales para el desarrollo de la educación intercultural en nuestros discentes:

COMPETENCIAS GENERALES
CG3. Que los estudiantes tengan la capacidad de reunir e interpretar datos relevantes para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas relevantes de índole social, científica o ética.
CG6. Que los estudiantes desarrollen un compromiso ético de respeto a los derechos fundamentales, garantizando la igualdad efectiva de hombres y mujeres, la igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad, así como los valores propios de una cultura de la paz y de los valores democráticos.
COMPETENCIAS TRANSVERSARLES
CT1. Trabajar en equipo, disciplinar e interdisciplinariamente, de forma cooperativa y colaborativa, respetando la diversidad.
CT6. Incorporar a su actividad formativa y profesional las tecnologías de la información y la comunicación.
COMPETENCIAS ESPECÍFICAS (CE)
CE3. Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad que atiendan a las singulares necesidades educativas de los

estudiantes, a la igualdad de género, a la equidad y al respeto a los derechos humanos.
CE2. Promover y facilitar los aprendizajes en la primera infancia, desde una perspectiva globalizadora e integradora de las diferentes dimensiones cognitiva, emocional, psicomotora y volitiva.
CE1. Conocer los objetivos, contenidos curriculares y criterios de evaluación de la Educación Infantil.
CE4. Fomentar la convivencia en el aula y fuera de ella y abordar la resolución pacífica de conflictos. Saber observar sistemáticamente contextos de aprendizaje y convivencia y saber reflexionar sobre ellos.
COMPETENCIAS ESPECÍFICAS DE LA MATERIA (CEM)
CEM9.4. Elaborar propuestas didácticas que fomenten la percepción y expresión musicales, las habilidades motrices, el dibujo y la creatividad.
CEM9.1. Conocer los fundamentos musicales, plásticos y de expresión corporal del currículo de esta etapa así como las teorías sobre la adquisición y desarrollo de los aprendizajes correspondientes.

2.2 Metodología

A pesar de los avances que ha experimentado recientemente la universidad, y aunque muchos profesores se esfuerzan por actualizar sus pedagogías musicales a la realidad global y compleja que observamos en nuestras aulas, lo cierto es que el aprendizaje musical sigue estando centrado, en muchos casos, en la adquisición de técnicas instrumentales y contenidos teóricos, y se fijan mucho menos en cómo el alumnado maneja sus saberes y lo aplican al mundo real (como señalan Moreno y Durán, citado en Martín y Neuman, 2008:157). Un ejemplo claro de esta cuestión es cómo todavía los métodos pedagógico-musicales desarrollados por Murray Schafer o François Delalande siguen teniendo una representación pequeña en la práctica musical universitaria, y de manera especial, en aquellas asignaturas orientadas al profesorado generalista.

Por ello nos parece que la utilización del paisaje sonoro - tanto en la propuesta aquí presentada como llevando a cabo otros planteamientos-, nos permite trabajar la discriminación auditiva (los parámetros del sonido), la escucha atenta y crítica del entorno sonoro inmediato o el más alejado (lo cual facilita la introducción de la multiculturalidad), e iniciar a los estudiantes en la creación musical, que sirve al mismo tiempo como elemento motivador además de convertirse en una magnífica herramienta para fijar y desarrollar habilidades y destrezas musicales.

La fijación del paisaje sonoro en una partitura realizada con

notación no convencional les obliga a analizar diferentes parámetros del sonido como la duración, la intensidad, etc., y a pensar cómo estructurar el discurso utilizando, fundamentalmente, las técnicas de repetición y variación, pero también la utilización del contraste tímbrico y dinámico como estrategia en la construcción del discurso.

La incorporación del método de investigación se introduce aquí con la intención de buscar y contrastar información sobre las características propias de la identidad cultural, o bien rasgos más generales que definan esa cultura que estamos trabajando, utilizando las TIC, de manera que el estudiante se ve obligado a analizar la información localizada para seleccionar la más adecuada a su propósito (gestión de la información), a emplear y desarrollar su competencia lingüística para exponer sus decisiones a sus compañeros y a contrastarlas con ellos, para llegar a un consenso sobre qué y cómo se incluye en el paisaje sonoro a realizar.

Por otra parte, la actividad se plantea desde la metodología basada en el ABP³, puesto que el alumnado parte desde cero, sin material previo sobre el que trabajar para desarrollar su propuesta de paisaje sonoro. La incorporación del trabajo cooperativo y colaborativo facilita la socialización, que constituye uno de los pilares básicos para el desarrollo del aprendizaje intercultural. Pero también fundamental para el aprendizaje por pares, que se aplica no solo a la creación del paisaje, sino también a su interpretación, ayudándose entre ellos en aquellos conocimientos de más difícil aplicación, ya que el alumnado reparte tareas en función del beneficio del grupo. Este enfoque metodológico cooperativo sirve además para favorecer y reforzar la cohesión grupal y social, porque favorece la empatía, ayuda a fijar el foco en los demás olvidando el propio, facilitando la comunicación entre los miembros del grupo, desarrollando además el sentido de la responsabilidad y los lazos de cohesión social (Lluch, 2005).

La introducción de los cotidiáfonos como parte indispensable de esta propuesta, fue tenida en cuenta dado que su construcción y utilización favorece la expresión plástica del alumnado universitario, y permite incorporar el tratamiento transversal del reciclaje y la ecología. La selección de estos instrumentos se ha dejado a cargo de los estudiantes, propiciando la aplicación de criterios musicales y pedagógicos, para poder integrarlos de manera efectiva durante la interpretación en el aula de infantil. Por otra parte, estos instrumentos se pueden relacionar fácilmente con cualquier cultura,

más allá de que sean instrumentos representativos de alguna de ellas.

La limitación de la extensión del paisaje sonoro no solo se ajustó a las características de los infantes, sino que también se tuvo en cuenta como medida preventiva ante el rechazo o la frustración que pudiese generar el afrontar por primera vez el proceso compositivo sin ninguna experiencia previa sobre la construcción del discurso musical.

La posibilidad de introducir sonidos grabados como material en el paisaje sonoro fue desechada puesto que éstos limitarían la producción sonora de los infantes y su participación activa en el paisaje.

La inclusión de la exposición e interpretación del paisaje sonoro en el aula universitaria tiene que ver con posibilitar en el ámbito académico un contexto donde simular situaciones profesionales reales, de manera que el alumnado pueda poner en práctica sus competencias, especialmente las que tienen que ver con sus habilidades comunicativas, de gestión de grupo y, sobre todo, con las que aluden a su competencia emocional. El desarrollo de habilidades y destrezas emocionales necesarias para afrontar una exposición o interpretación pública son cruciales para evitar situaciones de estrés, bloqueos puntuales o casos de miedo escénico, y son capacidades que el alumnado podrá aplicar posteriormente en su futuro profesional.

El desarrollo de la inteligencia intrapersonal e interpersonal son fundamentales para este punto, ya que la primera está implicada en la construcción de una imagen crítica y positiva de uno mismo, importantísima en el trabajo en grupo, ya que en él prima más el resultado colectivo que el individual, y por tanto, cada estudiante debe saber cuáles son sus puntos fuertes y débiles para decidir qué aportar en positivo al grupo. La segunda, la inteligencia interpersonal, es imprescindible para establecer relaciones saludables con los demás componentes, para poder ponerse en lugar del otro y facilitar la comunicación entre iguales, un aspecto indispensable para poder realizar de manera conjunta una exposición o interpretación pública. Además, al enfrentar al alumnado a desempeñar dos roles diferenciados (el de profesor y el de intérprete-alumno) permite el análisis y la comparación de las producciones de los demás compañeros, detectando qué elementos funcionan y cuáles no, además de observar y extraer conclusiones

sobre cómo afrontan individualmente el miedo escénico sus semejantes. Desde el punto de vista del lenguaje musical, permite también fomentar la lectura musical a través de la notación no convencional, y desde el punto de la diversidad cultural, permite al alumnado participar y recrear entornos culturales al tiempo que pone en práctica actitudes de respeto ante las diferentes propuestas de los compañeros.

Por último, atendiendo a las características del grupo-clase, se ha presentado la propuesta una vez iniciada la asignatura, de manera que el alumnado ya había comenzado a afianzar y desarrollar parte de sus competencias musicales, y ya había experimentado la creación e interpretación musical a un nivel muy básico.

3. Análisis de los resultados

Para valorar el alcance de esta propuesta, nos hemos basado en la técnica de la observación directa, cuyos datos se han plasmado en un diario de clase, lo que nos ha permitido realizar el seguimiento del proceso. La grabación en vídeo del producto final (la interpretación del paisaje sonoro en el aula universitaria) ha permitido disponer de una fuente fiable para la valoración de la aplicación de los conocimientos, habilidades y destrezas musicales adquiridas. Además, se ha elaborado un cuestionario con la intención de analizar el proceso creativo, la interpretación y la aplicación didáctica.

Se ha tenido en cuenta en la valoración de los resultados el hecho de que los alumnos de *Desarrollo de la Expresión Musical*, en el momento en el que cursan esta asignatura, todavía no han tomado contacto directo con la realidad educativa de los centros de Educación Infantil, puesto que su primer período de prácticas se inicia en el segundo semestre. En estos años de docencia hemos podido constatar cómo esta característica juega un papel importante en la motivación y en la implicación del alumnado en las prácticas de aula en la universidad. El alumnado es escéptico respecto al uso de la música en la Educación Infantil, una barrera difícil de derribar en apenas 4 meses de docencia con ellos, y a la que ayuda sobremanera haber observado en primera persona cómo la música es una herramienta fundamental en la docencia de infantil.

Un menor grado de motivación y un alto grado de escepticismo en el alumnado dan lugar a una menor

experimentación con la expresión musical. Más allá de las características señaladas, el grupo-clase estaba caracterizado por su reticencia hacia la exploración vocal sonora, incluyendo el canto, lo que provocó que la mayor parte de las propuestas se orientasen hacia la expresión instrumental. Sorprendentemente, la interpretación de canciones infantiles en grupo (especialmente, en pequeño grupo) y otras producciones vocales, suscitan inseguridad y vergüenza en el alumnado. Como consecuencia, la expresión vocal apenas tuvo presencia en la mayor parte de los paisajes sonoros creados, reducida fundamentalmente a la introducción de onomatopeyas, desprovistas de todo carácter interpretativo. Esto resulta paradójico, porque en nuestra sociedad los medios de comunicación de masas -que influyen en el consumo musical de nuestros alumnos- transmiten la idea de que cualquier persona puede cantar a unos niveles de calidad óptimos sin apenas estudio ni dedicación, y especialmente, porque el canto colectivo (y también individual) es una práctica habitual de ocio del alumnado en contextos no formales.

Los paisajes sonoros propuestos fueron: *Paisaje sonoro hawaiano, Los Masai, La Sabana, Indios americanos, Andalucía, El Caribe, La cultura oriental, La cultura apache, Brasil, Caipirinha, Aventura en el Machu-Picchu y Andalucía y olé*. Como puede observarse, las opciones son de lo más diversas, con algunas coincidencias hacia la diversidad cultural de nuestro país.

A pesar de que los alumnos han tenido en el primer curso un acercamiento a la educación intercultural en la asignatura *Sociología de la educación* y que, durante el desarrollo de esta propuesta, el alumnado cursa, al mismo tiempo, la asignatura *Educación en valores* (donde también tratan la diversidad cultural y su integración en el currículum), les ha resultado complejo concretar qué entorno cultural elegir y cómo relacionarlo con la música. La búsqueda de información sobre la cultura elegida ha sido realizada de manera cooperativa y colaborativa por los estudiantes, decantándose un 62,50% por la elección de realidades culturales ubicadas fuera de Europa. De igual manera se han determinado qué sonidos serían los característicos de ese paisaje, la selección de materiales sonoros y la forma en que algunos podrían ser emulados con la voz, la percusión corporal o los instrumentos. Sin embargo, esta primera parte de la propuesta de innovación se realizó en más tiempo del planificado inicialmente.

Establecer una conexión entre el entorno cultural a representar y el cotidiáfono elegido ha sido otra dificultad añadida para los estudiantes, puesto que todos ellos han decidido incorporar instrumentos que guardaban una relación directa con la cultura elegida (62,50%), en lugar de seleccionarlos para recrear sonidos característicos de ella. Una vez concretada esta cuestión, la creación del paisaje fue mucho más ágil, utilizando las estrategias compositivas ya comentadas anteriormente de manera muy básica para articular el discurso musical.

Casi el 100% del alumnado indicó que la utilización del paisaje sonoro como recurso para trabajar la multiculturalidad y poder abordar la educación intercultural también desde la música, les resulta interesante y motivador, especialmente porque les permite también incorporar en su diseño -además de en la interpretación- a los propios infantes.

La concreción de una partitura en notación no convencional resultó igualmente compleja de abordar para los estudiantes, a pesar de que se les propuso que eligiesen pictogramas que pudiesen relacionar fácilmente con el sonido a producir. La selección de los símbolos en la partitura y su distribución fue uno de los aspectos valorados como más complejos (62%), especialmente en aquellos casos en que los sonidos se producían simultáneamente. Establecer un paralelismo con el lenguaje escrito sirvió para solventar esta cuestión. Aunque en un primer momento se propuso la asociación directa entre el pictograma y el número de sonidos producidos, el alumnado solicitó liberar esa asociación para poder proponer paisajes sonoros menos determinados (pues al no concretar el número de sonidos por pictograma, el paisaje resultará diferente cada vez que se interprete). Esta petición, como cabría esperar, obligó a que la figura de un director o guía surgiese durante los ensayos e interpretación de estos paisajes.

La utilización de las TIC fue diversa. Aunque casi todos optaron por utilizar el programa *PowerPoint* para la presentación de la partitura, no todos hicieron el mismo uso de él. En algunos casos, se proyectaba la partitura completa (aunque dividida entre dos diapositivas, por ejemplo) y en otros, se incluía en cada diapositiva solamente los pictogramas que debían ser interpretados. Es necesario señalar que el nivel de creación artística de estas partituras fue bajo, igual que a nivel musical. No obstante, en esta actividad, se situaron por encima de los niveles habituales del grupo-

clase. Consideramos que es un reflejo de trayectoria académica previa a la Universidad, donde la aplicación de procesos de aprendizaje creativos no era muy habitual hasta épocas recientes. Nos parece bastante probable que, estando el alumnado acostumbrado a trabajar utilizando procesos que le son familiares, descarte profundizar en otros nuevos derivados de esa experimentación creativa.

La interpretación o recreación del paisaje sonoro, al igual que el desarrollo de su diseño y concreción, propiciaron entornos en los que fue necesario que los estudiantes resolviesen los conflictos surgidos por la falta de entendimiento entre los componentes del grupo. La aplicación de las habilidades lingüísticas, el desarrollo de la capacidad de empatía y la aplicación de conductas asertivas fueron puestas en práctica durante todo el proceso de elaboración de los paisajes sonoros, y especialmente, durante la exposición e interpretación, donde la distribución de tareas y la contribución de cada miembro al grupo debe estar clara para no entorpecer ni desmerecer el trabajo colectivo ante el público (en este caso, sus compañeros de clase). La interpretación del paisaje sonoro en una clase simulada en el ámbito universitario permitió observar cuáles eran las conductas y las destrezas comunicativas empleadas, pudiendo corregir y recomendar al alumnado otras posibilidades para encauzar la interpretación.

Cabe destacar la propuesta titulada *Aventura en el Machu-Picchu*, elaborada por un grupo de alumnas que utilizaron el paisaje sonoro como manifestación musical ligada a una realidad cultural. Su intención era enlazar la realidad del aula e incorporar el trabajo de contenidos propios del currículum de Educación Infantil, así como el trabajo de la multiculturalidad y la educación musical, presentando una realidad cultural diferente a la del contexto inmediato del alumnado en Asturias (España). En este caso, el grupo planteó la posibilidad de desarrollar su paisaje sonoro partiendo de un centro de interés del alumnado como, por ejemplo, el visionado de la película de animación española *Las aventuras de Tadeo Jones*, que serviría como elemento para suscitar en los infantes la curiosidad por conocer más sobre el complejo arquitectónico del Machu-Picchu y la cultura inca peruana. Una manera de ampliar el conocimiento de los niños/as lo propiciaría este paisaje sonoro que tiene como eje central un viaje en tren en torno al Machu-Picchu. La partitura no convencional se dispuso a modo de pirámide inca, y fue realizada

utilizando diferentes materiales plásticos para poder posibilitar su lectura a infantes con dificultades visuales.

Eligieron como elementos característicos de este paisaje sonoro el sonido de las cataratas (simulado por los palos de agua, cotidiáfono que construiría el alumnado); los pájaros (mediante la utilización del silbato de agua); el tren (emulado a través del silbato para simular su partida y llegada de la estación y a través de la expresión vocal, para simular su desplazamiento); la exclamación de sorpresa (para reflejar la impresión positiva que producen en el visitante los yacimientos arqueológicos conservados); la onomatopeya de la llama (animal habitual en este entorno); los pasos de los visitantes (simulándolos con el golpeo de pies como si dieran pisadas) y el sonido de una fiesta local (reflejado en el sonido producido por el tambor japonés, más fácil de construir por niños y que produce un sonido cuyo timbre es similar al tambor femenino denominado tinya). Además, el grupo incluyó como elemento motivador a Pepa, una niña colombiana que les ayudaría a seguir la lectura de la partitura.

En relación a los objetivos propuestos, el total del alumnado ha señalado que la realización de esta actividad le ha permitido afianzar los contenidos básicos del lenguaje musical de una manera mucho más motivadora e interesante para ellos (objetivo d), la discriminación auditiva y el reconocimiento de los parámetros del sonido, además de familiarizarse con lo que supone utilizar la música como herramienta interdisciplinar para abordar contenidos propios de otras materias (objetivos a y c). El 71,3% destaca que este tipo de propuesta fomenta la planificación didáctica y metodológica, más allá de lo gratificante de abordar el diseño curricular partiendo de una actividad de elaboración propia, donde la concreción de los objetivos ha resultado ser uno de los aspectos más complejos, seguido del diseño de los criterios de evaluación (según el 40% y el 33,3% del alumnado, respectivamente). Destacan que es especialmente interesante la utilización del paisaje sonoro así planteado para abordar el trabajo del área “Conocimiento de sí mismo y autonomía personal” (objetivos a y c), más allá del área de “Conocimiento del entorno”.

El 85,71% reconoce que el trabajo cooperativo y colaborativo ha propiciado el desarrollo de estrategias que no dominaban o que directamente no tenían para relacionarse con los otros (objetivo b), además de que ha fomentado el diálogo, la puesta

en común entre los miembros del grupo, el desarrollo de conductas asertivas, el autocontrol antes situaciones pseudoprofesionales, etc., que les ha permitido mejorar en su competencia emocional, especialmente importante para afrontar el miedo escénico, uno de los aspectos más difíciles señalado por el alumnado (66,67%), seguido de la adaptación de la actividad diseñada a las características del aula de Infantil.

De las competencias contempladas en el diseño de esta propuesta (objetivo e), y en función de los resultados obtenidos, las más potenciadas además de las dos propias de la materia, han sido: CG3, CT1, CE1 y CE3, siendo las demás trabajadas pero en menor medida.

Consideraciones finales

Tras la puesta en práctica de esta innovación docente, teniendo en cuenta la buena acogida por parte del alumnado y los resultados positivos obtenidos, se plantean varias mejoras para su aplicación en el curso siguiente. La primera de ellas tiene que ver con la realización de actividades previas a la elaboración del paisaje sonoro para guiar al alumnado de una manera mucho más clara en las posibles maneras de codificar elementos propios de un entorno cultural mediante la música, de modo que los estudiantes inicien esta propuesta didáctica con cierta solvencia, lo que permitirá ajustar la temporalización de la actividad, una de las propuestas de mejora indicadas por el alumnado (seguida de la utilización del paisaje sonoro como eje vertebrador para realizar un proyecto).

A pesar de que se planteó como una pequeña planificación didáctica en la que los alumnos debían también redactar los objetivos, contenidos y criterios de evaluación, se contempla plantear su introducción dentro de la elaboración de una U. D. I., de manera que pueda profundizarse en el enfoque intercultural y explotar los contenidos, procedimientos y actitudes incorporados al paisaje sonoro cultural.

Debido a factores externos, la divulgación a través de la externalización de la propuesta, mediante la difusión de los materiales creados en la página web del Área de Música, y mediante su puesta en práctica en el Aula de Educación Infantil, no ha sido posible. En el primer caso, debido a que la página web aún no se encuentra disponible al público, pero desde el grupo que configuramos el Proyecto de Innovación, confiamos que lo esté

antes de finales de este año académico. En el segundo caso, el motivo ha sido la dificultad para acomodar el horario del centro de Educación Infantil a las múltiples combinaciones de un grupo tan numeroso como el que participó en esta innovación. Se prevé aplicar la coevaluación en conjunción con la evaluación del profesor para elegir y determinar qué dos grupos (como máximo) acudirán al aula de infantil a poner en práctica esta propuesta.

Finalmente, puesto que los resultados han sido positivos y el alumnado ha señalado que volvería a repetir una experiencia similar como parte de la asignatura *Desarrollo de la Expresión Musical*, se contempla continuar implantando esta propuesta didáctica en los cursos posteriores.

Referencias

Akoschy, J. (2005). Los cotidiáfonos" en la educación infantil. *Eufonía: didáctica de la música*, 33 (20-30).

ANÓNIMO (2005). Memoria de Verificación del Grado en Maestro en Educación Infantil. Oviedo: Universidad de Oviedo (España). Disponible en: http://dptoccedu.uniovi.es/c/document_library/get_file?uuid=c6c5cb5b-1ea5-498d-a9d8-e2059227aea1 HYPERLINK

"http://dptoccedu.uniovi.es/c/document_library/get_file?uuid=c6c5cb5b-1ea5-498d-a9d8-e2059227aea1&groupId=238229"& HYPERLINK
 "http://dptoccedu.uniovi.es/c/document_library/get_file?uuid=c6c5cb5b-1ea5-498d-a9d8-e2059227aea1&groupId=238229"groupId=238229.

Consultado el 01-09-2015.

Besalú, X. (2002). *Diversidad cultural y educación*. Madrid: Síntesis.

Cabrerizo, J. Castillo, S. Rubio, Mª J. (2010). *El Prácticum en los Grados de Pedagogía, de Magisterio y de Educación Social. Formación, desarrollo en instrumentos*. Madrid: Pearson Educación SA.

García, J. L. (2005). Educación intercultural en Europa: un estudio comparado, en A. Medina; A. Rodríguez; A. Ibáñez (Coords.), *Interculturalidad, Formación del Profesorado y Educación*, 13-26. Madrid: Pearson Educación.

Gardner, H. (1995). *Inteligencias Múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.

Lluch, X. (2005). Educación intercultural y currículum: una oportunidad de repensar la cultura escolar, en T. Fernández; J. G. Molina (Coords.), *Multiculturalidad y educación. Teorías, ámbitos y prácticas*, 179-216. Madrid: Alianza.

Martín, C., Neuman, V. (2008). Creatividad y aprendizaje cooperativo en la formación musical del alumnado universitario de la Titulación de Educación Infantil. *Creatividad y sociedad: revista de la*

Asociación para la Creatividad, 13 (6-18).

Martínez, P. (2005). Interculturalidad e islam, en T. Fernández; J. G. Molina (Coords.), *Multiculturalidad y educación. Teorías, ámbitos y prácticas*, 1-12. Madrid: Alianza.

Muñoz, J. (Coord.) (2011). *Desarrollo de actitudes para la interculturalidad*. Burgos: Universidad de Burgos.

Schafer, M. (1975). *El rinoceronte en el aula*. Buenos Aires (Argentina): Ricordi Americana. SAEC.

¹ ***Multiculturalism, Interdisciplinarity and Soundscape in Music Teaching of Pre-School future teachers at University***

Recibido: 01/03-2016; Aceptado: 10/04/2016

²Doctora.

Universidad de Oviedo (España).

E-mail: rodriguezgloria@uniovi.es

³ Aprendizaje Basado en Problemas.