

El teatro musical como vehículo de aprendizaje: un proyecto de innovación docente en la universidad

El teatro musical como vehículo de aprendizaje: un proyecto de innovación docente en la universidad

Santiago Pérez-Aldeguer



DEPARTAMENT D'EDUCACIÓ

■ Codis d'assignatura MP1022 / 616

UNIVERSITAT
JAUME • I

Edita: Publicacions de la Universitat Jaume I. Servei de Comunicació i Publicacions
Campus del Riu Sec. Edifici Rectorat i Serveis Centrals. 12071 Castelló de la Plana
<http://www.tenda.uji.es> e-mail: publicacions@uji.es

[Col·lecció Sapientia 76, versió en anglès](#)
Col·lecció Sapientia 77, versió en castellà
www.sapientia.uji.es
Primera edició, 2013

ISBN: 978-84-695-7657-1



Publicacions de la Universitat Jaume I és una editorial membre de l'UNE,
cosa que en garanteix la difusió de les obres en els àmbits nacional i inter-
nacional. www.une.es



Reconeixement-CompartirIgual
CC BY-SA

Aquest text està subjecte a una llicència Reconeixement-CompartirIgual de Creative Commons, que permet copiar, distribuir i comunicar públicament l'obra sempre que s'especifique l'autor i el nom de la publicació fins i tot amb objectius comercials i també permet crear obres derivades, sempre que siguin distribuïdes amb aquesta mateixa llicència.

<http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/legalcode>

ÍNDICE

Introducción	5
Capítulo 1	
Dos modelos de aprendizaje a través del teatro musical	7
1.1. Introducción	9
1.2. Aprendizaje colaborativo	9
1.3. Aprendizaje cooperativo	9
1.4. Aprendizaje colaborativo vs. cooperativo	10
Capítulo 2	
El teatro musical como vehículo de aprendizaje	13
2.1. Introducción	15
2.2. Una breve contextualización del teatro musical	15
2.3. El teatro musical como herramienta educativa	15
2.4. Beneficios del teatro musical para la educación	17
2.5. Contribuciones del teatro musical a la educación musical	18
Capítulo 3	
Aspectos organizativos del teatro musical	21
3.1. Introducción	23
3.2. Inspiración del proyecto	23
3.3. La producción de un teatro musical con fines educativos	24
3.4. Algunos roles para un teatro musical con fines educativos	26
Capítulo 4	
Proyecto piloto y aprendizaje colaborativo	29
4.1. Introducción	31
4.2. <i>Project background</i>	31
4.3. Fase I: proyecto piloto	32
4.4. Fase II: proyecto colaborativo Grupo 1	33
Capítulo 5	
Aprendizaje cooperativo	39
5.1. Introducción	41
5.2. Fase III: proyecto cooperativo	41
5.3. Desarrollo del proyecto cooperativo	44
5.4. Evaluación del proyecto cooperativo	48
5.5. Algunos ejemplos del proyecto cooperativo	51

Conclusiones y reflexión final	55
Referencias	57
Índice de figuras	61
Índice de tablas	61

Introducción

El trabajo que se presenta a continuación tiene como objetivo proporcionar al estudiante las pautas metodológicas utilizadas en la asignatura Didáctica de la Expresión Musical. Por ello la presente guía se ha dividido en cinco capítulos atendiendo a los diferentes aspectos teóricos y prácticos del proyecto.

En el primer capítulo se tratarán las diferencias y similitudes entre aprendizaje colaborativo y cooperativo. Ambos han sido tomados como modelos educativos del presente proyecto. Por consiguiente, se tratarán las características más significativas del aprendizaje colaborativo vs. cooperativo.

En el segundo capítulo se abordará el teatro musical como vehículo de aprendizaje en el ámbito de la formación reglada. Bajo este propósito, se examinarán diversas definiciones de teatro musical. Análogamente, se justificará a través de diversos autores por qué resulta interesante trabajar el teatro musical desde el ámbito educativo. Finalmente, se concluirá con los beneficios educativos y las aportaciones del teatro musical al área de la educación musical.

En el tercer capítulo se presentará el proyecto LOVA, fuente de inspiración del proyecto desarrollado en los capítulos cuatro y cinco. Se discutirán los procesos de producción de un teatro musical desde una vertiente educativa, con los diferentes elementos constitutivos y las tareas a desarrollar. Por último, se concluirá con algunos ejemplos de roles para desarrollar el proyecto del teatro musical con fines educativos.

En el cuarto capítulo se realizará una visión general entorno a los antecedentes del proyecto. Para ello, se ha dividido el trabajo en tres fases que hacen referencia a cada uno de los cursos académicos en los que este tuvo lugar.

En el quinto capítulo se proporcionan pautas concretas para orientar al estudiante a realizar un proyecto de estas características. Por tanto, se presentarán las fases llevadas a cabo en la última etapa del proyecto. El modelo de trabajo empleado en esta ocasión ha sido el cooperativo, y para ello se describirá tanto el desarrollo como el modelo de evaluación utilizada. Por último, se describirán algunos ejemplos del proyecto cooperativo llevado a cabo durante el curso académico 2011-2012. Para finalizar, cabe resaltar que el proyecto no ha finalizado con estas tres ediciones, sino que se sigue trabajando en él, con el objetivo de suscitar mejoras constantes.

CAPÍTULO 1

Dos modelos de aprendizaje a través del teatro musical

- 1.1. Introducción
- 1.2. Aprendizaje colaborativo
- 1.3. Aprendizaje cooperativo
- 1.4. Aprendizaje colaborativo vs. aprendizaje cooperativo

1.1. Introducción

En este primer capítulo se tratarán las diferencias y similitudes entre aprendizaje colaborativo y cooperativo, ambos tomados como modelos educativos del presente proyecto. Por ello, se tratarán las características más significativas del aprendizaje colaborativo vs. cooperativo.

1.2. Aprendizaje colaborativo

El aprendizaje colaborativo hace referencia al compromiso de los participantes en un esfuerzo de coordinación para resolver un problema, donde los grupos asumen casi el total de la responsabilidad para alcanzar el objetivo (Dillenbourg, Baker, Blaye y O'Malley, 1996).

1.3. Aprendizaje cooperativo

El aprendizaje cooperativo hace referencia al trabajo en pequeños grupos, de forma que los estudiantes potencian juntos su propio aprendizaje y el de los demás (Johnson y Johnson, 2001). Se logra mediante el reparto de tareas entre los participantes, donde cada estudiante es responsable de una parte de la información necesaria para resolver el problema. El profesor mantiene el control de la clase para lograr la meta (Dillenbourg, Baker, Blaye y O'Malley, 1996).

La investigación sobre aprendizaje cooperativo se constituye como uno de los logros más grandes en la historia de la investigación educativa. A principios del siglo xx aparecieron las primeras investigaciones, pero no fue hasta la década de los setenta cuando aumentaron la cantidad y calidad de dichas investigaciones. Quizás uno de los logros haya tenido que ver con la toma de conciencia colectiva entorno a la idea de que «la cooperación, la competición o el individualismo, no vienen escritos en el código genético: se aprenden, y por tanto se enseñan» (Traver y Rodríguez, 2011: 10).

Las características más comunes del aprendizaje cooperativo son (Johnson, Johnson y Smith, 1991; Duplass, 2006):

1. Supervisión del docente. El docente supervisa la actividad de grupo para asegurarse de que los estudiantes han entendido la tarea.
2. Grupos heterogéneos. Los grupos se crean de forma que contengan diferentes habilidades, personalidades...
3. Interdependencia positiva. Se establecen metas de grupo y se trabaja por un resultado en el aprendizaje final. Los estudiantes realizan tareas que sienten que son capaces de llevar a cabo, solo si todos los miembros del grupo contribuyen al esfuerzo.

4. Interacción cara a cara. A los estudiantes se les anima a utilizar la comunicación verbal y no verbal para resolver problemas. Como parte de la actividad, se proporciona tiempo y espacio a los estudiantes para que se reúnan con los miembros del grupo y se proporcionen ayuda en las tareas de aprendizaje.
5. Responsabilidad individual. Los estudiantes son responsables de sus tareas, así como de ayudar a todo el grupo para que cumpla con las metas de aprendizaje. Esta responsabilidad se aplica a través de los roles de los estudiantes. Los estudiantes tienen que aprender el rol en cuestión y demostrar que han aprendido a dominarlo. El grupo debería facilitar el aprendizaje de todos los miembros de su equipo, pero cada miembro del grupo debe ser responsable de demostrar su propio aprendizaje.
6. Habilidades sociales. El profesor debe establecer reglas para que todos los estudiantes sean respetuosos, hablen de una manera apropiada en clase, y utilicen bien su tiempo durante la interacción grupal. Los estudiantes tienen la oportunidad de practicar diferentes habilidades grupales como el desarrollo de la confianza, la comunicación eficaz y la resolución de conflictos.
7. Funcionamiento del grupo. Los estudiantes se involucran en la reflexión sobre cómo ha funcionado el grupo durante la actividad. De esta forma se crea un espacio para reflexionar sobre los procesos que facilitaron o empeoraron los objetivos del grupo.
8. Evaluación. Todas las actividades deben incluir evaluación individual y grupal.

1.4. Aprendizaje Colaborativo vs. Cooperativo

En muchas ocasiones los términos cooperativo y colaborativo se utilizan de forma indistinta. Sin embargo, existen una serie de diferencias entre ambos conceptos. Millis (1996) expone que el aprendizaje cooperativo es un término genérico que se utiliza para describir una situación donde los estudiantes trabajan juntos en pequeños grupos para ayudarse a aprender los unos a los otros. Por su parte, Johnson y Johnson (2001) afirman que el aprendizaje cooperativo es el trabajo en pequeños grupos, de forma que los estudiantes potencian juntos su propio aprendizaje y el de los demás.

Sin embargo, Panitz (1996) distingue claramente entre el aprendizaje cooperativo y colaborativo. De esta manera la colaboración es una filosofía de interacción y una forma de vida, donde cada persona es responsable de sus acciones, incluyendo el aprendizaje y el respeto a las habilidades y contribuciones de sus compañeros. La cooperación es una estructura de interacción diseñada para facilitar la consecución de un determinado objetivo, a través de la cual las personas trabajan en grupo, y donde el docente controla completamente la situación.

Por otro lado, autores como Dillenbourg, Baker, Blaye y O'Malley (1996) diferencian ambos conceptos de forma que la colaboración conlleva el compromiso de los participantes en un esfuerzo de coordinación para resolver un problema, mientras que el aprendizaje cooperativo se logra mediante el reparto de tareas entre participantes, donde cada estudiante es responsable de una parte de la información necesaria para resolver el problema.

De esta forma, en el modelo colaborativo, los grupos asumen la responsabilidad casi total para alcanzar el objetivo, siendo ellos quienes determinan si cuentan con la suficiente información para responder al problema. De lo contrario, acuden a otras fuentes como por ejemplo revistas científicas, libros, videos, etc. El trabajo para la obtención de la información adicional es distribuido entre los miembros del grupo. El docente evalúa el progreso de cada grupo, resuelve dudas y hace sugerencias acerca de los resultados generados. Asimismo, el producto final es determinado por cada grupo, con el asesoramiento del docente.

Por otro lado, en el modelo cooperativo el profesor mantiene el control de su clase. Para ello, el docente puede utilizar estrategias específicas, que ayuden a facilitar las interacciones grupales. El objetivo puede ser un producto específico como por ejemplo una representación. De esta forma, los alumnos focalizan su objetivo teniendo en cuenta el material del que disponen.

CAPÍTULO 2

El teatro musical como vehículo de aprendizaje

- 2.1. Introducción
- 2.2. Una breve contextualización del teatro musical
- 2.3. El teatro musical como herramienta educativa
- 2.4. Beneficios del teatro musical para la educación
- 2.5. Contribuciones del teatro musical a la educación musical

2.1. Introducción

En el presente capítulo se abordará el teatro musical como vehículo de aprendizaje en el ámbito de la formación reglada. Se expondrán diversas definiciones de teatro musical, y análogamente, se justificará por qué resulta interesante trabajar el teatro musical desde el ámbito educativo. Finalmente, se concluirá con los beneficios educativos y las aportaciones del teatro musical en el ámbito de la educación musical.

2.2. Una breve contextualización del teatro musical

El teatro musical es una forma de teatro que combina canciones, diálogos hablados, actuación y danza. A partir del siglo xx se le denominó simplemente *musical*. La historia y el contenido emocional de las obras de humor, patetismo, amor, ira, etc. se comunican a través de las palabras, la música, el movimiento y los aspectos técnicos del espectáculo como un todo integrado (Walsh y Platt, 2003).

El teatro musical surgió a finales del siglo xviii y principios del xix en Estados Unidos, como una forma de entretenimiento. Con el tiempo se convirtió en un poderoso medio de expresión popular y político, donde se articulaban tensiones y conciliaciones en las relaciones cotidianas entre personas y sociedad. Al teatro musical se le relaciona con la identidad social, cultural y política de EUA. A menudo ha sido desestimado como mero entretenimiento, ligado indisolublemente al sentido del mundo nuevo, y al emblema de la cultura moderna. Asimismo, incluye materiales de géneros diversos, que van desde el melodrama hasta el teatro musical como *West Side Story*. En consecuencia, el teatro musical puede llegar a representar un vehículo para el análisis social y político de diferentes épocas (Walsh y Platt 2003).

La investigación sobre teatro musical en el ámbito educativo está muy limitada, principalmente por que los musicales no fueron creados para el ámbito escolar, sino por artistas profesionales (Howard, 1990). Pero de lo que no cabe duda es que el teatro musical es una de las actividades más esperadas y codiciadas en el ámbito educativo (Sjoerdsma, 2004; Llopis Bueno, 2011). La prueba está en que, cuando se sugirió a los alumnos del presente proyecto otros géneros artísticos, la mayoría eligió el teatro musical.

2.3. El teatro musical como herramienta educativa

La investigación realizada sobre el teatro musical educativo revela que este revierte en numerosos beneficios sociales para las personas que lo llevan a término. Sin embargo, la investigación que puede encontrarse en el ámbito de la educación superior es muy escasa. Por ello, a continuación, se tratarán diferentes aspectos del teatro musical desde otros ámbitos educativos.

El teatro musical, si se estructura correctamente, se inscribe más cerca del esquema total de educación que de cualquier otra forma de actividad artística (Fields, 1970). En ocasiones el teatro musical viene a ser apreciado más como educación estética (Grote, 1986), pues parece dar respuesta a maestros que se esfuerzan por lograr experiencias artísticas integradas en el sistema educativo (Howard, 1990). Asimismo, el teatro musical es uno de los eventos más populares del año escolar (Sjoerdsma, 2004). De este modo se ha observado un aumento del interés por parte de los centros educativos. Algunos centros han considerado el teatro musical como herramienta para atraer estudiantes de otras áreas de conocimiento a la música (Watkins, 2005).

A menudo, la parte vocal dentro del teatro musical se convierte en la preocupación más común para el profesor de música (Williams, 2003). De esta forma se hace evidente que la formación que requiere habilidades muy específicas es un medio eficaz de educación (Snider, 1995). Por ello, el desarrollo curricular no ha de ser rígido dado que si fuera así podría conducir a la eliminación de prácticas en experiencias como la del teatro musical (Timmons, 2004). La enseñanza del teatro musical debe tener un cierto nivel de flexibilidad para poder adaptarse a diferentes climas escolares. La formación pedagógica de futuros docentes ha de ser la adecuada para poder realizar un teatro musical con éxito. Esto permitiría adaptarse a las necesidades individuales de cada centro educativo, sin tener que seguir un currículo excesivamente rígido.

Como profesores trabajamos para combatir las propias deficiencias del currículo, al tiempo que exigimos un currículo más flexible para nuestros estudiantes (Snider, 1995). Estos se llevan una cierta cantidad de frustración cuando la calificación del profesor no se corresponde con el esfuerzo invertido. Por ello, en ocasiones, los estudiantes atribuyen la culpa a la falta de preparación del docente y a la mala gestión del tiempo (Boyes, 2003). Por otra parte, habría que potenciar el papel del profesor de teatro musical. Van Houten (1999) expone diferencias entre programas de teatro musical exitosos y no, atribuyendo la variable preparación docente como uno de los factores más importantes de éxito.

Experiencias llevadas a cabo con diferentes programas de teatro musical ponen de relieve que el docente tiene una gran influencia en la calidad de la enseñanza (Van Houten, 1999). Este autor (1999) observó diferentes programas de teatro musical, que diferían casi en su totalidad debido al coordinador del mismo. Por ello el profesor se convierte en una herramienta sustancialmente importante antes, durante y después de la realización del teatro musical. Los resultados de Van Houten (1999) mostraron cómo el profesor que dispuso de una mejor coordinación, fue el que integró a padres y a toda la comunidad educativa como parte del proceso de producción (Van Houten, 1999).

Las personas responsables de contribuir al éxito de la experiencia del teatro musical son en gran medida los organizadores (Watkins, 2005). Por lo tanto, será de vital importancia que se formen profesores competentes en el proceso de aprendizaje a través del teatro musical. De esta forma existirán más garantías de que los

estudiantes experimenten el emocionante proceso de una forma positiva y no traumática. Van Houten (1999) concluye diciendo que los profesores deberán proveer a sus estudiantes de un teatro musical educativo rico en experiencias. Desgraciadamente esto no sucede a menudo, en particular cuando los recursos apropiados no están disponibles. Sin embargo, para muchos estudiantes los beneficios sociales y personales inherentes al esfuerzo conjunto, parecen compensar las deficiencias del programa. Estas son algunas de las principales razones por las cuales muchos estudiantes invierten mucho tiempo y energía en un programa de teatro musical extracurricular (Van Houten, 1999).

2.4. Beneficios del teatro musical para la educación

Según Hower (1999) se ha prestado poca atención a las experiencias de los estudiantes en relación con el teatro musical. De hecho, la literatura sobre educación musical carece de ejemplos donde se identifiquen las perspectivas de los alumnos, excepto algunas excepciones como Llopis Bueno (2011). Asimismo, las investigaciones se centran en la realización de musicales de forma extracurricular y no dentro de la enseñanza reglada.

El teatro musical aporta notorios beneficios para la educación de los estudiantes (Sample, 1964), ya que trasciende más allá del trabajo tradicional de un aula. En ninguna otra disciplina los estudiantes son invitados a participar en una variedad de tareas tan completas como con el teatro musical, mientras que desarrollan habilidades necesarias para diferentes áreas de su vida. Heinig (2001) observó que los estudiantes que participaron en un teatro musical mejoraron la conciencia de sí mismos, la confianza, la autodisciplina y las habilidades de comunicación durante el proceso. Snider (1995) señala que el teatro musical ayuda a aumentar en los estudiantes la confianza y les enseña a tomar riesgos y decisiones. Sample (1964) escribe que la participación en un musical puede hacer una importante contribución en el estudiante, en la búsqueda de su identidad. Pero de lo que no cabe duda, es que los estudiantes disfrutan de una experiencia educativa socialmente positiva (Van Houten, 1999) dentro de un proceso de aprendizaje reflexivo (Boyes, 2003) proporcionándoles un enorme sentimiento de logro.

Como es lógico el resultado del estudiante en la representación del teatro musical será siempre inferior al profesional, pero aún así vale la pena realizarlo (Laster, 2001). Existe un compromiso de los estudiantes con el proceso, que hace que estos quieran repetir la experiencia al año siguiente (Boyes, 2003). El apego emocional hacia la experiencia es abrumador. Las reacciones de los propios estudiantes hacia la experiencia del teatro musical reflejan sus propios beneficios educativos. Por ejemplo, después de haber realizado el teatro musical, muchos estudiantes aumentaron su autoconfianza y la de sus compañeros, experimentaron un sentimiento de éxito, solidificaron amistades y crearon otras nuevas (Boyes, 2003). Los estudiantes necesitan sentirse aparentemente satisfechos con su rendimiento, sin embargo, a través de la retroalimentación de sus propios compañeros y del respaldo del educador se maximiza la experiencia (Van Houten, 1999). Por ello, el grado

de implicación individual en el proyecto resulta proporcional al disfrute que los estudiantes obtienen, tanto en el proceso, como en los resultados (Boyes, 2003).

Lo atractivo del teatro musical en los estudiantes, no solo proviene de la interdisciplinariedad del proyecto (Lynch, 1994), sino que debido al teatro musical se crean nuevos amigos con ideas afines. Por ejemplo, un participante del estudio de Boyes (2003) se unió a un grupo con más afinidades para él, como resultado de su participación en el teatro musical. Por otra parte, el atractivo del formato del musical empuja a los estudiantes a esforzarse por la perfección (Watkins, 2005) en cada ensayo y en cada actuación, proporcionándoles valores como la perseverancia o el esfuerzo. Como resultado de estas experiencias, los estudiantes obtienen una clara madurez social (Sample, 1964). Asimismo, la mayoría de estudiantes desarrollan tolerancia y entendimiento (Watkins, 2005), así como una comprensión más clara de cómo abordar otros desafíos de la vida. Otras áreas que se ven afectas también por la participación en el teatro musical son el autoconcepto y el crecimiento personal (Watkins, 2005), la confianza en uno mismo, la interacción social, (Boyes, 2003), la motivación, la actitud y por ende el rendimiento académico (Van Houten, 1999).

Fields (1970) relaciona la madurez social con cualidades de la buena ciudadanía. Estas cualidades incluyen el desarrollo de la iniciativa individual y de cooperación en grupo, el respeto por la autoridad, el respeto por los logros de los demás, la puntualidad y la fidelidad. El sentido de grupo y de pertenencia son algunos de los múltiples beneficios que aporta la producción de un teatro musical al ámbito educativo (Boyes, 2003). Por ello existe una unión muy especial dentro del grupo de estudiantes que realizan un teatro musical (Watkins, 2005; Leist, 1958). Los estudiantes crean una comunidad, una familia (Timmons, 2004) que desarrolla las relaciones sociales hacia sentimientos de responsabilidad y cooperación. Todo proceso para crear un teatro musical suscita una meta común en cada estudiante.

2.5. Contribuciones del teatro musical a la educación musical

Los estándares de educación musical son herramientas para reflexionar de forma crítica sobre una forma de aprendizaje transdisciplinar. El éxito de la educación en la escuela depende en gran medida de la eficacia de las universidades. De esta forma, los profesores que forman a futuros maestros, se ven obligados a aprender nuevas estrategias y a repensar su evaluación para preparar mejor a sus estudiantes. Los maestros de música suelen mostrarse reacios hacia ciertos enfoques globales de la enseñanza. En muchas ocasiones, su calidad docente se ve juzgada a través de los festivales escolares (Frederickson, 2010).

Existen investigaciones que avalan que la integración de diferentes áreas de conocimiento, crea nuevas conexiones, e induce al estudiante a una comprensión más profunda del conocimiento (Drake y Burns, 2004). Estas áreas fueron trabajadas

a través del teatro musical (ver capítulo 5). Esto hace que cualquier profesor de música debiera de ser competente en las nueve áreas descritas por Frederickson (2010), las cuales son:

1. *Cantar, solo y con otros, un repertorio variado de música.* Esta actividad parece ser en ocasiones, eludida por muchos profesores. Sin embargo, a través del trabajo con el teatro musical es relativamente sencillo conseguirlo. En un teatro musical la participación de la masa coral obliga a que todos los miembros de la compañía canten de una (solo), u otra manera (en grupo).
2. *Tocar instrumentos, solo y con otros, un repertorio variado de música.* Esta actividad resulta muy interesante para que los estudiantes puedan crear con su teatro musical un repertorio variado de músicas. Transcribir y arreglar diferentes estilos y periodos musicales.
3. *Improvisar melodías, variaciones, y acompañamientos.* Existen géneros musicales que tienen implícita la improvisación, es el caso, por ejemplo, de la música africana o del jazz. A través de las composiciones creadas o arregladas por los estudiantes, se realizan actividades que fomenten la improvisación, la variación y el acompañamiento.
4. *Componer y arreglar música.* En la compañía existe rol de compositor-arreglista, pero este no debe ser desempeñado exclusivamente por una persona. De cualquier modo, arreglos y composiciones deberán ser supervisadas por todos los miembros del grupo. Las directrices podrían venir dadas por los elementos que constituyen la compañía. Por ejemplo, si existe piano y guitarra en la compañía, el arreglo contendrá dichos instrumentos. Sin embargo, también podrían utilizarse cotidiáfonos o el propio cuerpo como instrumento musical.
5. *Lectoescritura musical.* A través de la creación de un musical, diversos patrones de música africana pueden ser realizados por transmisión oral. Cada estudiante tiene la oportunidad de escribir los patrones con la intención de poder recordarlos. De esta forma el estudiante entiende la función de la lectoescritura musical desde la necesidad.
6. *Escuchar y analizar música.* En música la habilidad de escuchar resulta de especial relevancia. Asimismo, a través de la creación de un teatro musical los estudiantes adquieren capacidad crítica. Por ejemplo, cuando se pretende realizar un arreglo de un tema musical, resulta necesario disponer de herramientas de análisis y criterios estéticos más allá del habitual «me gusta, o no me gusta».
7. *Evaluación de la interpretación musical en vivo y grabada.* El gran entusiasmo que supone el poder realizar cooperativamente un teatro musical en el que se utilizan tanto fragmentos de música grabada como en vivo, crea una evaluación en la cual los propios miembros de la compañía se evalúan entre ellos de forma constructivista.

8. *Comprender la relación entre la música, y otras disciplinas artísticas y no artísticas.* Costa (1993) señala que el conocimiento se aprende más rápidamente, y se recuerda más, cuando se presenta en un contexto significativo. Por ejemplo, se pueden medir las dimensiones del lugar de la representación, encontrando así una relación entre música y matemáticas. A través del trabajo del teatro musical estas y otras conexiones se realizan con relativa facilidad.
9. *Comprensión de la música en relación con la historia y la cultura.* La música está sujeta a un contexto determinado y al estudiarla, inevitablemente se la relaciona con la historia y la cultura. En la creación de un teatro musical, el contexto musical adquiere especial relevancia para entender el contexto histórico, cultural y social del momento en que será ambientada la obra.

En la figura 1 se muestra un resumen de las competencias básicas de la asignatura a la que está dirigido el presente proyecto: Didáctica de la Expresión Musical.

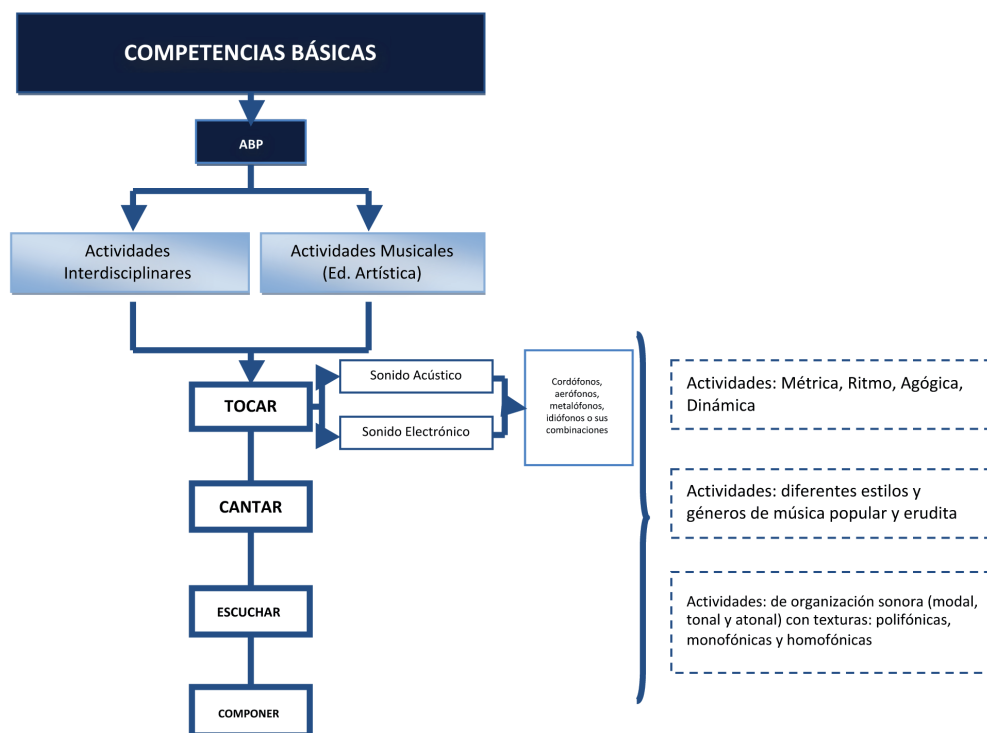


Figura 1. Competencias básicas de la asignatura (Pérez Aldeguer, 2012:152)

CAPÍTULO 3

Aspectos organizativos del teatro musical

- 3.1. Introducción
- 3.2. Inspiración del proyecto
- 3.3. La producción de un teatro musical con fines educativos
- 3.4. Algunos roles para un teatro musical con fines educativos

3.1. Introducción

En este tercer capítulo se presentará el proyecto LOVA, fuente de inspiración del presente proyecto desarrollado en los capítulos cuatro y cinco. Se discutirán los procesos de producción de un teatro musical desde una vertiente educativa, con los diferentes elementos constitutivos y las diferentes tareas a desarrollar. Finalmente se concluirá con la exposición de algunos ejemplos de roles del teatro musical con fines educativos.

3.2. Inspiración del proyecto

El presente proyecto (ver capítulos 4 y 5) inspirado en el proyecto LOVA, está concebido principalmente para Educación Primaria. La novedad del proyecto descrito en los capítulos 4 y 5 reside en que esta es la primera vez que se realiza un proyecto de estas características en la Universidad. Pero ¿Qué es LOVA? *La Ópera, un Vehículo de Aprendizaje*, básicamente se trata de convertir el aula en una compañía de ópera. Como indica Sarmiento (2012a: 40): «LOVA utiliza el poder metafórico y evocador de las artes escénicas, del trabajo en equipo y de la superación de retos como plataforma para el desarrollo de la identidad [...]».

El proyecto LOVA surgió en España de la mano de la profesora americana Mary Ruth McGinn quien en el año 2006 realizó una adaptación del proyecto *Creating Original Opera* en Madrid. En resumidas cuentas, se trata de convertir el aula de primaria en una compañía de ópera y realizar una representación a final de curso. El proyecto: «Integra aprendizajes de diversas áreas (lengua, educación física, matemáticas, plástica, música, etc.) y tiene como principal objetivo el desarrollo personal a través del empoderamiento [...]» (Sarmiento, 2012a: 41). Por ello se ha creído conveniente dedicar el capítulo 3 exclusivamente a tratar el trabajo interdisciplinar.

Cabe resaltar que un aspecto novedoso del proyecto LOVA que no contienen proyectos similares es que: «todo está decidido, creado y gestionado por niños: el libreto, la iluminación, la escenografía, el nombre de la compañía y su logotipo, el trabajo actoral, la publicidad, la compra de materiales, la música y su ejecución instrumental, el vestuario, el maquillaje, la utilería, la regiduría, la gestión del presupuesto, la coordinación de los trabajos, etc.» (Sarmiento, 2012a: 41). Por ello, uno de los rasgos más característicos de esta forma de trabajo es que «[...] permite algo mucho más importante que una mera combinación de asignaturas: la autonomía del alumnado» (Sarmiento, 2012b: 33).

3.3. La producción de un teatro musical con fines educativos

Los aspectos de producción de un teatro musical son fundamentales para la obtención de una experiencia satisfactoria. A través de una revisión bibliográfica, los temas surgen en torno a los roles de escenas y sus funciones creativas (Miller, 2000). Primero de todo, los estudiantes deberán conocer cuáles son las características y funciones de cada rol. De este modo los estudiantes podrán elegir con mayor grado de conciencia el rol desde un principio.

El papel más importante y potencialmente no tan apreciado en el teatro musical es el del productor. Como Novak (1988) afirma, un teatro musical consta solo de papeles con palabras y música hasta que un productor tiene una opinión sobre el programa, y se inicia el proceso de transformación de palabras y música en una producción. Por ello la responsabilidad de velar porque todas las partes funcionen descansa sobre el productor (Engel, 1983). Una planificación interdisciplinar, mezclada con una capacidad de compromiso humilde (Oneglia, 1973), son herramientas fundamentales para un productor.

Una de las tareas del productor es asignar roles adecuados a los miembros de su grupo. Laster (2001) aboga por crear un equipo de producción artístico y personal de producción. La disposición idónea para una obra de teatro musical implicaría una producción con un equipo formado por: director artístico, director musical, coreógrafo, personas involucradas con los aspectos técnicos de la producción, escenógrafo, diseñador de iluminación, diseñadora de vestuario e ingeniero de sonido. Otros papeles que se podrían incluir según Williams (2003) serían: director vocal, director de escena, personal de publicidad, personal de marketing, personal de patrocinio y diseñador del programa. Una vez que el productor ha formado su equipo, el equipo artístico realiza el reparto: orquesta, pianista de ensayos y director del cuerpo de baile. También es importante el rol de jefe técnico que se encargará de supervisar que todo el equipo técnico funcione (pintores escénicos, costureras, etc.).

El teatro musical como herramienta educativa en el ámbito universitario ha sido poco utilizado. Por ello, conviene tomar como modelos educativos experiencias similares llevadas a cabo en Primaria y Secundaria. Según Laster (2001) en estos niveles educativos la mayoría de las funciones de producción revocan sobre el profesor. En la universidad y dentro del proceso de creación de un teatro musical el profesor se convierte en un facilitador. Por eso el portavoz de cada grupo sería la persona encargada de realizar las funciones de productor-portavoz. Este papel debiera de ser rotativo, para que la responsabilidad no recayera siempre sobre la misma persona. El productor-portavoz debiera: (1) definir los objetivos de la producción, (2) presentar producciones que tengan valores educativos, (3) planificar y fomentar la participación, (4) asegurar que las actividades musicales mantienen una perspectiva apropiada dentro del programa educativo, (5) fomentar la cooperación entre actividades musicales y otras áreas de aprendizaje, (6) impulsar la

participación de personas con o sin experiencia en artes escénicas, y (7) fomentar que la producción sea fruto del esfuerzo cooperativo (Fields, 1970).

El papel del productor-portavoz del grupo es de especial relevancia para adquirir un buen resultado educativo a través del teatro musical. Una mala organización otorgaría numerosos estragos a los miembros del grupo (Filichia, 1997). En ocasiones la ingenuidad de los propios equipos creativos sobre el repertorio disponible son factores que contribuyen a una selección pobre del espectáculo (Lucha-Burns, 1986). Es aquí donde un seguimiento continuo del o los docentes-facilitadores, adquiere especial relevancia. Escoger el programa adecuado no es una ciencia, pero se debe tener en cuenta aspectos como: habilidades de los miembros de la compañía y destinatario del teatro musical (Engel, 1966). Resulta de especial importancia el diálogo entre los grupos para decidir qué y cómo abordar el repertorio (Laster, 2001; Burnau, 1966). Un teatro musical bien planteado, hará el trabajo mucho más fácil a todos los implicados (Janicki, 1982).

Primeramente se elije un tema sobre el cual se quiere trabajar, y posteriormente se trazan metas a corto y largo plazo. El equipo técnico se encargará de dar vida a las historias, desde la creatividad y la innovación. El proceso será supervisado por el director técnico y juntos se encargarán de proporcionar al guión, iluminación, sonido, y otros elementos que ayuden a entender la idea global de la obra (Engel, 1983). Por ello se recomienda elaborar un guión técnico que ayude a la comprensión general de la obra, dividido en actos y escenas (véase tabla 1).

ACTO I								
Escena	Personajes	Vestuario	Músicas	Luces	Utilería	Proyección	Diálogos	Storyboard
I. Banquero	Antonio entra en escena por el lateral	Traje con corbata	Sin música	Apagado general	Linterna encendida en mano	Sin proyección	

Tabla 1. Guión técnico

Conviene resaltar que todos los papeles de un teatro musical son igual de importantes, fuera y dentro de escena. A pesar de que en ocasiones los que se encuentran fuera de escena son poco apreciados (Engel, 1983), si su trabajo es pobre, la calidad de la producción se ve notoriamente afectada. Los papeles detrás de escena son la razón por la que los personajes principales puedan canalizar adecuadamente todos sus esfuerzos. Aunque, convendría trabajar cooperativamente, es decir, los miembros de la compañía de uno u otro modo deben desarrollar todos los roles. Se parte de un rol o tarea especializada para poder abordar de forma complementaria todas las demás.

3.4. Algunos roles para un teatro musical con fines educativos

- Director-docente y director musical-discente

Antes de comenzar el trabajo, conviene realizar discusiones de toda índole. De esta forma se evitan malentendidos en el reparto de roles (Trytten, 1988). Los miembros del grupo deben conocer tantos papeles como les sea posible. Según Janicki (1982) el rol de director (que debiera ser rotativo) debe: (1) seleccionar una adecuada producción, (2) seleccionar los papeles, (3) tener una conducta adecuada en los ensayos, (4) construir el conjunto de los materiales disponibles, (5) sugerir el vestuario y el maquillaje, y (6) utilizar técnicas básicas de iluminación, y (7) crear confianza y entusiasmo entre el grupo.

La responsabilidad principal del director es trabajar con toda la compañía, mientras que el director musical conduce las áreas musicales (Boland y Argentini, 1997). Los directores tienen la mayor responsabilidad durante el proceso de ensayos (Boyes, 2003). Es en este momento donde tiene lugar la mayor parte del aprendizaje (Grote, 1986). Por ello los directores que pasan por alto el proceso y solo valoran el producto final, despojan a los estudiantes de una valiosa experiencia educativa. El proceso de un musical educativo brinda a los estudiantes oportunidades para trascender sus límites (Lee, 1983). En palabras de Sarmiento (2012a: 43):

No entender la diferencia que hay entre procesos educativos y productos de consumo cultural es un problema de adultos, no de niños. Aunque sabemos que el objetivo de la educación primaria no es la creación de productos de consumo cultural, tendemos contumazmente a juzgar los productos del proceso educativo como si fueran productos de consumo, pero el objetivo de los alumnos es aprender, no crear películas, obras de teatro, espectáculos de circo, conciertos, exposiciones, etc.

El rol de director musical debe consolidar un ritmo de ensayos, y disponer a ser posible de conocimientos pianísticos (Laster, 2001). Los roles de director, director musical y coreógrafo, conforman las fuerzas creativas en la experiencia del teatro musical y sus habilidades de liderazgo (Hoare, 1993). El rol del director el día del estreno no tendrá mucho que hacer. Por el contrario, el director musical tendrá que supervisar la parte musical (Engel, 1983).

- Cantar, bailar y actuar

Los intérpretes son los papeles más visibles dentro del teatro musical. Deben poder cantar, bailar y actuar; la mayoría poseen una mejor formación en una disciplina que en otra (Janicki, 1982). Se trata de personas apasionadas (Boland y Argentini, 1997), y son quienes transportan a los espectadores desde la incredulidad a la credulidad.

Balog (2005) especula sobre el malentendido que existe entre la técnica utilizada para cantar teatro musical y canto clásico. A esta observación, Alt (2004) añade que los programas de formación en conservatorios no preparan a los estudiantes para trabajar memorísticamente. En general se les exige como objetivo un tono bien producido (Catania, 2004), pero la técnica debería alinear según Boardman (1987) las siguientes recomendaciones: (1) el cantante de teatro musical debe tener su voz abierta y agradable, (2) debe ser producida fácilmente, contando con el apoyo del diafragma e impulsada por los músculos abdominales. En otras palabras, el cantante debe tener una vida sana, y una técnica basada en la respiración.

La triple responsabilidad de la danza, la interpretación de los movimientos y los gestos de un coreógrafo son necesarios para desarrollar el drama de un musical (Sagolla, 1992). El éxito del artista bailando depende en gran medida de la creatividad y la musicalidad de la coreografía. El coreógrafo inventa su trabajo a partir de las señales presentes en el guión, al igual que los diseñadores técnicos. Por ello las fuentes para el material coreográfico provienen del guión y de la partitura, siendo así como cada coreógrafo atribuirá movimientos al teatro musical que proporcionen claridad a la historia que se desea contar (Berkson, 1990).

CAPÍTULO 4

Proyecto piloto y aprendizaje colaborativo

- 4.1. Introducción
- 4.2. Antecedentes del proyecto
- 4.3. Fase I: proyecto piloto
- 4.4. Fase II: proyecto colaborativo Grupo 1

4.1. Introducción

En este capítulo cuatro se realizará una visión sobre los antecedentes del proyecto. Para ello, se ha dividido el trabajo en tres fases o periodos que hacen referencia a cada uno de los cursos académicos en los que el proyecto se realizó. A continuación se tratarán con detalle cada una de las fases del proyecto, tanto piloto como el que ha sido basado en una metodología colaborativa.

4.2. *Project background*

El presente proyecto ha ido gestándose a lo largo de tres fases o periodos principales:

- Fase I (piloto): consistió en planificar y diseñar el proyecto. Para ello se realizó un primer proyecto piloto con estudiantes de 2.º de Magisterio Musical, en el marco de la asignatura *Agrupaciones Instrumentales 1*, en el 2.º semestre del curso académico 2008-2009 en la Universidad de Castilla-La Mancha (Campus de Albacete).
- Fase II: se implementó el programa de teatro musical educativo bajo un modelo de aprendizaje colaborativo. La experiencia tuvo lugar en la Universitat Jaume I de Castellón, con estudiantes de 2.º de Magisterio Musical, en el marco de las prácticas de *Didáctica de la Expresión Musical*, del 2.º semestre del curso académico 2010-2011. Los primeros días de clase se expuso el proyecto a los estudiantes, manifestando estos su entusiasmo y voluntad en participar en él. Cada uno de los dos grupos de prácticas (PR1 y PR2) se convirtieron, durante las dos horas de clase, en dos compañías de teatro musical con sus correspondientes áreas y departamentos. Para ello se dividieron los roles individuales de la siguiente forma: (1) *dentro de escena*: intérpretes de instrumentos musicales, cantantes, bailarines, actores, etc. y (2) *fuera de escena*: sastres, escenógrafos, peluqueros, etc. Con esta distribución, cada estudiante eligió tres roles por orden de preferencia. Posteriormente el docente distribuyó las diferentes funciones del teatro musical de la forma más equitativa posible. Uno de los inconvenientes de esta metodología de trabajo es la carga de trabajo de unos roles frente a otros. Por ello conviene dejar bien definido desde el principio las funciones a desempeñar de cada uno de los roles.
- Fase III: se tomó como punto de partida un modelo de aprendizaje cooperativo, teniendo en cuenta las propuestas de mejoras suscitadas por los estudiantes del curso anterior. La experiencia tuvo lugar en la Universitat Jaume I, durante el 2.º semestre del curso 2011-2012, con estudiantes de Magisterio Musical y de otros magisterios. Como novedad se introdujeron roles múltiples (fuera y dentro de escena) y se definió de forma precisa las funciones de cada uno de ellos. Asimismo, se aumentó el número de asignaturas de magisterio involucradas en el proyecto (5 optativas y 2 troncales). Además, se realizó un

seminario informativo con los profesores involucrados en el proyecto. El objetivo del seminario fue, por un lado: (1) trabajar la interdisciplinariedad con un modelo de aprendizaje cooperativo, y por otro, (2) poder realizar un único trabajo que, aunque debiera de ser de mayor calidad, pudiera ser evaluado simultáneamente por varias asignaturas. Otra novedad fue la realización de tutorías grupales. Estas se realizaron con el objetivo de guiar a cada grupo en el proceso de construcción de su proyecto (ver capítulo 5), teniendo en cuenta las ventajas e inconvenientes de utilizar la tutoría grupal como estrategia docente, descritos por Pino Juste y Soto Carballo (2010).

4.3. Fase I: proyecto piloto

Como novedad respecto al punto anterior se añade, en el diseño del proyecto, que el estudiante persiguiera un objetivo definido y alcanzable. En el caso concreto del proyecto piloto, tuvo lugar a través de una representación final del trabajo realizado el 12 de mayo del 2009 a las 20 h en el paraninfo del Campus de Albacete (última pieza de la representación en <http://goo.gl/SI0Qp>). La figura 2 muestra uno de los momentos de la representación final y el video de TVE2 muestra un resumen del mismo, <http://goo.gl/gvo92>.



Figura 2. Concierto final del proyecto piloto

Cabe resaltar que la responsabilidad del proyecto piloto recayó más sobre el docente que sobre el discente. De esta forma el margen de creatividad y autonomía de los estudiantes fue mucho menor que en las fases II y III (véase resumen figura 3).

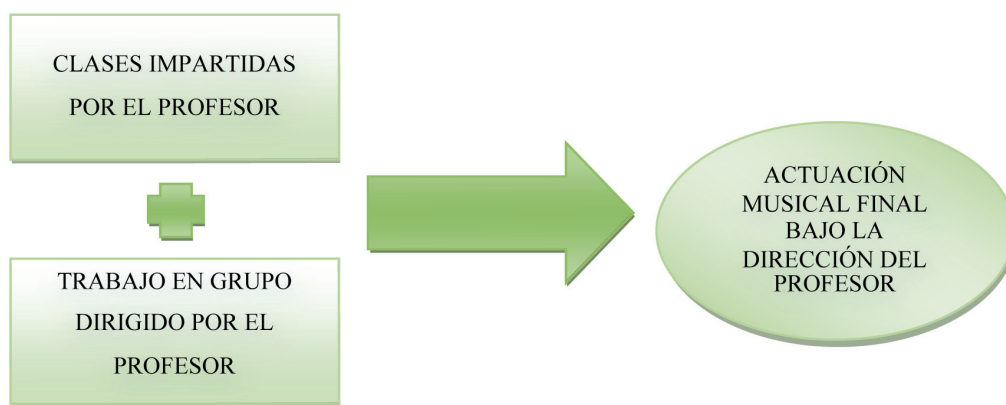


Figura 3. Resumen del proyecto piloto

4.4. Fase II: proyecto colaborativo Grupo 1

Esta segunda fase fue construida a partir de la etapa anterior, e inspirada en el proyecto LOVA (Sarmiento, 2011a). Para ello se utilizó una metodología colaborativa, pensada para trabajar en dos grandes grupos (PR1 y PR2), con una representación final dividida en tres actos. El grupo clase de prácticas se dividió en dos subgrupos (PR1 y PR2), donde cada subgrupo construyó su propio teatro musical. Dentro de cada subgrupo se repartieron roles, formándose a su vez seis departamentos tal y como muestra la figura 5. El primer teatro estuvo a cargo del PR1, el segundo teatro lo realizó el PR2, y la tercera y última actuación fue la suma de ambos grupos junto con los participantes del curso *Creación de un Espectáculo Musical*, celebrado días antes de la representación en la UJI.

Los participantes de esta segunda fase fueron los estudiantes de 2.º de Magisterio Musical del curso 2010-2011 de la Universitat Jaume I de Castellón. Durante las dos horas presenciales y las no presenciales del 2.º semestre, y en el marco de las prácticas de la asignatura Didáctica de la Expresión Musical, convirtieron la clase en una compañía de teatro musical.

Dos de los tres actos fueron realizados en su totalidad (guiones, arreglos musicales, etc.) por cada uno de los grupos (PR1 y PR2). El tercer y último acto, fue compuesto a partir de las propuestas de actividades prácticas realizadas en clase por el profesor, variadas y mejoradas por los estudiantes. Esta última parte, como se ha comentado anteriormente, fue la suma de ambos grupos (PR1 y PR2) junto con los participantes del curso *Creación de un Espectáculo Musical*. El curso estuvo a cargo de un bailarín de la Compañía Nacional de Danza, y estuvo orientado a mejorar aspectos de cada uno de los grupos: coreografías, luces, vestuario, etc. La representación final tuvo lugar el 26 de mayo del 2011 a las 20 h en el salón de actos de la Facultad de Jurídicas de la UJI (video promocional realizado por el departamento de comunicación de una de las compañías en <http://goo.gl/etymK>).

En la figura 4 se muestra el resumen de la metodología de la fase II del proyecto basado en un modelo de trabajo colaborativo.



Figura 4. Resumen del proyecto colaborativo: Grupo 1

Las clases dirigidas por el profesor se realizaron de forma paralela al trabajo autónomo de los estudiantes. De forma que la primera hora de clase estuvo dedicada a realizar actividades prácticas propuestas por el docente y la segunda a realizar la puesta en común del trabajo realizado por cada uno de los departamentos. La responsabilidad recayó principalmente sobre los estudiantes dado que tuvieron que coordinarse entre ellos de forma autónoma. El papel del docente fue el de guiarlos para alcanzar sus objetivos. A continuación se explica brevemente el proceso seguido para el desarrollo del proyecto.

La primera semana del segundo semestre se realizaron actividades de iniciación a la didáctica de la expresión musical. En la misma clase se presentó el proyecto colaborativo a los estudiantes, el cual todos aceptaron con gusto. Dicho esto, cada subgrupo se transformó en una compañía donde los estudiantes escogieron tres roles, por orden de preferencia. Posteriormente, el docente asignó un rol a cada estudiante en función de sus preferencias y buscó la homogeneidad del subgrupo (véase tabla 2). Durante las 12 semanas restantes, se trabajó en un proyecto que culminó con una representación final abierta al público.

DENTRO DEL ESCENARIO

Imagen y sonido	
Intérpretes Técnicos de apoyo	
Cantantes	

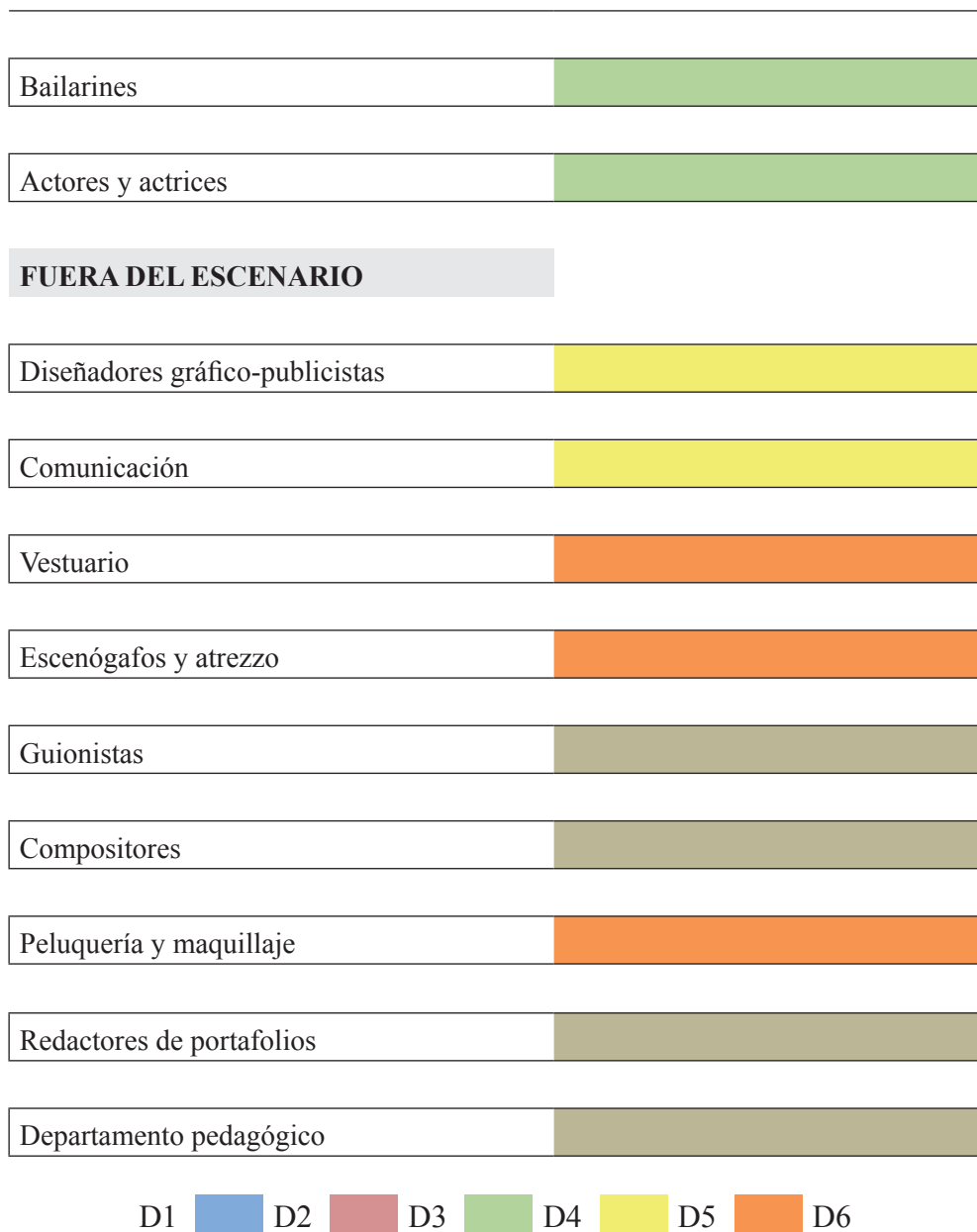


Tabla 2. Distribución de roles del proyecto colaborativo

Cada uno de los departamentos preparó semanalmente tareas concretas requeridas para la siguiente sesión de clase (véase por ejemplo tabla 3).

<p>D1</p> <ul style="list-style-type: none"> – Imagen y sonido: Recursos que se van a utilizar para grabar la puesta en escena y la posterior edición (videoarte, animación, etc.). – Intérpretes/técnicos de apoyo: Traer el instrumento musical y mostrar una batería de recursos técnicos que podáis hacer con el mismo.

Tabla 3. Ejemplo de roles en el proyecto colaborativo

La última semana del curso se recogieron datos cualitativos y cuantitativos con la intención de tratar puntos fuertes y débiles del proyecto. El principal punto débil manifestado por los estudiantes fue la falta de tiempo. Un estudiante afirmó: «12 sesiones no son suficientes para realizar un proyecto de estas características». La solución propuesta hubiera consistido en utilizar el año académico completo y no solo el 2.º semestre. Los estudiantes consideraron que era mucho trabajo para una representación de un solo 33% de la nota final de una asignatura con 8 créditos. Otro punto débil, según los estudiantes, fue la excesiva autonomía. Pretendían por un lado, disponer de unas pautas más concisas respecto al proyecto y por otra, una intervención más pronunciada del profesor en los problemas acontecidos en cada subgrupo. Coordinarse entre ellos solos, fue algo ante lo que reconocieron estar poco acostumbrados. A pesar de todo, el trabajo colaborativo causó en general una buena impresión entre el alumnado.

En la figura 5 se muestra una imagen del primer teatro musical el día de la representación, cuya duración aproximada fue de 30 minutos. Esta primera compañía (PR2) se presentó bajo el título: *El último espectáculo*. El teatro musical contaba la historia de un viejo teatro que se vio obligado a cerrar sus puertas debido a la escasa afluencia de público. La historia sirvió como pretexto para echar la vista atrás y hacer un repaso de todas las estrellas que estuvieron en el escenario en los años de gloria. Se recogieron diferentes estilos y épocas en una misma propuesta. La representación fue completada con otras actividades paralelas realizadas por el departamento pedagógico de la compañía como la narración de un cuento.



Figura 5. Primera representación del grupo PR2

En la figura 6 se muestra la segunda compañía (PR1): *Feel the difference!*, quienes presentaron un teatro musical que transportó al espectador al año 3000, donde el mundo se habría convertido en pura monotonía. Toda la sociedad seguía la misma moda, escuchaba la misma música y se deja dominar por la malísima maléfica (personaje principal del musical), es la sociedad Ga-Ga. Su antagonista era un grupo de bohemios que vivían en las catacumbas de la ciudad que no seguían la misma corriente que el resto, sino que vivían a su propio ritmo, no dejándose dominar por las masas. Este grupo de bohemios soñaban con melodías de tiempos remotos, en las que la variedad estaba a la orden del día. En el marco de esta historia, aparece una relación de amor entre Amadeo y κ422 (personajes principales de la historia), pertenecientes a diferentes grupos sociales, juntos revolucionaron el mundo con sus ideales e hicieron vibrar al público.



Figura 6. Segunda representación del grupo PR1

Finalmente, la figura 7 muestra la tercera parte del teatro musical donde participaron todos los estudiantes de ambos subgrupos junto con algunos de los participantes del curso *Creación de un espectáculo musical*. En este último acto se presentó al público «una clase de música» en formato de teatro musical. La intención fue que los estudiantes expusieran al público de forma práctica una clase de música, simulando en la medida de lo posible la realidad de un aula (web creada por el departamento de comunicación en: <http://elultimoespectaculo.wordpress.com> y facebook en <http://goo.gl/0QnQM>).



Figura 7. Tercera representación conjunta

CAPÍTULO 5

Aprendizaje cooperativo

- 5.1. Introducción
- 5.2. Fase III: proyecto cooperativo
- 5.3. Desarrollo por proyecto cooperativo
- 5.4. Evolución del proyecto cooperativo
- 5.5. Algunos ejemplos del proyecto cooperativo

5.1. Introducción

En este quinto y último capítulo se proporcionan pautas para orientar al estudiante a realizar proyectos de estas características. Por ello se presentarán las fases llevadas a cabo en la última fase del proyecto; evolución de fases anteriores. El modelo de trabajo empleado ha sido el cooperativo, y por ello se describirá tanto el desarrollo como el modelo de evaluación utilizada. Se describirán algunos ejemplos del proyecto cooperativo llevado a cabo durante el curso académico 2011-2012. Para finalizar, cabe resaltar que el proyecto no ha concluido con estas tres ediciones, sino que se sigue trabajando en él. El objetivo es suscitar mejoras constantes que alienten a los futuros docentes a imaginar nuevos caminos de entender la educación musical.

5.2. Fase III: proyecto cooperativo

La tercera fase ha sido la continuación del proyecto anterior (véase capítulo 4), teniendo en cuenta los puntos fuertes y débiles del mismo. Uno de los problemas encontrados con el proyecto de teatro musical basado en un modelo colaborativo, fue la coordinación entre los miembros de la compañía (45 estudiantes aproximadamente). Por ello, en esta ocasión la metodología utilizada ha sido cooperativa, trabajando en pequeños grupos de entre 5 y 10 estudiantes cada uno. Se realizaron diferentes *sketch* (pequeños teatros musicales) de forma interdisciplinar. El tiempo asignado para la representación de cada uno de los grupos fue aproximadamente de 1 minuto por miembro del grupo. Es decir, que si un grupo disponía de 5 miembros tendría unos 5 minutos aproximadamente para desarrollar su idea. De esta forma se garantizaba que todos los grupos dispusieran de una duración similar.

Con la intención de que este trabajo pueda servir de guía para futuros estudiantes, a continuación se muestra de forma resumida y en 10 pasos el proyecto titulado: «El Arte como Vehículo de Aprendizaje Interdisciplinar»:

1. *Contextualizar el proyecto.* Se trata de un proyecto que comenzó en el curso 2008-2009 (véase capítulo 4), inspirado en el proyecto LOVA (ver apartado 3.2.), pero desarrollado en un nivel de concreción universitaria. El proyecto LOVA sería el segundo nivel de concreción, mientras que el proyecto que aquí se presenta sería el primero. El objetivo último, pero no el más importante, es realizar una representación final formada por varios *sketch*, uno por cada grupo de trabajo. Por último el o los docentes junto con los representantes de cada uno de los grupos, debieran de dar una cohesión interna a todos los *sketchs*.
2. *El formato de cada sketch.* Al tratarse de la asignatura Didáctica de la expresión musical en educación primaria, el formato de clase abierta parece ser bastante adecuado. Nos permite evaluar cualidades docentes de los estudiantes a lo largo de un proceso y una representación final. Conviene resaltar la

heterogeneidad de los participantes, la cual no debe dificultar necesariamente la realización del proyecto. La defensa de un currículo integrado resulta de especial relevancia en este proyecto.

Los estudiantes que participaron en el proyecto procedían de diversos magisterios como: musical, infantil o primaria. Por ello se tomó como punto de partida que los estudiantes pudieran mostrar sus dotes pedagógicos. Al fin y al cabo, el debía que tener un contenido educativo implícito que los estudiantes debieran de poder hacer explícito. De forma resumida los estudiantes a través de un *sketch* de unos pocos minutos tratarían de dar una clase a sus compañeros. Pero... ¿una clase de qué? (ver punto siguiente).

3. *Las asignaturas participantes en cada sketch.* Al tratar el proyecto desde diferentes asignaturas dentro de unos mismos estudios, por ejemplo el Grado en Educación Primaria, el docente presentará junto con el proyecto las asignaturas participantes. Teniendo en cuenta que no todos los estudiantes tienen las mismas asignaturas, en el contrato de aprendizaje (véase figura 12) se indicará con qué asignaturas participa cada miembro del grupo. Las asignaturas participantes en el proyecto cooperativo se pueden ver en la figura 8. Pero convendría justificar el porqué de la elección de unas y no otras. Las condiciones de participación de cada una de las asignaturas: contenidos (ver punto siguiente), evaluación, etc. debieran ser presentadas por cada profesor en su asignatura. Por ejemplo, en el proyecto desarrollado bajo una metodología cooperativa algunos profesores asignaron al proyecto el 50% de la nota final, y otras una puntuación extra. No todos los estudiantes incluyeron en el contrato del proyecto (véase figura 12) todas las asignaturas que participación en el proyecto.
4. *El contenido mínimo de cada sketch.* El contenido fue asignado de forma individual por cada uno de los profesores implicados en el proyecto. Por ejemplo, en la asignatura Didáctica del Inglés el docente consideró como contenido mínimo que el 80% del texto: escrito, hablado o cantado, fuera en inglés. Del mismo modo, también se puso como condición que cada estudiante debiera realizar, al menos, una intervención individual en el *sketch*. Desde la asignatura Historia de la Música y del Folclore, se puso como requisito mínimo utilizar una audición del programa de folclore y un contenido de Historia de la Música (contextualizaciones, secuencias históricas, encuentros entre personajes musicales, audiciones o interpretaciones).
5. *Características de los grupos.* Los grupos debieran estar formados entre 5 y 10 personas y con una duración aproximada cada *sketch* de entre 5 y 10 minutos. De forma orientativa se hizo una previsión de minuto por persona. Es decir, un grupo de 6 estudiantes dispondría de 6 minutos aproximadamente para su representación. Además conviene justificar el porqué de la elección del grupo. Por ejemplo: «hemos formado o elegido este grupo porque compartimos muchas afinidades», así como las características individuales que posee y la relación con el tema a tratar. Por ejemplo: «en el grupo existe un

miembro que estudió cinco cursos de piano, por ello nos hemos inspirado en la película *El piano* como tema principal del *sketch*».

6. *Tutorías y ensayo general*. Conviene establecer un mínimo de tutorías obligatorias. En el caso del proyecto cooperativo fueron tres de las cuatro programadas. Cada una de ellas tuvo una duración aproximada de 20 minutos (ver apartado 5.3). Cabe resaltar que la reserva de cada una de las tutorías se realizó de manera virtual a través de la aplicación informática Google Apps-Calendar. Las tutorías para el proyecto cooperativo se realizaron en el mes de mayo de 2011. La tabla 4 muestra los horarios.

- 2 mayo de 10.00 a 12.00 h (aula 1217)
- 4 mayo de 8.00 e 10.00 h (aula 2106)
- 7 y 14 mayo de 8.00 a 12.00 h (aula 1217)

Tabla 4. Horario de tutorías para el proyecto

Se realizaron dos ensayos generales en el aula donde tendría lugar la representación (aula 2123), los días 16 y 18 de mayo de 15.00 a 19.00 h y de 16.00 a 18.00 h, respectivamente. En el primero de ellos se llevaron a cabo propuestas de mejora por parte de los docentes. El segundo fue un pase técnico, simulando tal y como sería la representación minutos después. La representación final tuvo lugar el 18 de mayo a las 19.00 h en la misma aula.

7. *Los roles*. Los miembros del grupo reparten sus roles y definen las funciones de cada uno. Se deja por escrito un compromiso a través de un contrato, el cual reflejara el rol de cada estudiante y las tareas a realizar (véase figura 12). Realizar un reparto de rol tiene una doble finalidad. Por un lado, proporcionar responsabilidades concretas a cada miembro del grupo, lo cual beneficia en una evaluación más transparente. Por otro, impregnar de creatividad y autonomía a cada miembro; son ellos los que eligen el qué y el cómo de su proyecto. Como novedad respecto a ediciones anteriores se introdujo la idea del rol múltiple, es decir, se trata de que los roles combinen tareas tanto dentro de escena (intérprete, cantante, bailarín, etc.) como fuera de ella (vestuario, escenógrafo, guionista, etc.).
8. *El acta*. Cada reunión de grupo se refleja mediante un modelo de acta (véase figura 13). La información del proyecto, incluyendo el modelo de acta se pone a disposición de los estudiantes el primer día de clase en el aula virtual (ver figura 10). Las entregas de las actas se hacen en cada una de las tutorías realizadas por el grupo. Conviene anexar en el acta el trabajo individual realizado por cada miembro del grupo. Por ejemplo, si un miembro del grupo realiza una búsqueda en Youtube sobre diferentes versiones de una determinada canción, este debiera reflejar cuál ha sido su proceso de búsqueda: palabras claves utilizadas. Seguidamente incluiría el número de entradas en-

contradas, y por último indicaría por qué ha decidido seleccionar ese video y no otro. Conviene resaltar que si, por ejemplo, las palabras de búsquedas son muy generales se encontrarán muchas entradas. Por ejemplo, si ponemos la palabra «worksongs» en Youtube, se encuentran aproximadamente 15.700 entradas, en cambio, si delimitamos la búsqueda a los descriptores: «work-song en África» encontramos 86 entradas. Dado que el número de entradas halladas se encuentra en constante cambio, conviene señalar la fecha en la que se realizó la búsqueda.

9. *La comunicación entre grupos.* Esta etapa del proyecto está pensado para personas que deseen subir nota. Se trata de solicitar voluntarios que deseen asumir tareas de comunicación y publicidad de forma integral. Estos estudiantes debieran de responsabilizarse de realizar como mínimo una nota de prensa, la publicidad y la difusión del proyecto. Se trata de efectuar un trabajo extra, evaluado dentro de un proceso de aprendizaje. A través de él se desarrollan habilidades como aprender a escribir notas de prensa, o la competencia en TIC: abrir un canal de Youtube para que el conjunto de los grupos cuelguen ensayos, realizar webs, blogs, Facebook, etc.
10. *Objetivos definidos y alcanzables.* Concretar fechas para la entrega de trabajos, ensayos generales y examen final. Presentar ventajas del proyecto entre las que destacan: (1) posibilidad de elegir asignaturas (2) rentabilización de tiempo y recursos. Conviene incluir dos tutorías al inicio del proyecto, la primera para la entrega del borrador y la segunda para la entrega del contrato (véase figura 12).

5.3. Desarrollo del proyecto cooperativo

El total de profesores participantes en el proyecto (todos ellos del Departamento de Educación) fue de seis. Se trata de una responsabilidad compartida entre estudiantes y profesores. Este modelo de trabajo exigió una mayor preparación y coordinación por parte de todos los docentes implicados. Por este motivo, días antes de comenzar el segundo semestre, se celebró un seminario de presentación y coordinación del proyecto. Para la realización del proyecto se tuvo en cuenta el modelo de aprendizaje cooperativo, el cual contó con la participación de siete asignaturas de la diplomatura de Magisterio, de las cuales dos fueron troncales, indicadas en color verde (véase figura 8) y cinco optativas, indicadas en color azul (véase figura 8).

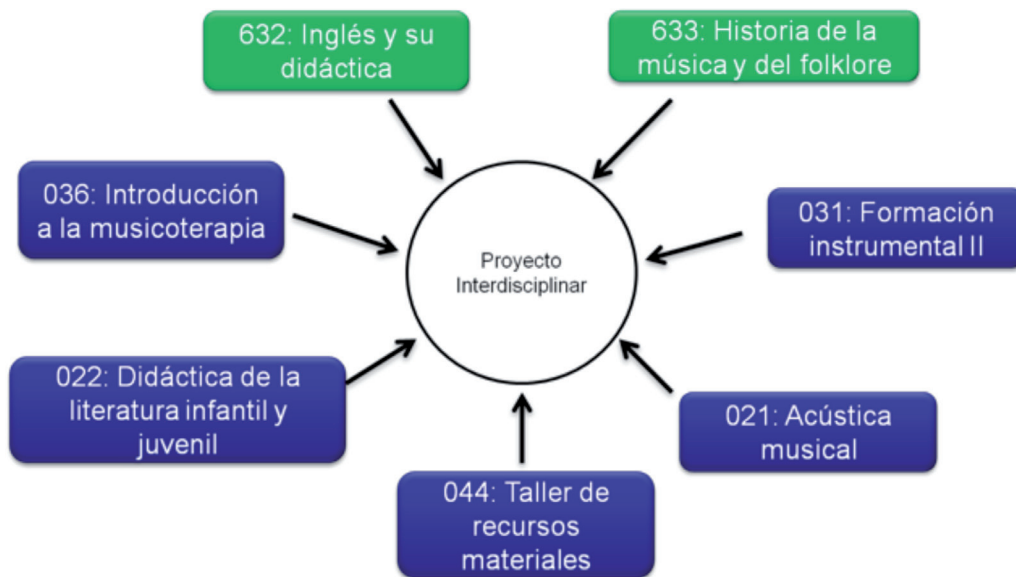


Figura 8. Asignaturas participantes en el proyecto cooperativo

El papel del docente fue el de guiar y supervisar el trabajo de los estudiantes desde el principio hasta el final. En la figura 9 se presenta el resumen del proceso seguido para desarrollar el proyecto.

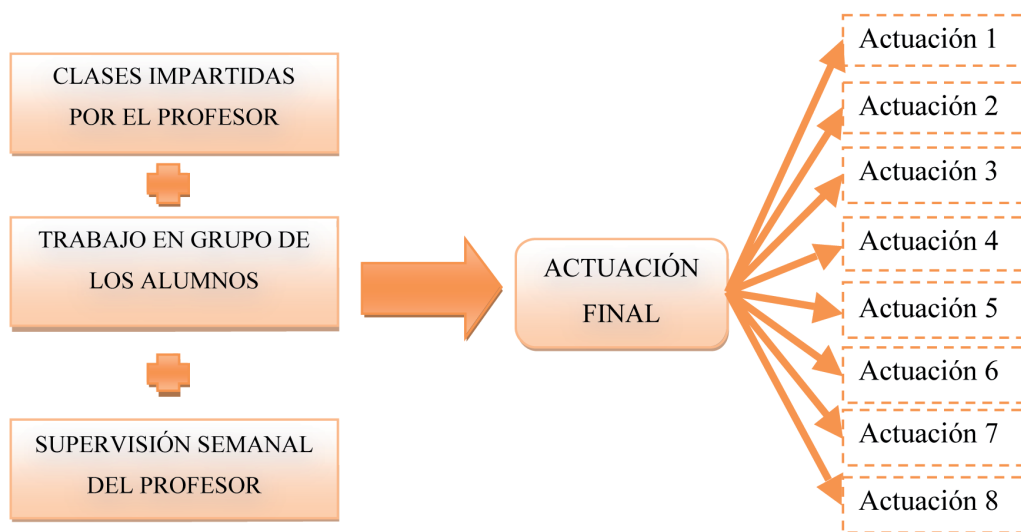


Figura 9. Resumen del proyecto cooperativo

Se utilizaron contenidos propios de cada una de las asignaturas participantes, así como herramientas del teatro musical como modelo de aprendizaje. Véase por ejemplo el aula virtual de una de las asignaturas participantes del proyecto (véase figura 10). Se trata de la asignatura de folklore. En ella se detallan el contenido de las cuatro sesiones teóricas de las que se dispuso antes del comienzo del proyecto.

The screenshot shows a virtual classroom interface. At the top, there is a header with the logo of the University of Jaén and the text 'AULA VIRTUAL'. Below the header, there is a navigation bar with 'Área personal' and 'Mis cursos'. The main content area is divided into several sections. On the left, there is a sidebar with 'Buscar foros', 'Navegación', and 'Ajustes'. The main content area contains a list of topics: 'Tema 1: ÍNDICE Y CRONOGRAMA', 'Tema 2: MÚSICA AFRICANA - 1ª SESIÓN (2 de Abril)', 'Tema 3: MÚSICA ORIENTAL - 2ª SESIÓN (20 de Abril)', 'Tema 4: MÚSICA NOROCCIDENTAL Y SURAMERICANA - 3ª SESIÓN (23 de Abril)', and 'Tema 5: MÚSICA EUROPEA Y DE OCEANÍA - 4ª SESIÓN (27 de Abril)'. On the right side, there is a vertical sidebar with 'Última', 'Eventos', and 'Actividades'.

Figura 10. Aula virtual de una de las asignaturas participantes

Así, desde el principio también se pusieron a disposición de los estudiantes todos los aspectos referentes al proyecto: presentación, contrato, modelos de acta, rúbrica de seguimiento individual y colectivo, y rúbrica de representación final. Con ello se pretendía que los estudiantes conocieran en todo momento qué y cómo se les iba a evaluar (véase figura 11).

The screenshot shows a virtual classroom interface for 'Tema 6: PROYECTO INTERDISCIPLINAR'. The main content area contains a list of documents: 'Acta de Reunión', 'Proyecto Interdisciplinar', 'Contrato Proyecto', 'Rúbrica Seguimiento Individual', 'Rúbrica Seguimiento Colectiva', and 'Rúbrica Representación Final'. Each document is represented by a small icon and a text label.

Figura 11. Documentos del proyecto en el aula virtual

Una de las principales diferencias del proyecto colaborativo respecto al proyecto cooperativo fue que en este último, todo estuvo más guiado y supervisado por el profesorado. Desde el contrato del proyecto (véase figura 12) para el cual se realizaron dos primeras reuniones con cada uno de los grupos, hasta el modelo de acta (véase figura 13), la cual fue entregada al finalizar cada uno de las tutorías. Se realizaron dos primeras tutorías con los diferentes grupos. En la primera los grupos presentaron de forma oral el borrador del contrato, y en la segunda se hizo entrega del contrato del proyecto.

CONTRATO PROYECTO INTERDISCIPLINAR

De una parte los profesores de la Universitat Jaume I:.....
 Y de la otra los alumnos/as del grupo:
 Formado por.....

Ambos se reconocen mutuamente capacidad de establecer el siguiente CONTRATO para realizar un PROYECTO INTERDISCIPLINAR que se regirá por los siguientes detalles:

	Nombre completo	Asignaturas con las que participa	Roles	Tutorías Mayo
1				2, 4, 7 y 14
2				

Funciones de los roles	
1	
2	

Resumen sketch 250 palabras	Duración:

Observaciones

Como prueba de conformidad, ambas partes firman el presente contrato en Castellón, a... de de 2012.

LOS PROFESORES

LOS ALUMNOS

1 Entre las 10:00h y las 12:00h
 2 Entre las 8:00h y las 10:00h
 3 Días 7 y 14 de mayo, entre las 8:00h y las 12:00h.

Figura 12. Modelo del contrato del proyecto

Según experiencias previas, se llegó a la conclusión de que sería mejor proporcionar un modelo de acta al estudiante (véase figura 13). De este modo la entrega de las actas se realizó en cada una de las tutorías a las que el grupo asistió. Las tutorías se desarrollaron con la presencia de los profesores que impartían las asignaturas troncales del proyecto. No todas las asignaturas tuvieron el mismo nivel de implicación, tanto en contenidos como en evaluación. Hubo asignaturas en las que los profesores optaron por brindar de forma voluntaria la participación en el proyecto. En estos casos la participación en el proyecto supondría la obtención de una puntuación extra en la nota final. Por ejemplo, a los estudiantes que introdujeron la guitarra en el *sketch*, se les puso una puntuación extra en la asignatura Formación Instrumental II.

Acta de Reunión:

En..... siendo las..... horas del día.....de.....de 2012 se reúne el grupo.....(señalar el nombre del grupo) con la asistencia de:(señalar el nombre y apellidos de las personas que asisten), con la ausencia justificada de las siguientes personas:.....(nombre y apellidos de los que justifican ausencia) y con la inasistencia de:.....(nombre y apellidos de los que no hayan justificado), previa citación realizada y de acuerdo con el siguiente:

Orden del Día

Punto 1:- Lectura y aprobación, en su caso, del acta de la reunión anterior.

Punto 2:.....

Punto 3:.....

Desarrollo del Punto 1:.....

Desarrollo del Punto 2:.....

(En cada uno de los puntos habrá que indicar la propuesta, que se somete a votación y el resultado de la misma, señalando expresamente si ha quedado o no aprobado el punto).

Siendo las..... horas del día señalado en el encabezamiento se levanta la sesión:

Edo el/la Secretario/a

Vº. Bº El/la Presidente/a.

Figura 13. Modelo de acta para cada sesión

Cada grupo asistió a un mínimo de tres de las cuatro tutorías grupales programadas. Por ello se pensó que la mejor forma para organizar estas tutorías era utilizar la herramienta Google Apps-Calendar (véase figura 14). La razón fue porque Google Apps es gratuita y no requiere ningún software o hardware específico. Además, Google Calendar permite a los estudiantes concertar una cita editando el calendario *online* de forma rápida y sencilla. Las duración de las tutorías fue de 20 minutos para cada grupo. Con cada tutoría reservada llegaba un correo electrónico de confirmación a los profesores, donde se indicaba la hora y el grupo. Google Apps-Calendar para los estudiantes resultó una herramienta autónoma y sencilla para cancelar o permutar horarios entre ellos.



Figura 14. Calendario Google Apps

5.4. Evaluación del proyecto cooperativo

Otro de los aspectos que se mejoraron respecto al proyecto colaborativo del curso anterior (ver capítulo 4) fue el diseño de una rúbrica individual de seguimiento. Con ella se pretendía evidenciar el trabajo realizado fuera del aula, en cada una de las cuatro tutorías. Los estudiantes, como se explicó anteriormente, debían de anexas el trabajo realizado de forma individual a cada una de las actas. Por ello, en la medida de lo posible, se intentó evidenciar quién realizaba el trabajo que dijo que iba a hacer y quién no. Se trata de buscar más equidad en la evaluación (véase figura 15).

**RÚBRICA DE SEGUIMIENTO INDIVIDUAL- Proyecto Interdisciplinar
"El Arte Como Vehículo De Aprendizaje"**

Nombre y Apellidos del Alumno/a:.....

-Nombre del Grupo:.....

Día de la Tutoría: 2, 4, 7 ó 14 de Mayo.

CATEGORÍAS DE LA EVALUACIÓN INDIVIDUAL		✓	✓	✓	✓	COMENTARIOS
1	Desempeño de las funciones del rol elegido					
2	Calidad del trabajo individual (en función de la evolución entre el antes y el después)					
3	Gestión de conflictos (actitud, respeto a las críticas constructivas, asertividad en la negociación....)					
COMENTARIO GENERAL						TOTAL <input type="checkbox"/>

Figura 15. Rúbrica del seguimiento individual

También se evaluó el trabajo colectivo en todas las fases de la creación del teatro musical. Se diseñó una rúbrica de evaluación del proceso colectivo que nos permitió evaluar diferentes aspectos del grupo (véase figura 16). Como se ha mencionado anteriormente, cada grupo pudo añadir voluntariamente los anexos de grupo que también consideró oportunos (actas de otras reuniones, videos de ensayos, etc.).

**RÚBRICA DE SEGUIMIENTO COLECTIVA- Proyecto Interdisciplinar
"El Arte Como Vehículo De Aprendizaje"**

-Nombre del Grupo:.....

-Nombre y Apellidos de los miembros.....

Día de Tutoría: 2, 4, 7 ó 14 de Mayo.

CATEGORÍAS DE LA EVALUACION COLECTIVA		✓	✓	✓	✓	COMENTARIOS
1	Asistencia a tutorías					
2	Cumplimiento de los plazos acordados: internos (entre los miembros del grupo) y externos (con los profesores responsables)					
3	Capacidad de tomar acuerdos conjuntos					
COMENTARIO GENERAL						TOTAL <input type="checkbox"/>

Figura 16. Rúbrica del seguimiento colectivo

Por último, se realizó una rúbrica para la representación-examen final que en esta ocasión tuvo lugar en el aula de música (véase figura 17). En ella estuvieron presentes tres profesores de diferentes materias. A los docentes que no pudieron asistir se les facilitó una copia de toda la representación. Cada profesor presente completó una rúbrica de forma individual, con una posterior puesta en común. En dicha rúbrica colectiva se tuvieron en cuenta aspectos como la forma de integrar los contenidos de las diferentes materias, o la interacción con el público. En la evaluación individual se optó por focalizar la atención hacia la calidad de las aportaciones de cada estudiante. Sin dejar de lado los comentarios que cada docente pudo introducir en su rúbrica.

RÚBRICA ACTUACIÓN 18 de Mayo de 2012 - Proyecto Interdisciplinar "El Arte Como Vehículo De Aprendizaje"

-Nombre del Grupo:.....

-Nombre y Apellidos de los miembros: 1..... 2..... 3.....

EVALUACIÓN COLECTIVA		-	+	0	+	+	COMENTARIOS	
1	Integración de contenidos de las diferentes asignaturas							
2	Relevancia y modo de tratar el contenido de cada asignatura individual							
3	Calidad de la interpretación							
4	Aplicación didáctica de la interpretación							
5	Estructura interna de la tarea (introducción, desarrollo y conclusión)							
6	Gestión del tiempo: interno (de cada estudiante) y externo (del conjunto de la obra)							
7	Interacción con el público (contacto visual, proyección del sonido, velocidad del discurso, lenguaje no verbal, vocalización)	1	2	3	4			
8	Respeto, colaboración, actitud COMO PÚBLICO							
EVALUACION INDIVIDUAL								
9	Calidad del trabajo individual							
	I.							
COMENTARIO GENERAL							TOTAL	

Figura 17. Rúbrica de la representación-examen

5.5. Algunos ejemplos del proyecto cooperativo

El primer grupo, denominado «The cloud», con 11 componentes representó un teatro musical de 12 minutos aproximadamente bajo el título *El ciclo de la vida*. Se trató de un cuento donde se intentó construir el ciclo de la vida con dos ingredientes fundamentalmente: música y danza. La vida evolucionó a través de un breve recorrido por diferentes piezas musicales, con temas compuestos por los propios estudiantes, con raíces africanas, asiáticas, europeas y americanas. Se trataba de utilizar los contenidos de la asignatura Historia de la Música y del Folklore. La interacción con el público asistente, principalmente compañeros de clase, se llevó a cabo utilizando patrones musicales de pregunta-respuesta. La mayor parte del guión fue escrito en inglés, y para ello, los estudiantes contaron con la supervisión y el asesoramiento de la profesora de didáctica del inglés, la cual realizó correcciones de aspectos fonológicos y sintácticos (véase figura 18).



Figura 18. Primera representación del Grupo 2

El segundo grupo, denominado «Viviendo al límite» y compuesto por 7 estudiantes, representó un teatro musical al que denominaron *The dream life*. La historia está basada en un hecho real, donde un anciano cuenta a sus nietas una historia sobre un viaje que realizó por el mundo cuando era joven. La obra transcurre en el salón de la casa del abuelo y a medida que evoluciona la historia, los personajes recrearán costumbres y contextos de diferentes lugares: África (República Centroafricana), Oriente (China), Norteamérica (Canadá), finalizando en Suramérica (Brasil) (Véase figura 19).



Figura 19. Segunda representación del Grupo 2

El tercer grupo, denominado «The musician's soul» y compuesto por 11 miembros, representó un teatro musical al que denominaron *The musician's soul*. La historia estaba centrada en un divorcio, y en cómo este afectaba a los hijos más pequeños. Para llevar a cabo la idea, se sirvieron de la asignatura Introducción a la musicoterapia como eje principal, de todos los participantes en el grupo. La obra estuvo inspirada en la historia de Jude, hijo de John Lennon quien padeció la separación de sus padres. La historia se encuentra ambientada en los años sesenta y setenta del siglo pasado (véase figura 20).



Figura 20. Tercera representación del Grupo 2

El cuarto grupo, denominado «Carpe diem» y compuesto por 11 miembros, representó un teatro musical al que denominaron *Carpe diem*. El objetivo fue aprender a expresar sentimientos mediante la música. Para ello utilizaron como

hilo conductor una niña con dificultades de sociabilización. Su maestra se dará cuenta e intentará solucionarlos a través de la gran pasión de la niña: el cine mudo. A través de la sonorización de las películas mudas seleccionadas se pretendía unir dos de las asignaturas comunes a todos los miembros de la compañía: Introducción a la musicoterapia y Acústica musical (véase figura 21).



Figura 21. Cuarta representación del Grupo 2

El quinto grupo, denominado «Los Bremen» y compuesto por 10 miembros, representó un teatro musical al que denominaron *Bremen*. El tema elegido fue el cuento popular de los músicos de Bremen, cuento-musicado, dramatizado y creado a partir de una actividad de aula. El contexto utilizado fue una representación que mostraba a alumnos de 6.º curso de Primaria (véase figura 22).



Figura 22. Quinta representación del Grupo 2

El sexto grupo, «Presto ma non troppo» y compuesto por 6 miembros, representó un teatro musical bajo el nombre *El destino llama a tu puerta*. La historia trata la vida de un afamado compositor de música, L.V. Beethoven, quien recorrerá lugares inhóspitos llenos de aventuras y anécdotas. El grupo realizó diferentes versiones del primer movimiento de la *Sinfonía n.º 5* de Beethoven, utilizando como eje principal la asignatura Historia de la Música y de Folklore (véase figura 23).



Figura 23. Sexta representación del Grupo 2

El séptimo grupo, «The Chameleons» y compuesto por 10 miembros, realizó un teatro musical basado en la historia del jazz, desde sus orígenes hasta llegar a las agrupaciones de blancos y negros. La historia trata un viaje musical donde se percibe de forma explícita las canciones de trabajos (*worksongs*), la lucha racial y la evolución del género jazz. Todo ello forma parte de los contenidos de la asignatura Historia de la Música y del Folklore, bajo el paraguas de diálogos y canciones realizadas en inglés (véase figura 24).

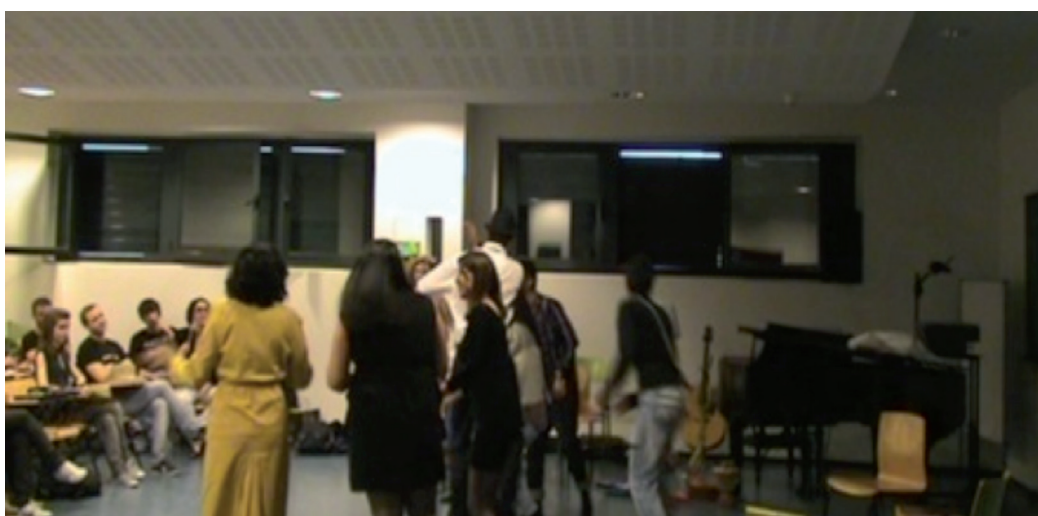


Figura 24. Séptima representación del Grupo 2

El octavo y último grupo, denominado «Escuela Viajera» y compuesto por 11 miembros, realizó un teatro musical ambientado en un plató de televisión. La historia estaba protagonizada por unos concursantes que viajaban a través de una máquina del tiempo, y explicaban a los compañeros (público presente), dónde y cómo era el lugar al que habían viajado. De esta forma trataban de aportar los contenidos de cada una de las asignaturas con las que participaban en el proyecto (véase figura 25).



Figura 25. Octava representación del Grupo 2

Conclusiones y reflexión final

En el presente trabajo se ha presentado el marco teórico-práctico de un proyecto universitario de innovación docente –denominado inicialmente: *el arte como vehículo de aprendizaje*, y posteriormente: *el teatro musical como vehículo de aprendizaje*–, llevado a cabo en la Universidad de Castilla-La Mancha y la Universitat Jaume I de Castellón.

Llegados a este punto, convendría reflexionar sobre beneficios y propuestas de mejora para futuras ediciones. Respecto a los beneficios del proyecto, los estudiantes percibieron que debían de hacerse responsables de su trabajo, ya que este tenía repercusiones significativas sobre sus compañeros. El proyecto ha conseguido aunar esfuerzos desde diferentes asignaturas de la Universidad, involucrando de un modo especial a los propios estudiantes.

En general, el proyecto ha tenido una buena acogida entre los estudiantes, entre otros aspectos, por resultarles motivador e innovador. Al existir un amplio margen para la creatividad, se creó una experiencia única para ellos, que combinó aspectos educativos con lúdicos. Además, las grabaciones realizadas en video permitieron que los estudiantes mostraran su trabajo a amigos y familiares, creando así un sentimiento de satisfacción personal, y en consecuencia, el aprendizaje transgredió las paredes del aula.

Por otro lado, también habría que tener en cuenta propuestas de mejora para el futuro, como por ejemplo, que cada grupo pudiera elaborar una unidad didáctica interdisciplinar, teniendo en cuenta las diferentes asignaturas de Primaria; se trataría de concebir el currículo de primaria como un todo integrado. Se debe tener presente que al desaparecer la especialidad de Magisterio Musical como titulación, este nuevo enfoque se convierte en una necesidad. En el futuro serán muchos los estudiantes que solo verán en la música una asignatura más que aprobar, argumentando que «no saben música», que no van a impartir clases de música, etc. Quizás, la incorporación al proyecto del currículo integrado consiga un tratamiento de la música, no solo en la clase de música, sino en todas las asignaturas del currículo.

Otros aspectos a tener en cuenta para futuras ediciones será otorgar al proyecto todas las sesiones de clases completas y estructuradas, y buscar métodos alternativos para realizar el seguimiento de las sesiones, empleando diferentes modos de evaluación. Además, también cabría desarrollar herramientas didácticas que pudieran mejorar los modos en los que cada grupo interactúa con sus compañeros durante la representación –en general se hizo excesivo uso de ciertos recursos como dar palmas siguiendo el pulso de la música. Conviene resaltar que no a todos los estudiantes les gusta el hecho de representar el teatro musical frente a sus compañeros, por ello, convendrá argumentar y reflexionar de forma conjunta sobre los beneficios que el proyecto puede aportarles y evidenciar las competencias que debe poseer un maestro, contrastándolas con las que se desarrollan con el proyecto. Con ello, conseguiremos dotar al proyecto de un valor educativo, alejándolo del ideal de espectáculo. Esperemos que el proyecto aquí presentado resulte de interés para personas que quieran desarrollar experiencias similares, tanto en la Universidad como fuera de ella.

Referencias

- ALT, D. (2004). «Triple threat training program's weakest area—reading music: Reinforcing sight reading in the voice studio for singers/actors». *Journal of Singing*, 60 (4), 389-393.
- BALOG, J. E. (2005). «A guide to evaluating music theatre singing for the classical teacher». *Journal of Singing*, 61 (4), 401-406.
- BERKSON, R. (1990). *Music theatre choreography: A practical method for preparing and staging dance in a musical show*. Londres: A & C Black.
- BOARDMAN, S. D. (1987). «Voice training for the musical theater singer». (Doctoral dissertation, University of Cincinnati, 1987). *Dissertation Abstracts International*, 48 (07), 1574 (UMI No. 8722053).
- BOLAND, R. y ARGENTINI, P. (1997). *Musicals! Directing school and community theatre*. Lanham, MD: Scarecrow Press.
- BOYES, S. E. (2003). «A balancing act: The effects of participation in a school musical on its performers». *Tesis de la Universidad de Toronto (Canadá)*.
- BURNAU, J. M. (1966). «Factors concerning the production of the musical in the high school». *Dissertation Abstracts*, 28 (02), 705 (UMI No. 6615060).
- CATANIA, C. (2004). «Music theatre as a technical tool and pragmatic business choice for the classical singer». *Journal of Singing*, 61(2), 185-186.
- COSTA, A. (1993). «How World-Class Standards Will Change Us», *Educational Leadership* 50(5), 50–51.
- DILLENBOURG, P., BAKER, M., BLAYE, A. y O'MALLEY, C. (1996). «The evolution of research on collaborative learning». En E. SPADA y P. REIMAN (eds.), *Learning in Human and Machines; Towards an Interdisciplinary Learning Science* (pp. 189-211). Oxford, UK: Elsevier.
- DRAKE, S.M. y BURNS R.C. (2004). *Meeting Standards Through Integrated Curriculum*. Alexandria: ASCD.
- DUPLASS, J. (2006). *Middle and High School Teaching: Methods, Standards, and Best Practices*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- ENGEL, L. (1966). *Planning and producing the musical show*. Nueva York: Crown.
- (1983). *Getting the show on: The complete guidebook for producing a musical in your theatre*. Nueva York: Schirmer.
- FIELDS, J. C. (1970). «The musical theatre production: A guide for the high school director». *Dissertation Abstracts International*, 31 (08), 4320 (UMI No. 7026233).
- FILICHA, P. (1997). *Let's put on a musical! How to choose the right show for your theater*. Nueva York: Back Stage Books.
- FREDERICKSON, M. (2010). «The National Standards for Music Education: A Transdisciplinary Approach in the Applied Studio». *Music Educators Journal*, 97(2), 44-50. DOI: 10.1177/0027432110387829.
- GROTE, D. G. (1986). *Staging the musical: Organizing, planning, and rehearsing the amateur production*. Nueva York: Prentice-Hall.
- HEINIG, R. B. (2001). «Stagecoach theatre schools: England's franchised musical theatre training». *Stage of the Art*, 12 (4), 23-27.

- HOARE, W. (1993). *The musical director in the amateur theatre*. Malvern, UK: J. Garnet Miller.
- HOWARD, P. M. (1990). «The development of a standard form to identify performance problems in high school productions of musical theatre with application to selected works». *Dissertation Abstracts International*, 51 (05), 1541.
- HOWER, E. (1999). Creating an opera with seventh graders. *The Recorder*, 41 (3), 24-27.
- JANICKI, L. J. (1982). «Musical theatre in high school». *Masters Abstracts*, 21 (01), 112 (UMI No. 1319309).
- JOHNSON, D. W.; JOHNSON, R. T.; SMITH, K. (1991). *Active Learning: Cooperation in the College Classroom*. Edina, MN: Interaction Book Company.
- LASTER, J. (2001). *So you're the new musical director! An introduction to conducting a Broadway musical*. Lanham, MD: Scarecrow Press.
- LEIST, F. (1958). «Broadway comes to high school». *The School Musician*, 29 (8), 22-23, 51.
- LLOPIS BUENO, E. (2011). «Hacer música... para comprometerse con la realidad». *Érik. Eufonía*, 51, 34-43.
- LLOPIS BUENO, E., ROSELLÓ, E. y VILLARROYA, J. (2009). «“Fills de Kassim” un musical para educar en la convivencia cultural». *Eufonía*, 47, 104-116.
- LUCHA-BURNS, C. (1986). *Musical notes: A practical guide to staffing and staging standards of the American musical theatre*. Westport, CN: Greenwood Press.
- LYNCH, R. C. (1994). *Musicals! A complete selection guide for local productions*. Chicago: American Library Association.
- MILLER, S. (2000). *Deconstructing Harold Hill: An insider's guide to musical theatre*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- NOVAK, E. A. (1988). *Performing in musicals*. Nueva York: Schirmer.
- ONEGLIA, M. F. (1973). «Directing a musical show». *The Instrumentalist*, 28 (5), 44-45.
- PANITZ, T. (1996). «Collaborative versus cooperative learning – A comparison of the two concepts which will help us understand the underlying nature of interactive learning». Consultado en octubre 2010 en <http://home.capecod.net/tpanitz/tedarticles/whyfewclusers.htm>.
- PÉREZ ALDEGUER, S. (2012). «Una forma creativa de mejorar la evaluación y clasificar las prácticas en educación musical». *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación-REICE*, 10(2), 148-158.
- PINO JUSTE, M. y SOTO CARBALLO, J. (2010). «Ventajas e inconvenientes de la tutoría grupal como estrategia docente: estudio de caso». *Bordón*, 62(1), 155-166.
- SAGOLLA, L. T. (1992). «Choreography in the American musical, 1960-1969: The dramatic functions of dance». *Dissertation Abstracts International*, 53 (02), 334 (UMI No. 9218711).
- SAMPLE, A. D. (1964). «A Study of the Suitability of Selected Musicals for Performance by the High School Student». Unpublished Doctoral Dissertation, Columbia University.
- SARMIENTO, P. (2012a). «La Ópera, un Vehículo de Aprendizaje (LÓVA)». *Eufonía*, 55, 40-47.
- (2012b). «El empoderamiento según LÓVA». *Aula de innovación educativa*, 213-214, 32-37.

- SJOERDSMA, R. D. (2004). «Promoting vocal health in the production of high school music theater». *Journal of Singing*, 60 (3), 223-335.
- SNIDER, C. D. (1995). «Teaching Broadway: Musical theatre pedagogy in the classroom». Tesis de la Universidad del Estado de San José.
- TIMMONS, D. F. (2004). «Musical theater in the twenty-first century community college». *Dissertation Abstracts International*, 64 (10), 3533.
- TRAYER, J. A. y RODRÍGUEZ, M. (2011). *Los cuadernos de aprendizaje en grupo*. Valencia: La Xara.
- TRYTTEN, K. (1988). «So you're putting on a musical?». *The Instrumentalist*, 43 (3), 29-30.
- VAN HOUTEN, K. E. Z. (1999). «High school musical theatre and the meaning students give to their involvement». *Dissertation Abstracts International*, 60 (06), 1959.
- WALSH, D. y PLATT, L. (2003). *Musical theatre and American culture*. Westport, CT: Praeger.
- WATKINS, R. L. (2005). «The musical theater experience and the extent to which it affects high school students». *Dissertation Abstracts International* (UMI No. 3199170).
- WILLIAMS, T. S. (2003). «Responsibilities and preparation of public school secondary music specialists in teaching musical theatre». *Dissertation Abstracts International*, 65 (03), 763.

Índice de figuras

Figura 1. Competencias básicas de la asignatura (Pérez Aldeguer, 2012: 152)	20
Figura 2. Concierto final del proyecto piloto	32
Figura 3. Resumen del proyecto piloto	33
Figura 4. Resumen del proyecto colaborativo: Grupo 1	34
Figura 5. Primera representación del grupo PR2	36
Figura 6. Segunda representación del grupo PR1	37
Figura 7. Tercera representación conjunta	38
Figura 8. Asignaturas participantes en el proyecto cooperativo	45
Figura 9. Resumen del proyecto cooperativo	45
Figura 10. Aula virtual de una de las asignaturas participantes	46
Figura 11. Documentos del proyecto en el aula virtual	46
Figura 12. Modelo del contrato del proyecto	47
Figura 13. Modelo de acta para cada sesión	47
Figura 14. Calendario Google Apps	48
Figura 15. Rúbrica del seguimiento individual	49
Figura 16. Rúbrica del seguimiento colectivo	49
Figura 17. Rúbrica de la representación-examen	50
Figura 18. Primera representación del Grupo 2	51
Figura 19. Segunda representación del Grupo 2	52
Figura 20. Tercera representación del Grupo 2	52
Figura 21. Cuarta representación del Grupo 2	53
Figura 22. Quinta representación del Grupo 2	53
Figura 23. Sexta representación del Grupo 2	54
Figura 24. Séptima representación del Grupo 2	54
Figura 25. Octava representación del Grupo 2	55

Índice de tablas

Tabla 1. Guión técnico	25
Tabla 2. Distribución de roles del proyecto colaborativo	35
Tabla 3. Ejemplo de roles en el proyecto colaborativo	35
Tabla 4. Horario de tutorías para el proyecto	43