

Producción artística en el ámbito educativo.
Proyecto escénico como herramienta de
aprendizaje

Artistic production in the educational field.
Scenic project as a tool for learning

Ana M. Vernia Carrasco
Universidad Jaume I (Castellón, España)
vernia@uji.es

Recibido: 2 de enero de 2018

Aceptado: 29 de abril de 2018

*Para citar este artículo: Vernia Carrasco, A. M. (2018). Producción artística en el ámbito educativo. Proyecto escénico como herramienta de aprendizaje. *Creatividad y Sociedad* (28) 50-70*

Recuperado de: <http://creatividadysociedad.com/articulos/28/3>. Producción artística en el ámbito educativo Proyecto escénico como herramienta de aprendizaje.pdf

Resumen

Nuestra propuesta parte de un proyecto escénico como herramienta de aprendizaje en el grado de maestro de educación primaria y cómo la gestión de dicho proyecto puede repercutir en diferentes competencias transversales, que ayuden a mejorar el rendimiento del alumnado e incrementen sus conocimientos relacionados con la materia de Didáctica de la Expresión Musical, llegando a conectarse con la realidad, para que la formación pueda ser útil no sólo desde las competencias específicas del Currículo. Desde una metodología cualitativa, a través de la observación y el cuestionario, tratamos de averiguar la significatividad del proyecto escénico, potenciando la expresión corporal como herramienta de aprendizaje. El proyecto se implementó en un auditorio sinfónico, contando como público con alumnado de primaria, a partir del cual se pasó un cuestionario al alumnado para conocer si habían mejorado sus conocimientos en música y su didáctica. Los resultados fueron los esperados, resaltando la necesidad de ampliar la temporalidad, y la supervisión, según el alumnado, la falta de recursos para la producción musical y también en el aula. Como conclusiones destacamos la valoración positiva en cuanto a aprendizaje de la didáctica de la música, sus elementos teóricos desde la práctica e implicación del alumnado en la elaboración de su propio proyecto, así como la dificultad que supone el trabajo en grupo para coordinar y programar las diferentes sesiones.

Palabras clave

Expresión · Cuerpo · Dalcroze · Formación · Maestro · Educación · Proyecto Escénico

Abstract

Our proposal is based on a scenic project as a learning tool in the grade of primary education teacher and how the management of this project can have an impact on different transversal competences, which help to improve student performance and increase their knowledge, getting to connect with reality, so that training can be useful not only from the specific competences of the Curriculum. From a qualitative methodology, through observation and questionnaire, we try to find out the significance of the scenic project, enhancing the body expression as a learning tool. The project was implemented in a symphonic auditorium, counting as public with primary school students, from which a questionnaire was passed on to the students to know if they had improved their knowledge of music and its didactics. The results were the expected ones, highlighting the need to extend the temporality, and the supervision, according to the students, the lack of resources for the musical production and also in the classroom. As conclusions, we highlight the positive assessment in terms of learning the didactics of music, its theoretical elements from the practice and involvement of students in the development of their own project, as well as the difficulty involved in working in groups to coordinate and program different sessions.

Key words

Body · Expression · Dalcroze · Formation · Teacher · Education · Scenic Project

1. Introducción y estado de la cuestión

La educación musical en Primaria tiene el objetivo de introducir al alumnado en el mundo artístico, potenciando además del espíritu crítico y la motivación e incidiendo en competencias básicas a través de la música, pero también atendiendo a contenidos o competencias específicas como la escucha, la interpretación y la creación musical.

Según Prieto (2001) el maestro de primaria especialista en Música, debería tener ciertas características entre las que cabe destacar las capacidades personales tanto las facultades emotivas o imaginativas, incidiendo en las capacidades de comunicación y de socialización. En cuanto a las capacidades musicales, este autor resalta la audición, reconocimiento, reproducción y representación de combinaciones sonoras y estructuras musicales sencillas, destacando el desarrollo del oído como fundamental para la correcta afinación, el canto y también la interpretación musical, sin olvidar la importancia de las habilidades psicomotoras, es decir, el cuerpo como herramienta de aprendizaje.

Respecto al profesorado generalista, en opinión de Serrano et al. (2007), no ha habido un interés por investigar la conveniencia o no del maestro especialista, aunque los posicionamientos está por una parte en que el maestro generalista atiende a que la educación es una sola cosa y el niño un todo único, por otra parte, el maestro especialista responde a que no todos los saberes de las diferentes materias pueden estar en posesión de una sola persona, no obstante la decisión para optar por uno u otro perfil, debiera evaluarse principalmente por su contribución a la educación de los niños. Añaden estos autores que hay diversos estudios que apuntan que los alumnos enseñados por maestros especialistas suelen obtener mejores resultados de aprendizaje. Estos autores afirman que la mayoría de los países europeos no son exclusivamente generalistas o especialista, pudiendo convivir perfectamente, según materias (educación física, música, artes e idiomas).

La Educación Musical siempre ha estado vinculado al desarrollo de la persona, ya desde la Grecia Clásica se consideraba a la Música como un elemento relevante dentro de la Educación. Hoy, en el siglo XXI, la Educación Musical es un derecho del ser Humano, por ello su enseñanza no se debe relegar a una minoría privilegiada, sino que debe incluirse en el Currículum oficial, así como dentro del ámbito de la Educación y Formación de las personas adultas.

Haber adquirido conocimientos no significa ser competente, pues se pueden conocer diferentes técnicas y no necesariamente saberlas aplicar (Parcerisa, 2007). En opinión de este autor, cada etapa educativa debería definir sus competencias, definiendo los objetivos desde cada área o asignatura, en forma de capacidades que permitan avanzar hacia las competencias.

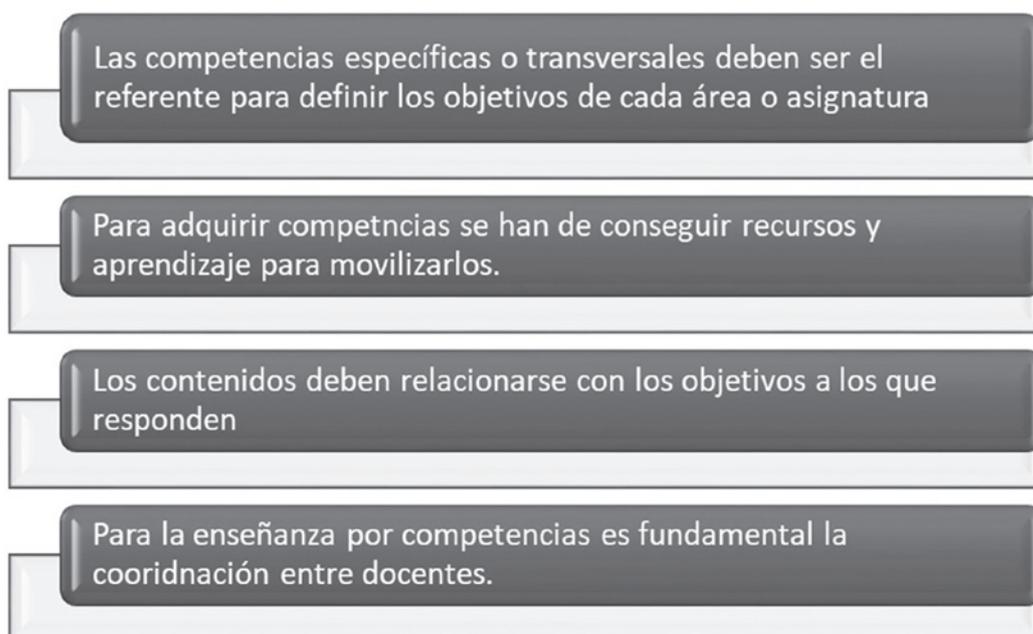


Figura 1. Competencia docente. Fuente: Parcerisa (2007)

Ante la situación respecto al actual perfil del futuro maestro de primaria, era necesario buscar estrategias y herramientas que permitieran un aprendizaje global y significativo para las aulas del siglo XXI y así surgió el “Proyecto Escénico”, generado a partir de la hipótesis: *El proyecto escénico ¿puede permitir la adquisición teórica*

y práctica de los contenidos y competencias necesarias para el futuro maestro de primaria?

Como ya decían Roldán y Cárdenas (1994), el lenguaje audiovisual se aprende utilizándolo. Según estos autores, la producción didáctica no debe descuidar el valor estético del producto, en pro de unos objetivos, pues el trato artístico hará más bello el resultado. Este autor ya consideraba la necesidad de que el alumno, a través de un espacio escénico pueda plantearse problemas y la resolución de los mismos, así, la escenografía y la "escenotécnica", con la iluminación son elementos que pueden mejorar tanto un texto teatral como una ópera, zarzuela, etc. y en nuestra opinión, permiten asimilación de los contenidos teórico prácticos de la educación musical. Por otra parte, anotamos la importante descripción, bajo nuestro punto de vista, y que hay que tener en cuenta en el trabajo por proyectos escénicos y que, a pesar del tiempo transcurrido, podemos entender como vigente: "La escenografía como producto social e histórico del desarrollo técnico, cultural y artístico de una sociedad dada, no se encuentra aislada de los fenómenos de la vida social, de la historia, de la cultura y del arte". (Camacho, 1994, p. 55).

En el *¿El arte por el arte?* La influencia de la educación artística es un ejemplo de colaboración y posibilidad, colaboración entre el Instituto Politécnico Nacional (IPN) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) llevada a cabo por Winner et al. (2014), se revisan supuestos y convenciones entorno a la importancia de la educación artística. Se trata pues, de un informe que trata de dar respuesta a si la educación artística es importante cómo puede incidir en las habilidades académicas en las materias no artísticas.

Se dice que pensamiento crítico y creativo puede ser desarrollado por la educación artística, además de incidir en habilidades que mejoran la práctica en materias no artísticas, la motivación, la confianza, la capacidad comunicativa y cooperativa. El estudio realizado en el *¿El arte por el arte?* Se examinó la influencia de la educación artística desde su conocimiento empírico. Aunque el interés del estudio se dirigía a

las habilidades que pueden desarrollarse desde la educación artística que se da en la escuela, los estudios revisados también mostraron las calificaciones de las materias académicas no artísticas. El informe elaborado muestra cómo la música incide positivamente en el coeficiente intelectual, también se resalta la educación teatral, ya, aunque en la danza hay pocos estudios, los resultados aportados revelan la mejora de las habilidades visuales y espaciales (Winner et al. 2014).

Conociendo pues la importancia de la educación artística y la educación en sí como parte de la necesidad de comunicar e intercambiar conocimientos, debemos citar las palabras de Aguaded (2004), sobre la necesidad de integrar los medios de comunicación en la educación para acercar a la ciudadanía el pensamiento visual, y aunque estas palabras fueron escritas hace más de diez años, la actualidad muestra que no hemos avanzado lo suficiente en materia educativa y en el terreno de las artes visuales, siendo una de ellas la música, materia que acompaña a sus demás hermanas, plástica, teatro, danza, arquitectura, televisión o cine. Compartimos la opinión de Aguaded (2004) en cuanto que lo audiovisual, potencia la superficialidad a la par que incide en la transmisión y reproducción de los “no valores” - así es como les denomina Aguaded- Esto, unido al lenguaje de los medios de comunicación, despreocupándose de la ética, en pro de la estética, nos hace reflexionar sobre la importancia de un proyecto escénico, su elaboración e implantación para los futuros maestros y, nos planteamos como esta herramienta de aprendizaje puede ser una gran estrategia para el intercambio de contenidos, o puede quedarse en un puro entretenimiento.

Uno de los elementos comunes en las artes, conectando con la música y la comunicación, es el ritmo. Huerta (2017), profesor de educación artística en la Universidad de Valencia, en la Entrevista concedida a ARTSEDUCA, explica claramente lo importante que es para él el ritmo, insistiendo en la unión que supone este parámetro para las artes, incluso reconoce que se obsesiona en el ritmo cuando está preparando algún proyecto. Huerta nos recuerda que la vida está llena de ritmos. Y las personas con las que nos relacionamos nos marcan ritmos que podemos com-

binar y fortalecer. Siendo una persona tranquila, mi ritmo interior es muy marcado y acelerado. Mi cuerpo marca ritmos, y me comunico a través de ellos. Ahí nace todo, asumiendo los propios ritmos. El mundo se nutre de ritmos que contrastan y se entrelazan. La creación artística y la educación en artes exigen *un ritmo acentuado, de lo contrario, nos podemos quedar estancados*. Siguiendo esta línea, Vernia (2014), nos dice que el ritmo es esencial en cuanto a la música formando parte fundamental para el aprendizaje del lenguaje musical, el cual debe ser adquirido de manera vivencial, pues autores como Phillips-Silver y Trainor (2007 en Sanabria, 2008), la forma de escuchar música pasivamente es reciente.

Para enlazar nuestro marco teórico con la justificación del proyecto escénico, nos remitimos a la Tesis Doctoral de Montáñez (2012) quien hace referencia a unos contenidos propuestos relacionándolos con la Expresión corporal y dinámica, respecto al Currículum de Educación Primaria:

1º nivel:

- Reacción espontánea a la música oída.
- Reconocer sonidos producidos por distintos medios.
- Interpretar el sentimiento y el ánimo a través de pantomimas o movimientos rítmicos.
- Improvisar sencillos temas musicales.
- Participar en juegos cantados y canciones con movimiento.
- Seguir los ritmos en los diferentes pasos fundamentales (marchar, correr, saltar, etc.).
- Reaccionar a los cambios de compás y de tono.
- Participar en actividades interpretativas (representar actitudes psicodinámicas de personas, animales).
- Participar interpretando personalmente un movimiento rítmico iniciado espontáneamente ante un estímulo natural o instrumental, adecuando su desarrollo al tiempo y espacio de expresión necesarios.

2.º nivel:

- Combinar el movimiento en el espacio con el tiempo del canto y de los instrumentos.
- Interpretar canciones a través de actividades rítmicas y dramáticas.
- Descubrir los pasos rítmicos al escuchar un tema.
- Crear ritmos y melodías.

Siguiendo la normativa curricular, enlazamos con el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria, para explorar los contenidos referentes a la expresión musical, llegando al bloque número tres, referido a la Música, el movimiento y la danza, y en el que se establece lo siguiente:

1. Adquirir capacidades expresivas y creativas que ofrecen la expresión corporal y la danza valorando su aportación al patrimonio y disfrutando de su interpretación como una forma de interacción social.
 - 1.1. Identifica el cuerpo como instrumento para la expresión de sentimientos y emociones y como forma de interacción social.
 - 1.2. Controla la postura y la coordinación con la música cuando interpreta danzas.
 - 1.3. Conoce danzas de distintas épocas y lugares valorando su aportación al patrimonio artístico y cultural.
 - 1.4. Reproduce y disfruta interpretando danzas tradicionales españolas entendiendo la importancia de su continuidad y el traslado a las generaciones futuras.
 - 1.5. Inventa coreografías que corresponden con la forma interna de una obra musical y conlleva un orden espacial y temporal.

Nuestro proyecto se justifica, bajo nuestro punto de vista, sobre todos y cada uno de los puntos anteriores, además de enlazar directamente sobre la hipótesis que generó este proyecto, recordémosla: *El proyecto escénico ¿puede permitir la adquisición teórica y práctica de los contenidos y competencias necesarias para el futuro maestro de primaria?* Entre las competencias que necesitan adquirir los futuros maestros de primaria, está la decodificación de los signos musicales, pues sin este conocimiento sería difícil entender la práctica musical desde su enseñanza y aprendizaje. Por eso nos referimos a Boulez (1984) quien hace ya más de tres décadas que insistía en la intensa práctica que suponen entender los signos musicales, desde la apropiación de experiencias sonoras, entendiendo la notación, como así también nosotros consideramos, como un medio y no como un principio de generación. No obstante, y como dice Arguedas Quesada (2009.), el que el estudiante esté en contacto con diversos lenguajes, le facilita la educación integral, enriqueciéndose tanto en las emociones como a nivel cognitivo como psicomotor, fomentando actitudes que le llevarán al descubrimiento, la experimentación o la creatividad, y en este sentido nos posicionamos al lado de esta autora, para destacar a la música por sus grandes posibilidades para expresarse desde las experiencias sonoras, uniendo además la música a otras artes como la danza o el teatro, pues esta integración de códigos comunicativos, bajo nuestro punto de vistas, no solo permite esta comunicación sino también mantener un aprendizaje permanente. No olvidemos que la música, además de lenguaje verbal, supone un lenguaje corporal, gráfico y plástico.

1.1. Desarrollo del Proyecto

Este proyecto se basa en la formación musical del futuro maestro en grado de primaria. Cambiar el papel del futuro docente de música y situarlo como alumnado que muestra su aprendizaje a quienes serán sus futuros alumnos. El alumnado constató la adquisición de competencias teórico prácticas musicales, herramientas didácticas y pedagógicas, así como el conocimiento y observancia de las normas de comportamiento en audiciones y otras representaciones musicales, además de

la confianza en las propias posibilidades de producción musical y valoración de la estética expresiva del movimiento. La Metodología desarrollada se basó en la participación del trabajo en grupo, el consenso, la cooperación y colaboración, dirigidos a potenciar diferentes conceptos didácticos, que deben ser significativos para su aprendizaje, pero sobre todo para su enseñanza, preparándose, para el mundo real, desde la resolución de problemas y cómo esto puede suponer un impacto social. Los beneficiarios de este tipo de proyecto son todos los participantes, tanto desde el público como desde el escenario, convirtiéndose en actores activos de su propio rol. Como emisores y receptores, pueden disfrutar aprendiendo a aprender.

El impacto social que la música y los espectáculos musicales ejerce en la ciudadanía, se constata en diferentes proyectos, tales como:

- Los proyectos que se están llevando a cabo en los diferentes Auditorios de Música, sólo hay que comprobar sus programaciones didácticas, como en el auditorio¹ de Tenerife, el proyecto de la orquesta de Euskadi² o el auditorio de Castellón³, entre otros.

La preparación para el desarrollo de un proyecto musical con impacto social debe adquirirse desde todas las facetas posibles, en la formación que el futuro docente recibe, porque de ellos depende una Educación de Calidad, la cual pasa, indiscutiblemente, por la educación musical.

El proyecto escénico consta de una serie de canciones, escogidas por el estudiantado o creadas por ellos y dirigidas a un determinado nivel de primaria, a través de las cuales se trabajan contenidos teóricos musicales utilizando únicamente la expresión rítmica y corporal. Así, con la elaboración de esta propuesta, el estudiantado ha adquirido herramientas para aplicar a la docencia, mejorando y ampliando

1 <http://auditoriodetenerife.com/proyecto/area-educativa/>

2 http://www.euskadikoorkestra.es/es/aula_centros.asp

3 <http://www.culturalcas.com/es/didactica/>

su bagaje teórico práctico musical. El espectáculo, dirigido especialmente al alumnado de primaria, se ofreció dentro de la programación didáctica del Auditorio de Castellón. De este modo, se pretende acercar el alumnado a sus futuros maestros para que observe cómo muestra sus conocimientos de una manera lúdica y motivadora. Por otro lado, el futuro profesorado también tiene la oportunidad de acercarse en los espacios artísticos implicándose en el esfuerzo que supone no sólo estar en un escenario sino conseguir un buen funcionamiento de un espectáculo didáctico. Además, se contribuye desde la Universidad a que los auditorios sean un espacio más de la educación integral para todas las edades, potenciando el aprecio por las artes.



Figura 2: Alumnado participante en el Proyecto Escénico. Fuente: Elaboración propia

Todo el trabajo corporal se basa en la pedagogía de J. Dalcroze, pedagogo que partía de que las primeras experiencias de aprendizaje son de origen motriz y el ritmo musical solamente puede adquirirse a través de una implicación global. Así, la educación rítmica se podrá desarrollar mediante marchas o movimientos corporales, estableciéndose el cuerpo como el intermediario entre sonido y pensamiento (Conde, Martín y Viciano, 2004). En opinión de Dalcroze, la sensibilidad nerviosa (sensi-

bilité nerveuse) permite reconocer y experimentar todos los matices cualitativos de la actividad motriz, estableciendo conexiones entre las ideas artísticas y musculares. Por ello, Dalcroze dice que el objetivo de la plástica animada es conseguir el equilibrio entre las acciones corporales, permitiendo sentir y expresar la música corporalmente. No se trata propiamente de una coreografía sino más bien de expresar o interpretar una música a través del cuerpo (Juntunen, 2004).

Si el aprendizaje musical puede hacer aportaciones al movimiento y a la danza, el referente más claro lo podemos hallar en Dalcroze, quien a través de su método fundamentado en el ritmo y el movimiento se convirtió en uno de los principales innovadores que influyeron en la danza moderna. Sus investigaciones se dirigieron a combatir la arritmia, cuya causa, según él, es debida a la falta de armonía en los factores intelectuales. Su método se fundamenta en la asimilación de los ritmos mediante la repetición, el encadenamiento lógico de causa y efecto, en el que la música es la causa y el efecto sería el movimiento junto con la acción expresiva y la economía corporal en la que el ritmo musical ordena al ritmo interior, siendo sus principales puntos de estudio en la danza la respiración y la orquestación de los movimientos (Markessinis, 1995), elementos estos últimos característicos de la música.

El autor anterior enumera las siguientes reglas de conjunción cuerpo/mente según el método de Dalcroze:

- Establecer una comunicación rápida entre cerebro y cuerpo.
- Crear automatismos que aseguren el funcionamiento muscular. Toma de conciencia de nuestra personalidad.
- Aprender a relajarse para que el cuerpo se disponga a recibir órdenes del cerebro.
- Máximo resultado con el mínimo esfuerzo, creando costumbres motrices y reflejos.
- Canalizar las fuerzas vivas del ser humano para llevar una vida ordenada, inteligente e independiente.

Los recursos materiales, en proyectos audiovisuales, son fundamentales para poder ofrecer calidad, en cambio sólo se dispuso de un ordenador con cortes de canciones, seleccionadas por el alumnado y una cámara digital de uso doméstico, para poder registrar los trabajos.

Nuestra preocupación no es reciente pues ya en 1994, las palabras de Camacho (1994),

la escenografía debe fundamentarse en unos criterios que, por un lado, permitan poner al alcance de los alumnos toda información relacionada con su especialidad y, por otro, les estimule hacia la propia experimentación con todo este material y, eventualmente, hacia la verdadera investigación para llegar a la creación escénica (artística), además de conferirles la capacidad de autocrítica imprescindible en todo aprendizaje de esta índole (p.51), daban relevancia al trabajo escénico en las aulas de la universidad.

2. Material y métodos

Muestra, entendida como un subconjunto o parte del universo o población utilizada para el desarrollo de la investigación, consistió en 180 alumnos/as, estudiantes de grado en maestro de la universidad Jaume I, en su tercer curso de formación y en la asignatura de didáctica de la Expresión Musical. Esta muestra formó parte de los cursos 2015/16-2016/17

Para la obtención de datos, se utilizó un pequeño cuestionario que se pasó a principio y a final de curso, una valoración del proyecto, en que se le pidió al alumnado que valoraran determinadas cuestiones relacionadas con el cuestionario y otras que consideramos nos podrían aportar información relevante a final de curso y la grabación del proyecto escénico de cada uno de los grupos que formaban el curso.

No todos los participantes del proyecto escénico contestaron al cuestionario o a la encuesta, aunque si todos los participantes fueron grabados en video. Para elaborar nuestra encuesta utilizadas preguntas abiertas, pues dan libertad al encuestado para que conteste con sus propias palabras. Según Casas Anguita et al. (2003), este tipo de preguntas son idóneas para realizar estudios exploratorios, su ventaja está en que permite recabar mucha información, en cambio exige un mayor esfuerzo para la concreción de resultados. En la siguiente tabla, podemos apreciar algunas de las observaciones de los participantes:

Valoración del proyecto escénico	Ítems positivos	Ítems negativos
Ha sido una experiencia diferente y positiva dentro de los estudios que he realizado en la Universidad.	Si no fuera por el trabajo en grupo no hubiera sido posible.	El trabajo en grupo se ha hecho difícil.
Me parece una buena forma de aprender de evaluar los conceptos aprendidos, en el área de música, de forma más práctica y dinámica	Hacer el proyecto delante de los alumnos y profesores del centro me pareció muy satisfactorio, ya que los niños son muy críticos y al parecer les gustó mucho	No fuimos un gran grupo, por-que mucha gente no venía a clase cuando tocaba, y a la hora de ensayar, venía sin ganas o sin ideas.
La experiencia de trabajar en un proyecto escénico ha sido muy innovadora y la recomendaría, porque pienso que ayuda bastante a la hora de trabajar un tipo determinado de aspectos.	Sí que hemos podido coordinar los pasos y superar los problemas o inconvenientes de última hora.	Muy pocas veces hemos podido estar todos en los ensayos. Dificultad de compaginar horarios.
Desde el primer momento me encantó la propuesta. No imaginaba todo lo que aprendería y lo que disfrutaría haciéndolo.	Todo este trabajo ha conseguido que aprendiera música sin pensar en lo que estaba haciendo. Quedá-bamos con ganas, aun sabiendo que uno de nosotros venía de Valencia. Lo más importante es que todo esto sacó que se le pu-diera dar la vuelta a cualquier materia. Hemos perdido vergüenza escénica, fundamental para un maestro, hemos aprendido mucho más que saber qué es la pulsación, el fraseo...	El lugar de realización no cum-plía con una acústica idónea para el proyecto

Todo bien organizado y sin errores	El grupo ha funcionado de forma correcta, sin necesidad de resaltar ningún incidente	
Esta actividad me ha parecido interesante, aunque creo que no he cumplido con los objetivos.	La actividad la veo muy didáctica y muy divertida	El trabajo en grupo, como siempre, hay algún miembro del grupo que no asiste regularmente.
	Considero que he tenido un progreso considerable desde el primer día y mis compañeros también lo notaron y me lo dijeron, lo que valoro mucho	Había gente que intentaba liderar demasiado, creando un ambiente incómodo. Nos ha faltado centrarnos en aspectos más importantes como el compañerismo o la coordinación del baile.

Tabla 1. Valoración, opiniones positivas y negativas del proyecto

3. Análisis y resultados

Para la valoración del proyecto se utilizaron tres enunciados clave que permitiera, o facilitaran las respuestas a los estudiantes participantes:

- Valoración del proyecto escénico
- Ítems positivos
- Ítems negativos

De los 86 participantes, solo 52 contestaron, algunos de ellos no contestaron porque no asistieron a clase el día en que se solicitó la valoración, otros no indicaron motivo. De los 52 participantes, 10 no pudieron considerarse como válidos, por no entender la letra o quedar ambiguas las contestaciones. Así finalmente, solo dispusimos como válidos 42 documentos que permitieron aportar información.

- Para la Valoración del proyecto escénico, los estudiantes lo califican en más de un 90% como una experiencia gratificante y positiva. Le pasaron bien aprendiendo música de una manera diferente, destacando que para ellos era motivador poder enseñar a los niños el producto final.

- Para los ítems positivos, más de un 90% destaca su mejora en los contenidos tales como el ritmo, la pulsación, el fraseo, dando una relevancia especial a la pérdida de vergüenza o miedo escénico, al tener que mostrar en los ensayos generales y parciales, delante de sus compañeros, el trabajo que estaban preparando.

Algunos participantes destacan el trabajo en equipo y como este proyecto les ha permitido conocerse mejor, valorar las opiniones de los demás, así como valorar el esfuerzo común. Un caso especial destaca como sus compañeros, al estar convaleciente de una pierna, adaptaron los movimientos del proyecto para que pudiera realizar los movimientos y pasos planteados, facilitándole la inclusión al proyecto.

- Para los ítems negativos, el casi el 100% de las respuestas señalan la falta de tiempo para preparar el proyecto, así como la necesidad de disponer de mayor tiempo lectivo para la preparación y coordinación. No obstante, en la mayoría de estas respuestas apuntan que las dificultades en la coordinación no supusieron una debilidad en su totalidad, pues la motivación y la voluntad de los miembros de los diferentes grupos, mostraron disposición e implicación para su desarrollo.

Solo dos grupos manifiestan dificultades para poder coordinar los ensayos, y solo un grupo destaca la nula implicación de uno de los integrantes del grupo, a pesar de lo cual, optaron por no excluirle y permitir que se aprovechara del trabajo de los demás.

Estos resultados nos permiten analizar la situación del proyecto, por una parte, insistiendo en su aplicación, siguiendo las actividades y procedimientos utilizados, dando libertad al alumnado participante en la elección de su canción, así como en la preparación para su posterior exposición delante de los posibles futuros alumnos. Por otra parte, y atendiendo a las reflexiones dirigidas tanto a la planificación de los ensayos como a la disposición de horario lectivo para los mismos, nos planteamos la posibilidad de adaptar la guía docente, dando más relevancia al proyecto escénico

como herramienta para adquirir las competencias musicales necesarias en el Grado de Maestro en Primaria. Esto nos llevará a reorganizar también el cronograma de las actividades prácticas y que la evaluación del proyecto esté contemplada dentro de las propias actividades de evaluación, de una manera más clara, pues en el momento de la implementación del proyecto, su ponderación se sitúa en un 3% sobre 10, de la nota de prácticas.

4. Discusión y conclusiones

Entre las conclusiones a las que hemos llegado, cabe destacar, por una parte, la valoración positiva en cuanto a aprendizaje de la didáctica de la música, sus elementos teóricos desde la práctica e implicación del alumnado en la elaboración de su propio proyecto, así como la dificultad que supone el trabajo en grupo para coordinar y programar las diferentes sesiones. Por otra parte, la necesidad en el aprendizaje de recursos audiovisuales y de producción artística para poder llegar a cabo proyectos-educativos que impliquen la puesta en escena desde elementos audiovisuales, como este caso, entre los que pensamos incluir la gestión y márketing, pues bajo nuestro punto de vista, el maestro debe ser competente en este terreno, ya que actualmente apreciamos una escuela viva, activa y participativa del arte y la cultura y no debemos perder la calidad en los proyectos, sólo por tratarse de un nivel educativo básico.

Entendemos, que el proyecto escénico resulta muy motivador, aunque la primera reacción es de rechazo, pues asocian el movimiento ya la expresión corporal al baile puramente, durante el proceso de elaboración se pueden percibir cambios actitudinales en los estudiantes, manifestando tanto el crecimiento del interés en esta actividad como la significatividad de la misma para la adquisición de contenidos teórico musicales como las figuraciones rítmicas, tempo, compás o fraseo.

Por otra parte, debemos señalar, que la escasez de recursos materiales no desmotivó al alumnado, a pesar que hubo alguna pequeña incidencia en la reproducción del sonido desde el ordenador, lo que incitó al alumnado a ser creativo y actuar de manera improvisada hasta poder solucionar la incidencia. Así, debemos señalar las necesidades requeridas para desarrollar el proyecto no sólo con la calidad que muestren los participantes sino también con la necesaria calidad de registro y reproducción del resultado final.

Referencias bibliográficas

AGUADED, J.I. (2004). Estrategias de edu-comunicación en la sociedad audiovisual. *Comunicar*, 24, 2005, Revista Científica de Comunicación y Educación pp. 25-34

ARGUEDAS QUESADA, C. (2009). Música y expresión corporal en los procesos de enseñanza y aprendizaje del inglés, español y francés. *Actualidades Investigativas en Educación*. 9, 1, pp. 1-30. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44713054005>

BOE (2014) Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. Recuperado de: <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2014-2222> [Consulta: 25 de marzo de 2018]

BOULEZ, P. (1984). *Puntos de referencia*. Barcelona: Gedisa

CAMACHO, E. (1994). La enseñanza de la escenografía como artes plásticas y escénicas en la Universidad. *Teatro: revista de estudios teatrales*, 5 pp. 51-63. ISSN 1132-2233. Recuperado de: <http://dspace.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/4500/la?sequence=1> [Consulta: 10 de marzo de 2018]

CASAS ANGUITA, J. REPULLO LABRADOR, J.R. Y DONADO CAMPOS, J. (2003). La encuesta como técnica de investigación. Elaboración de cuestionarios y tratamiento estadístico de los datos (I). *Atención Primaria*, 31(8):527-38. Recuperado de <http://www.elsevier.es/es-revista-atencion-primaria-27-articulo-la-encuesta-como-tecnica-investigacion--13047738> [Consulta: 12 de marzo de 2018]

CONDE, J., MARTÍN, C., Y VICIANA, V. (2004). *Las canciones motrices: Metodología para el desarrollo de las habilidades motrices en educación infantil y primaria a través de la música*. (3ª ed.). Barcelona: Inde.

HUERTA, R (2017). Entrevista a Ricard Huerta. *ARTSEDUCA*, 18, pp. 158-165. Recuperado de <http://www.e-revistas.uji.es/index.php/artseduca/issue/view/174/show-Toc>

JUNTUNEN, M.L. (2004). *Embodiment in Dalcroze Eurhythmics*. Oulu: Oulu University Press.

MARKESSINIS, A. (1995). *Historia de la danza desde sus orígenes*. Madrid: Librería deportiva ESM.

MONTÁVEZ, M. (2012). *La expresión corporal en la realidad educativa. Descripción y análisis de su enseñanza como punto de referencia para la mejora de la calidad docente en los centros públicos de educación primaria de la ciudad de Córdoba*. Tesis Doctoral. Universidad de Córdoba. Recuperado de: <http://helvia.uco.es/xmlui/bitstream/handle/10396/6310/9788469512753.pdf?sequen>

PARCERISA, A. (2007). Las competencias como referentes para la práctica educativa. *Eufonía: Didáctica de la música*, 41, 6-16.

PRIETO, R. (2001). El Perfil del Maestro de Primaria Especialista en Educación Musical. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*.

ROLDÁN, I. Y CÁRDENAS, T. (1994) Teoría y práctica en la producción de un vídeo educativo. *Comunicar*, 3, 1994. Recuperado de: <https://www.revistacomunicar.com/verpdf.php?numero=3&articulo=03-1994-07> [Consulta: 12 de marzo de 2018]

SANABRIA, D. (2008). Música y movimiento. *Ciencia Cognitiva: Revista Electrónica de Divulgación*, 2:1, pp. 22-24. Recuperado de: <http://medina-psicologia.ugr.es/cienciacognitiva/?p=24> [Consulta: 2 julio de 2012]

SERRANO, J.A., LERA, A. Y CONTRERAS, O. (2007). Maestros generalistas vs especialistas. *Claves y discrepancias en la reforma de la formación inicial de los maestros de primaria. Revista de Educación*, 344. Septiembre-diciembre 2007, pp. 533-555

VERNIA, A.M. (2014). El ritmo a través del cuerpo como herramienta de aprendizaje musical. la competencia rítmica. *Quaderns digitals*, 74. Recuperado de: http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=11384

WINNER, E., GOLDSTEIN, TH. R. Y VINCENT-LACRIN, S (2014). ¿El arte por el arte? La influencia de la educación artística. IPN (Instituto Politécnico Nacional). Paris. Recuperado de: <https://goo.gl/RWwdsb> doi: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264224902-es>