



CONTRIBUCIÓN A LA ADQUISICIÓN DE COMPETENCIAS CON TERTULIAS MUSICALES DIALÓGICAS:

Una metodología activa en la formación inicial del profesorado

Dialogical musical gatherings and initial teacher training: Contribution to improvement of competencies

ROSA ISUSI-FAGOAGA, RAFAEL FERNÁNDEZ-MAXIMIANO

Universitat de València, España

KEYWORDS

*Dialogic learning
Education
Initial teacher training
Didactics of musical expression
Listen
Musical gatherings
Active methodologies*

ABSTRACT

This work focuses on dialogic and communicative action between people with the intention of improving their education. For this, the format of dialogical literary gatherings has been adapted to the content of musical works. The main objectives have been: to develop communicative, linguistic and musical skills through interactive dialogue; increase the degree of motivation and increase the musical culture of future teachers towards classical music. A qualitative and quantitative methodology and the research-action method are combined. The sample has been 136 students, future teachers in training. The main results offer positive data.

PALABRAS CLAVE

*Aprendizaje dialógico
Educación
Formación del profesorado
Didáctica de la expresión musical
Escucha
Tertulias musicales
Metodologías activas*

RESUMEN

Este trabajo se centra en la acción dialógica y comunicativa entre las personas con la intención de mejorar su educación. Para ello se ha adaptado el formato de las tertulias literarias dialógicas al contenido de las obras musicales. Los principales objetivos han sido: desarrollar las competencias comunicativa, lingüística y musical a través del diálogo interactivo; aumentar el grado de motivación e incrementar la cultura musical de los futuros docentes hacia la música clásica. Se combina una metodología cualitativa con cuantitativa y el método investigación-acción. La muestra han sido 136 estudiantes, futuros docentes en formación. Los principales resultados ofrecen datos positivos.

Recibido: 29/ 07 / 2022

Aceptado: 18/ 09 / 2022

1. Introducción

Desde las últimas décadas del siglo pasado se han ido abriendo diversos caminos y teorías que intentan explicar el fenómeno de la educación en su contexto social, económico y cultural. Destacamos los conceptos de “acción anti-dialógica” en la que se impone una visión desde una situación de poder, por ejemplo, a cargo del maestro/a frente a la “acción dialógica” en la que el poder reside en la acción comunicativa entre las personas. Estos conceptos ya están presentes en los estudios de reconocidos autores del campo de la educación como Paulo Freire (1970) en su libro *Pedagogía del oprimido*, en la teoría histórico-cultural de Lev Vygotsky (1978), en la que el desarrollo cognitivo de las personas siempre se produce en la interacción social y el uso del lenguaje es fundamental en la mediación entre mente y cultura. Todo ello ha sido tenido en cuenta y desarrollado por otros pensadores como Jürgen Habermas en su *Teoría de la acción comunicativa* (1981) o como Ramón Flecha y su principio del „aprendizaje dialógico” plasmado en su libro *Compartiendo palabras* (1997). Otros trabajos publicados en los albores del s. XXI han profundizado en esa línea de investigación, como los de Rosa Valls (2000), Marta Soler-Gallart (2001) o los del grupo de investigación CREA (Centro Especial de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades Sociales, 2002, 2004, 2018). Este último es una referencia para aquellos centros educativos que pretenden establecer un modelo educativo de calidad que les permita llevar a cabo una transformación social y cultural, tanto del propio centro como de su entorno. Este modelo de escuela plantea una transformación de los procesos de enseñanza y aprendizaje con la característica principal de implicar a toda la comunidad educativa en ellos (Malagón & González, 2018).

Desde que en 1995 se implantara el modelo de las Comunidades de Aprendizaje por primera vez en una escuela de Primaria del País Vasco, las escuelas de educación obligatoria que se han sumado a este proyecto pedagógico no han parado de aumentar y extenderse por varios países europeos y del continente americano. Todas las escuelas que integran el proyecto de Comunidades de Aprendizaje tienen como base el modelo de aprendizaje dialógico, caracterizado por la participación de toda la comunidad educativa en la educación del alumnado (Valls & Munté, 2010). Con el aprendizaje dialógico todos los miembros de la comunidad aprenden de todos/as y con todos/as generando nuevos aprendizajes (Ferrada & Flecha, 2008).

El aprendizaje dialógico está basado, según Aubert *et al.* (2009) en siete principios pedagógicos: diálogo igualitario (las opiniones de aquellos/as que intervienen en el diálogo son iguales de válidas), inteligencia cultural (incluye la inteligencia académica y comunicativa), transformación (el aprendizaje debe generar cambios), dimensión instrumental (incluye el aprendizaje de conocimientos básicos para vivir en sociedad), creación de sentido (posibilidad de aprendizaje a partir de las propias demandas personales y sociales de la persona), solidaridad (debe ser un elemento común en todas las prácticas educativas) e igualdad de diferencias (la diversidad cultural).

Por tanto, en la comunidad científica está demostrado que a través del diálogo y la interacción humana se consigue incrementar significativamente el aprendizaje incluso en los entornos más adversos. Las Tertulias Dialógicas (TD) serían la plasmación del aprendizaje dialógico en una metodología docente activa. Las TD, entendidas como un diálogo interactivo entorno a una obra fruto del ingenio humano, consiguen beneficios en el contexto educativo, social, emocional e interpersonal (Mondejar & Villarrejo, 2017; Villardón *et al.*, 2018; Álvarez *et al.*, 2021; Fernández *et al.*, 2021), también en las competencias lingüísticas, comunicativas, y argumentativas (Palomares & Domínguez, 2019; García-Carrión *et al.*, 2020; López de Aguilera *et al.*, 2020; Fernández *et al.*, 2021) y en la expresión, vocabulario y bagaje cultural (Cantero, 2018).

En este sentido, se puede afirmar que la comunidad científica coincide en que las Tertulias Dialógicas son una actuación educativa de éxito. Estas se han aplicado fundamentalmente en las etapas de Educación Primaria y Secundaria (Álvarez y Guerra, 2016) y en menor medida en enseñanzas universitarias, en la que existen escasas excepciones centradas en la formación del profesorado (Chocarro de Luis, 2014; Palomares-Montero & Gabaldón-Estevan, 2015; Isusi-Fagoaga, 2016).

Compartimos las ideas de que el futuro profesorado debe estar preparado lo mejor posible para hacer frente a los nuevos retos que se presentarán en las aulas y adaptarse a las novedades sociales. Por ello se necesita un profesorado reflexivo, crítico e investigador que pueda dar respuestas a las necesidades de las sociedades contemporáneas (Esteve, 2003, 2008; Imbernón, 2007, 43; Aubert *et al.*, 2008).

En este trabajo, se ha adaptado el formato de las Tertulias Dialógicas centradas sobre una obra literaria al diálogo sobre una obra musical y se ha aplicado a varias asignaturas de los grados en Maestro/a de Educación Infantil y Primaria. Se parte de la base de que tanto la literatura como la música son lenguajes y artes, y, como tales, son instrumentos para la comunicación, la expresión estética y tienen su propio código de signos. Ambos hacen referencia a los sentimientos, ideas, vivencias, realidades, sueños, experiencias... La capacidad comunicativa y expresiva de la música es diferente a la de las palabras y es precisamente con la música donde llegamos donde no puede llegar el lenguaje hablado. Consideramos que, con la tertulia musical, a través del diálogo igualitario entre todas las personas participantes se nos abre un universo poco explorado, pero con un gran potencial.

Los principales objetivos han sido:

- Introducir e implementar las Tertulias Musicales Dialógicas como metodología activa en la formación inicial del profesorado.
- Desarrollar las competencias comunicativa, lingüística, interpersonal, intrapersonal y musical.
- Aumentar el grado de motivación del estudiantado de los grados en Maestro/a de Educación Infantil y Primaria hacia la música considerada clásica y compuesta en el pasado.
- Incrementar la cultura musical del alumnado tanto en repertorio, formas musicales como en autores y su contexto cultural.

Consideramos que este tema o línea de trabajo e investigación ha sido poco aplicada y evaluada hasta el momento en contextos educativos reglados. Por tanto, a partir de lo expuesto anteriormente, se plantean las siguientes preguntas de investigación: ¿cómo es la valoración de las Tertulias Musicales Dialógicas como metodología activa por parte del profesorado en formación? ¿En qué medida favorece la adquisición de competencias comunicativa, lingüística, musical, interpersonal e intrapersonal? ¿Se ha visto incrementados los conocimientos musicales del estudiantado y mejorado el proceso de enseñanza-aprendizaje de la música?

2. Las Tertulias Dialógicas

Las Tertulias Dialógicas comenzaron en 1978 en la Escuela de Personas Adultas La Verneda de San-Martí (Barcelona) como una actividad cultural y educativa no formal. En estos encuentros, los/las participantes compartían la lectura de grandes obras de la literatura universal y establecían un posterior debate sobre dichas lecturas (Padrós *et al.*, 2010).

Las Tertulias Dialógicas son consideradas como una de las actuaciones educativas de éxito. INCLUD-ED (Estrategias para la inclusión y la cohesión social en Europa desde la educación 2006-2011), es un proyecto integrado del VI Programa Marco de la Comisión Europea dedicado a la identificación de estrategias educativas que contribuyen a superar las desigualdades y promueven la cohesión social (Valls *et al.*, 2014). Ello ha conseguido mejoras en las escuelas y comunidades donde han sido implementadas (Flecha García & Molina Roldán, 2015).

El término de Tertulia Dialógica engloba a los diferentes tipos que existen: las literarias, las musicales, las artísticas, las matemáticas, las científicas, etc. Las diferentes variantes de tertulias dialógicas mantienen la misma organización y funcionamiento. En todas ellas, los/as participantes exponen su interpretación sobre la obra a comentar en la tertulia, bien sea un texto literario (Tertulia Literaria Dialógica), una pieza musical (Tertulia Musical Dialógica) o una obra de arte (Tertulia Artística Dialógica) (CREA, 2018).

2.1. Las Tertulias Literarias Dialógicas

Una de las dimensiones instrumentales del aprendizaje dialógico es la Tertulia Literaria Dialógica (TLD), que ha sido puesta en práctica en diversos niveles educativos tanto con personas adultas y en contextos desfavorecidos (Flecha, 1997; Valls, Soler & Flecha, 2008), como con niños y jóvenes en Educación Primaria y Secundaria (Loza, 2004; Oliver & de Gracia, 2004). En estas tertulias se establece un diálogo igualitario, donde el docente actúa de moderador y expresa su opinión como uno más alejándose de valoraciones en términos de verdad absoluta o única explicación posible. Además del principio de igualdad se favorece también el trabajo en grupos interactivos en los que interaccionan personas de diferente bagaje cultural y conocimientos preexistentes, con lo cual enriquece el entorno de aprendizaje (Oliver & de Gracia, 2004).

Autores como Flecha y Molina las definen las TLD como:

La lectura de obras clásicas de la literatura universal y su posterior debate en el aula, dentro del horario escolar o como extensión del tiempo de aprendizaje. En la tertulia se comparten las ideas que cada uno ha seleccionado como más relevantes –a menudo alrededor de temas muy profundos– y estas se discuten entre todos. El debate alrededor de la lectura permite la colaboración entre alumnado, la ayuda mutua, el conocimiento de diferentes puntos de vista, el desarrollo de habilidades de comunicación y argumentación, el aprendizaje de vocabulario, y el desarrollo del gusto por la lectura (Flecha & Molina, 2015, p. 10).

Otros como Palomar y Domínguez se refieren a las TLD como:

Son reuniones de personas que se coordinan libremente para escoger una obra clásica que todos deben leer simultáneamente y supone la aplicación de los principios del aprendizaje dialógico en relación con la literatura, la música, matemáticas, historia, etc. Tienen como base las reflexiones, los debates y los argumentos, y las experiencias de vida cotidiana de las personas implicadas. Los participantes, se ponen de acuerdo en el número de páginas que deben leer y, posteriormente, se reúnen para conectar lo que han leído. Cada persona debe tener algún párrafo señalado o subrayado que le haya gustado especialmente, y explicará a los demás los motivos por los que ha elegido ese párrafo y no otro. Se aportan las reflexiones, dudas, núcleos de interés y debates que surgen a partir de dicha lectura (Palomar & Domínguez, 2019, p. 41).

Las tertulias literarias dialógicas se llevan cabo “en más de 30 asociaciones, grupos y colectivos sociales, culturales y educativos. No sólo en el Estado Español, sino en todo el mundo y han pasado a ser una actividad cultural y educativa dentro de un movimiento de Educación Democrática de Personas Adultas a nivel mundial.

La Tertulia Literaria Dialógica sobre obras clásicas de la literatura universal, está siendo reconocida, por intelectuales de todo el mundo, como una actividad que supera desigualdades sociales. Profesorado de universidades de prestigio internacional como la *Harvard University*, la *University of Massachusetts*, el *Victorian Centre of the Adult Literacy and Numeracy Australian Research Consortium* (ALNARC) y CREA de la Universidad de Barcelona han tenido un interés especial por esta actividad, considerándola como un ejemplo práctico de las teorías sociales y educativas reconocidas en la actualidad.¹

2.2. Las Tertulias Musicales Dialógicas

Las Tertulias Musicales Dialógicas (TMD) siguen la misma organización y funcionamiento que las TLD con la única salvedad es que el objeto del diálogo es una obra musical a partir de la cual “todas las personas pueden, disfrutar, aprender, discutir y compartir a través de la Música Clásica” (CREA, 2018, pp. 14-15). Autores como Martins exponen que:

Los participantes se reúnen para hablar de un tema compartido, en este caso, la música; los encuentros suelen ser semanales y a cada cita comentan lo que han decidido oír durante los últimos siete días, o incluso escuchar trozos durante la sección de la tertulia. Lo que importa es que todos digan lo que sienten, lo que han experimentado con la escucha, sus reminiscencias al respecto, como también lo que han encontrado de información sobre la música, el compositor, el contexto histórico, etc. Así como las Tertulias Literarias las personas leen obras de la Literatura Universal, el repertorio de la Tertulia Musical suele ser el de la Música Clásica (Martins, 2006, p. 2).

Otro de los escasos estudios realizados sobre las TMD, es el de Cantero (2018), que estudia la influencia en la participación en TMD sobre el aprendizaje de los estudiantes de un centro de Infantil y Primaria. Los resultados de su estudio ponen de manifiesto que, tras la participación en las TMDs, el alumnado “ha mejorado notablemente su motivación e interés hacia la música, el respeto al resto de compañeros del grupo y la convivencia entre ellos” y “han mejorado la calidad y frecuencia de intervenciones, así como la profundización en la expresión de ideas y sentimientos” (Cantero, 2018, p. 134). Otro estudio realizado sobre las tertulias musicales dialógicas preliminar de este es el realizado con estudiantado universitario del Grado en Maestro/a de Educación Infantil que relaciona las TMD con la educación emocional y la adquisición de competencias (Isusi-Fagoaga, 2016).

Se debe precisar que la música clásica, objeto de escucha y diálogo, se entiende como modelo y no como perteneciente a la época del Clasicismo de la segunda mitad del s. XVIII. La música clásica recibe el nombre también de música culta por ser de tradición escrita. Compositores y compositoras del pasado con reconocido prestigio universal, como por ejemplo J. S. Bach, W.A. Mozart, L. van Beethoven, Alma Mahler, I. Stravinsky, Nadia Boulanger o M. de Falla, entre otros/as muchos/as, tienen mucho que emocionarnos y hacernos hablar hoy en día.

Está comúnmente aceptado en nuestra sociedad la creencia que solo las personas con un elevado nivel cultural o con una formación musical en centros especializados -como academias o conservatorios- conocen y disfrutan de la música ‘clásica’ o culta. Si bien es cierto que durante bastantes siglos en el pasado el disfrute de la música estaba reservado a unos pocos -los reyes, la nobleza y más tarde la burguesía- que podían contratar a músicos o comprar una entrada para asistir a los teatros, eso ya comenzó a cambiar a lo largo del s. XX cuando la educación musical fue extendiéndose al resto de la sociedad. En este sentido, la educación musical ha evolucionado, especialmente desde la segunda mitad del s. XX hasta nuestros días y la audición-escucha es uno de los pilares básicos y ocupa un lugar destacado en los currículums de las etapas de Educación Infantil y Primaria. Autores como Copland (1994) señalan tres planos en la audición (sensual, expresivo y musical), otros como Schaeffer (1996) se refieren a la progresión de cuatro fases (oír, escuchar, entender y comprender), mientras que Willems (2011) habla de tres (oír, escuchar y entender) y Wuytack y Boas (2009) tratan la audición musical activa y crean herramientas didácticas como el “musicograma” (representación gráfica de una obra o fragmento musical) que ha ido evolucionando con la incorporación de las tecnologías digitales al “musicomovigrama” (Botella & Marín, 2016) y del movimiento, al “musicobodygrama” (Moreno-García, 2022). También, otras metodologías activas se han aplicado a la didáctica de la audición musical, como la ludificación que incluye técnicas de juego aplicadas a la educación (Iten & Petko, D.).

Secundamos las siguientes palabras que aparecen en la página web de CONFAPEA, una confederación que promueve tertulias dialógicas literarias, artísticas y musicales en varios contextos. Esta confederación considera

1 Recuperado de <http://www.neskes.net/confapea/tertulias/tld.htm>. CONFAPEA es la Confederación formada por diversas federaciones y asociaciones culturales y educativas que trabaja en red y aúna esfuerzos para promover más oportunidades de educación y de participación para todas las personas y especialmente para aquellas que hasta el momento han estado alejadas de los espacios de decisión, gestión y representación. Esta confederación considera que la Educación de personas adultas y los proyectos culturales tienen que ser definidos y organizados en función de la voz y el voto de las personas participantes. Además de las entidades de participantes confederadas, CONFAPEA recibe el apoyo de la Red de educadores y educadoras REDA y del Grupo 90, formado por profesorado e investigadoras e investigadores de la Universidad.

que la música puede ser disfrutada y entendida por todos y todas las personas si tienen la oportunidad y las ganas de dedicar un tiempo para escucharlas, interiorizarlas, reflexionar y compartir sus emociones y pensamientos con los demás. Quien es capaz de realizar este proceso se da cuenta que se transforma porque aprende muchas cosas interactuando con sus semejantes y sintiéndose protagonista y partícipe de ese proceso de transformación de sus pensamientos, de su vida y del mundo.

La confederación describe la organización y funcionamiento de estas tertulias musicales de la siguiente manera:

1. Los participantes escogemos obras musicales del repertorio clásico.
2. Cada semana decidimos una o varias obras musicales para escuchar en casa y pensamos en algún comentario y/o fragmento para después compartir en la tertulia.
3. Al principio de la tertulia entre todos y todas realizamos una breve introducción del autor y de la obra.
4. Escuchamos conjuntamente la obra u obras seleccionadas.
5. Se abre el turno de palabras. El coordinador/a va apuntando aquellas personas que piden palabra y modera el orden de las intervenciones. A partir de cada intervención se crea el diálogo. Podemos comentar todo aquello que hayamos pensado a lo largo de la semana: cosas que nos ha gustado de la pieza, los instrumentos, el tema... sensaciones o sentimientos que nos evoca cada pieza y cada autor nos puede transportar a un momento diferente.

La relación de piezas musicales siguiente es la propuesta de selección musical que aparece en su web: *La sinfonía de los juguetes* de Leopold Mozart; *Romances sin palabras* de F. Mendelssohn; *9ª Sinfonía* de L. van Beethoven; *El pájaro de fuego* de Igor Stravinsky; *El Amor Brujo* de Manuel de Falla; *Piezas para piano* de F. Chopin; *Oratorio del Mesías* de G. F. Händel; *El arte de la fuga* de J. S. Bach; *Sinfonía No. 5* de L. Beethoven; *Las Cuatro Estaciones* de A. Vivaldi y *Valses* de J. Strauss. Se puede observar cómo la música seleccionada abarca desde finales del período Barroco hasta las primeras décadas del s. XX e incluye obras que han sido ampliamente difundidas en contextos no musicales por lo que varias son conocidas por el gran público y no solo por los que han recibido formación musical. Los compositores seleccionados son todos varones y casi todos ellos provienen del área geográfica centroeuropea, únicamente aparece un compositor español, probablemente uno de los más conocidos de todos los españoles de todos los tiempos.

Cabe añadir a lo anteriormente expuesto sobre experiencias anteriores, que, la realización de TMD encaja a la perfección con las directrices de la nueva normativa de ordenación académica, *Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*, la finalidad de la Educación Infantil es “contribuir al desarrollo físico, afectivo, social, cognitivo y artístico del alumnado, así como la educación en valores cívicos para la convivencia” y que en sus dos ciclos se atenderá “al desarrollo afectivo, a la gestión emocional, al movimiento y los hábitos de control corporal, a las manifestaciones de la comunicación y del lenguaje, a las pautas elementales de convivencia y relación social, así como al descubrimiento del entorno” (...) (Ley Orgánica, 2020, p. 122885).

También en Educación Primaria, en la que:

En esta etapa se pondrá especial énfasis en garantizar la inclusión educativa, en la atención personalizada, en la prevención de las dificultades de aprendizaje y en la puesta en práctica de mecanismos de refuerzo tan pronto como se detecten estas dificultades. Se deberá dedicar un tiempo diario a la lectura y se establece que la comprensión lectora, la expresión oral y escrita, la creación artística, la comunicación audiovisual, la competencia digital, el fomento de la creatividad y del espíritu científico se trabajarán en todas las áreas de educación primaria. (Ley Orgánica, 2020, p. 122873).

3. Metodología

Se ha seguido una metodología fundamentalmente cualitativa y el método investigación-acción, mediante el cual reflexionamos y actuamos sobre nuestra práctica docente con la intención de mejorarla (Díaz & Giráldez, 2013). Si bien esta experiencia la hemos llevado a cabo en el ámbito universitario con futuro profesorado en formación, es perfectamente extensible a otros docentes que quieran incorporarla tanto a las aulas de Educación Primaria como de Secundaria.

3.1. Muestra, contexto y temporalización

La muestra consta un total de 116 estudiantes, futuros docentes en formación en la Facultat de Magisteri de la Universitat de València: 86 del Grado en Maestro/a de Educación Infantil, 30 del Grado en Maestro/a de Educación Primaria durante los cursos 2018-19 y 2020-21.

El estudiantado del Grado de Educación Infantil ha participado dentro de la asignatura Procesos musicales. Esta se imparte el segundo cuatrimestre de 3º curso y cuenta con 60 créditos. El alumnado que ha participado ha sido de casi un centenar de personas, concretamente 86 durante el curso 2018-19. El estudiantado del Grado de

Educación Primaria ha realizados TMD en la asignatura Educación Vocal de 4º curso, de 60 créditos durante el primer cuatrimestre del curso 2020-21.

El estudiantado del Grado en Maestro/a de Educación Infantil no necesita tener conocimientos específicos de música, es decir, adquieren un conocimiento general de todas las áreas no especialistas en música pero que precisan una formación musical para enfrentarse al gran reto de despertar el gusto musical entre los más pequeños. En cambio, el estudiantado del Grado en Maestro/a de Educación Primaria sí requiere una formación musical previa porque la asignatura seleccionada forma parte de las de la mención (especialidad) de didáctica de la música y, para cursarla, necesita haber acreditado un Grado Profesional de Enseñanzas Artísticas (Conservatorio) o superar una prueba de acceso que evalúa sus conocimientos musicales.

En ambas asignaturas la docente fue la misma por lo que se llevó a cabo la misma organización y funcionamiento, si bien hubo algún cambio en el repertorio seleccionado.

3.2. Instrumentos de recogida de datos

Los instrumentos de recogida de datos han sido el cuaderno de campo y los cuestionarios iniciales y finales, este último semiestructurado, con unas preguntas cerradas en escala de Likert entre 1 y 5 y otras abiertas. Las principales cuestiones planteadas al alumnado han sido las siguientes:

- Expresa tu opinión el método de escuchar y dialogar sobre música.
- ¿Te parece que la TMD contribuye al desarrollo de las competencias lingüística, comunicativa, interpersonal, intrapersonal y musical?
- ¿Sabías algo sobre el método dialógico? ¿Habías leído o te habían contado algo en otra asignatura?
- ¿Qué te han parecido las músicas seleccionadas? ¿Qué otras músicas de reconocido valor y por ello 'clásicas' o universales incluirías? ¿Escuchas habitualmente algún otro estilo de música que no sea pop?

3.3. Diseño de la investigación

Se ha desarrollado a lo largo de cuatro sesiones de dos horas de duración cada una de ellas. Estas sesiones han tenido lugar tras tres sesiones introductorias sobre las preferencias musicales del alumnado, el canon musical, es decir, quién y cómo se valoran las músicas y se establece su calidad, el fenómeno sonoro y musical, su importancia tanto en la sociedad como en la educación, las cualidades del sonido (altura, intensidad, duración y timbre) y un vocabulario básico para poder hablar de música (ritmo, melodía, armonía, tempo, forma).

Nuestro plan de trabajo ha estado organizado en las siguientes fases:

1. Interrogación didáctica para conocer las preferencias musicales del alumnado. Hemos realizado varias actividades con cuestiones y diálogo sobre qué cinco músicas o audiciones llevaría cada uno a un supuesto museo de obras musicales, qué cinco propondría trabajar en nuestras clases en la universidad y qué otras cinco propondría para escuchar con los alumnos de Educación Infantil. Para esta actividad nos inspiramos en el título del libro de L. Goehr (2007) sobre un museo imaginario de obras musicales y también en la propuesta docente de M. J. de la Torre (2012). En nuestro caso, las cuestiones anteriores se plantearon de forma consecutiva para intentar apreciar si había semejanzas o diferencias y/o una evolución.

2. Elaboración de una propuesta de audiciones por parte de la docente. Los criterios que hemos seguido para la selección musical han sido que fueran músicas adecuadas para escuchar y trabajar en Educación Infantil y Primaria, que cumplieran los siguientes requisitos: a) fragmentos musicales de una extensión entre 3 y 5 minutos, b) compositores de música culta o clásica de reconocido prestigio universal que compensara la omnipresencia de las músicas populares urbanas en los medios de comunicación, c) compositores tanto extranjeros como españoles con algún compositor autóctono (valenciano), d) música preferentemente instrumental ya que, en general, se suele trabajar más en las aulas de Infantil y Primaria más las canciones y e) músicas descriptivas, es decir, que estuvieran relacionadas desde su composición con algún aspecto externo a la música, como un texto, un paisaje, etc.

Finalmente, las músicas que seleccionamos han sido:

A. Vivaldi: "La primavera" (allegro) de *Las cuatro estaciones*; E. Grieg: "La mañana" de *Peer Gynt*; L. Mozart: "Allegro" de la *Sinfonía de los juguetes*; W.A. Mozart: "Aria de la reina de la noche" de *La flauta mágica*; W.A. Mozart: "Allegro" de *Pequeña serenata nocturna*; W.A. Mozart: "Allegro" de la *Sinfonía nº 40*; Juan Crisóstomo de Arriaga: *Obertura opus 1*; Joaquín Rodrigo: 1º y 2º movimiento del *Concierto de Aranjuez* y Manuel de Falla: fragmento de *El sombrero de tres picos*.

3. Escucha grupal y reflexión individual. A lo largo de las cuatro sesiones escuchamos la música seleccionada en clase con el grupo completo tres veces cada una de ellas y propusimos tres ítems para pensar durante la audición. Estos ítems han sido: a) qué emoción o sensación te sugiere la música; b) qué te parece que puede pasar o estar contando con esta música; y c) qué elementos musicales reconoces. Estas cuestiones se relacionan con los tres planos de la audición: sensorial, descriptivo y musical (Copland, 1994).

4. Tertulia musical dialógica. Sobre las cuestiones anteriores establecimos un diálogo entre todos y todas actuando la profesora de moderadora haciendo fluir la conversación. Tras la primera audición hablamos sobre

las emociones y sobre qué nos sugería la música, tras la segunda sobre el plano musical y la tercera y última para escuchar todo en conjunto después de haber dialogado libremente sobre ello.

4. Resultados

Respecto a la primera actividad de interrogación didáctica, considerado como pre-test, sobre los gustos musicales del estudiantado, se ha observado que las respuestas, en general, eran diferentes, es decir, las músicas del museo, que evidenciaban las que a cada uno le gustaban más, no eran precisamente las que consideraban adecuadas para trabajar en nuestras clases ni las apropiadas para escuchar con los niños. A partir de estas cuestiones pudimos apreciar el gran desconocimiento por parte de nuestro alumnado de obras y compositores de música culta o clásica universales, no solo españoles sino también del resto de la cultura occidental. Sus gustos versaban sobre todo en los diversos estilos de música popular urbana más comercial, es decir, la difundida en los medios de comunicación. Algo que nos llamó la atención es que el repertorio que más conocían y escuchaban era el de las décadas de los años 1980, 90 y 2000, un repertorio desde nuestro punto de vista algo anticuado para su edad pero que, por otra parte, concuerda con el repertorio que han podido escuchar durante su niñez y adolescencia en el ámbito familiar y que está en relación con el fenómeno *revival* o *vintage* que vive nuestra sociedad en diversos ámbitos, entre ellos también el musical.

Los resultados los hemos evaluado tanto a través de nuestra observación directa de la participación del alumnado como a través de un cuestionario escrito final, post-test, donde todas y todos han podido escribir sus opiniones y comentarios al respecto.

Respecto a la primera cuestión, en la que expresaban su opinión sobre las TMD como método para escuchar y dialogar sobre música, se ha constatado que todo el alumnado resalta sus aspectos positivos y su eficacia en la educación. Alguna opinión explícita y razonada que hemos entresacado y que puede resumir el sentir general ha sido:

A mi entender, considero que es un método adecuado y productivo, ya que permite al alumnado participar en igualdad de condiciones para compartir y argumentar sus opiniones y reflexiones. Estas al ser varias y diversas, permiten que todos los/as participantes se nutran de conocimientos y saberes pudiendo reafirmar su criterio o modificarlo. (M.S.S.)

En la segunda cuestión, ¿Te parece que la TMD contribuye al desarrollo de las competencias lingüística, comunicativa, interpersonal, intrapersonal y musical? Se ha podido observar bastante unanimidad en las bondades del método dialógico para conseguir objetivos educativos. Por ejemplo, dejamos constancia del siguiente comentario:

En mi opinión, creo que sí que contribuye a estas competencias, ya que considero que desde el inicio hasta este punto mis conocimientos sobre la música han aumentado y he aprendido a comunicarlos mejor. Además, gracias al trabajo diario y a la escucha activa se consigue aumentar la capacidad creativa. Por lo que, unir las canciones a escenas determinadas que salen de nuestra imaginación y relacionarlas con las diversas emociones resulta cada vez más sencillo. Así mismo, el dialogo con las compañeras permite enlazar tus ideas con otras que, tal vez, no se te habían ocurrido, pero que son tan validas como las demás. (B.P.P.)

Algunas de las opiniones seleccionadas sobre la tercera cuestión ¿Sabías algo sobre el método dialógico? ¿Habías leído o te habían contado algo en otra asignatura? han sido:

Nunca había tenido oportunidad de escuchar nada acerca del método dialógico, pero a partir de esta asignatura he podido ahondar en este método y me ha parecido muy interesante. Los significados dependen de las interacciones humanas, es una construcción bidireccional. Este aprendizaje promueve el diálogo de saberes del estudiante consigo mismo, con sus compañeros, con el docente y con la realidad que lo envuelve, construyendo así su conocimiento. Creo que cuando hay una relación de horizontalidad entre las partes implicadas en el conocimiento hay mayor comprensión, mejor interacción en el proceso y mejor adquisición del aprendizaje, ya que se favorece los procesos de reflexión. (E.G.E.)

Otro de los comentarios al respecto ha sido:

No lo había oído como tal, y menos como una metodología apta para trabajarla en infantil. Sí que es cierto que, recuerdo en las primeras clases de música del colegio, cuando poníamos una canción por primera vez, el profesor nos preguntaba que sentíamos con esta música, si la considerábamos una música movida, romántica, etc. Pero nunca habíamos ido más allá, y tampoco nos habían hablado en otras asignaturas a lo largo de la carrera sobre este método, sobre ser tan sencillo aparentemente pero tan interesante a la vez. (M.P.R.)

Respecto a las preguntas: ¿Qué te han parecido las músicas seleccionadas? ¿Qué otras músicas de reconocido valor y por ello 'clásicas' o universales incluirías? ¿Escuchas habitualmente algún otro estilo de música que no sea

pop?, se ha constatado que todo el alumnado considera adecuadas las músicas seleccionadas y además propone otras de música culta junto a bandas sonoras de películas y algunas de músicas populares urbanas. Nos llama la atención que casi nadie cita música popular tradicional, es decir, música de folclore.

No se ha observado una diferencia significativa entre los comentarios realizados por los estudiantes del Grado de Educación Infantil y de Primaria, a pesar de que estos últimos cuentan con una formación musical previa.

5. Conclusiones, limitaciones y prospectiva

Como aspectos positivos de la experiencia destacamos la favorable acogida que ha tenido nuestra selección de audiciones y método de trabajo. Los principales resultados ofrecen datos positivos sobre la intervención y valoración realizada, lo que permite concluir que la inclusión de las tertulias musicales dialógicas ha sido exitosa y ha llevado al estudiantado a valorar las TMD como metodología activa y a mejorar sus competencias, motivación y conocimientos musicales. A la luz de los resultados obtenidos consideramos que la experiencia ha sido muy positiva y recomendable.

Consideramos que esta metodología activa es aplicable al área de la educación musical y que podría favorecer los hábitos de escucha (Willems, 1995), incrementar el conocimiento de un repertorio poco habitual en los medios de comunicación de nuestra sociedad actual y mejorar el aprendizaje mediante el diálogo. En el ámbito de la educación musical enriquecería la didáctica de la escucha o audición a otras metodologías activas de audición, como pueden ser el “musicograma” (Wuytack & Boal-Palheiros, 2009) o el “musicomovigrama” (Botella & Marín, 2016).

Se han encontrado algunas limitaciones como la falta de tiempo que podemos dedicar dentro de nuestros estudios reglados donde tenemos una guía docente rebotante de contenidos para tratar únicamente en un cuatrimestre. Encontramos también dificultades para que los alumnos puedan hablar sobre música por el desconocimiento de un vocabulario propio y adecuado.

Como propuesta de mejora pensamos enriquecer en próximos cursos estas TMD con un trabajo reflexivo y de investigación en grupo previo por parte del alumnado. Nos referimos a que les pediremos que ellos seleccionen y hagan su propuesta de audiciones de música culta, votaremos las más demandadas y haremos con ellas una selección consensuada para todo el grupo, les proporcionaremos esta lista de audiciones con anterioridad sobre la que tendrán que investigar y exponer aspectos que nos aporten información sobre la figura, vida, obra, contexto social y cultural del compositor, estilo, época, rasgos musicales...

Como prospectiva se plantea para el futuro un trabajo reflexivo y cooperativo previo por parte del alumnado en la búsqueda de información sobre compositores y otro posterior sobre las obras. El previo para contextualizar el estilo y época de la música que van a escuchar y el posterior una búsqueda de información sobre la obra para que el conocimiento previo no condicione la percepción y opinión sobre la obra en la TMD. Si bien esta experiencia la hemos llevado a cabo en el ámbito universitario con futuro profesorado en formación, es perfectamente extensible a otros docentes que quieran incorporarla tanto al profesorado en formación de Educación Secundaria o a las propias aulas con alumnado de las diferentes etapas educativas.

Esperamos que esta propuesta y pequeña investigación sea de alguna utilidad para otros docentes y que se animen a adaptarla a sus contextos educativos para mejorar la educación musical a través del aprendizaje dialógico, una metodología que consideramos hoy día ya imprescindible en nuestra Sociedad de la Información. Todas las personas pueden disfrutar, aprender, descubrir y compartir a través del diálogo sobre música.

6. Agradecimientos

El presente texto nace en el marco del grupo de investigación *Investigating Music Education* (IMUSED) de la Universitat de València.

Referencias

- Álvarez-Álvarez, M. C. & Guerra-Sánchez, S. (2016). Leer y dialogar: Investigación-acción de los inicios de una tertulia literaria dialógica en educación primaria. *Revista De Pedagogía*, 37(100), 229-247. <http://hdl.handle.net/10902/19179>
- Álvarez-Guerrero, G., de la Torriente, Z. M. L. H. & Villardón-Gallego, L. (2021). "No one will criticize you": Keys for Egalitarian Participation in Dialogic Literary Gatherings. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 11(3), 218-235. <https://www.redalyc.org/pdf/274/27419180003.pdf>
- Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R. & Racionero, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Hipatia.
- Aubert, A., García, C. & Racionero, S. (2009). Dialogic learning. *Cultura y Educación*, 21(2), 129-139. <https://doi.org/10.1174/113564009788345826>
- Botella, A. M. & Marín Liébana, P. (2016). La utilización del musicomovigrama como recurso didáctico para el trabajo de la audición atenta, comprensiva y activa en educación primaria. *Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas*, 11(2), 215-237. doi:10.11144/Javeriana.mavae11-2.umrd
- Cantero Rodríguez, N. (2018). Análisis de la influencia en el aprendizaje del alumnado tras la organización de tertulias musicales dialógicas en un centro educativo. *Tercio Creciente*, 13, 129-138. <https://dx.doi.org/10.17561/rct.n13.9>
- Chocarro de Luis, E. (2014). Las tertulias dialógicas, un recurso didáctico en la formación de docentes. *Historia y Comunicación Social*, 18, 219-229. https://doi.org/10.5209/rev_HICS.2013.v18.44238
- Confederación de Federaciones y Asociaciones de Personas Participantes en Educación y Cultura Democráticas de Personas Adultas. (2014). *Manual de Tertulia Literaria Dialógica*. <http://comunidadesdeaprendizaje.net/>
- Copland, A. (1994). *Cómo escuchar la música*. Fondo de Cultura Económica.
- CREA. Community of Research on Excellence for All. (2018). *Módulo 7 de Formación en Comunidades de Aprendizaje - Tertulias Dialógicas*. <https://www.comunidaddeaprendizaje.com.es>
- Díaz, M. & Giráldez, A. (2013). *La investigación cualitativa en Educación Musical*. Graó, 2013.
- Esteve, J.M. (2003). *La tercera revolución educativa. La educación en la sociedad del conocimiento*. Paidós.
- Fernández-Villardón, A., Valls-Carol, R., Melgar-Alcantud, P. & Tellado, I. (2021). Enhancing Literacy and Communicative Skills of Students With Disabilities in Special Schools Through Dialogic Literary Gatherings. *Frontiers in Psychology*, 12, 1-13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.662639>
- Ferrada, D. & Flecha, R. (2008). El modelo dialógico de la pedagogía: un aporte desde las experiencias de comunidades de aprendizaje. *Estudios pedagógicos*, 34 (1), 41-61. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052008000100003>
- Flecha, R. (1997). *Compartiendo palabras*. Paidós.
- Flecha García, R. & Molina Roldán, S. (2015). Successful educational actions as the basis of evidence-based educational policy. *Avances en Supervisión Educativa*, (23) 1-18. <https://doi.org/10.23824/ase.v0i23.23>
- Freire, P. (2003). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI. (1ª ed., 1970).
- García-Carrión, R., Villardón-Gallego, L., Martínez-de-la-Hidalga, Z. & Marauri, J. (2020). Exploring the Impact of Dialogic Literary Gatherings on Students' Relationships With a Communicative Approach. *Qualitative Inquiry*, 26(8-9), 996-1002. <https://doi.org/10.1177/1077800420938879>
- Goehr, L. (2007). *The Imaginary Museum of Musical Works. An Essay in the Philosophy of Music*. Oxford University Press
- Imbernón, F. (2007). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado*. Graó.
- INCLUD-ED. (2011). *Actuaciones de éxito en las escuelas europeas*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Subdirección General de Documentación y Publicaciones.
- Isusi-Fagoaga, R. (2016). Emociones, interacción y aprendizaje: Las tertulias musicales dialógicas en la formación de los docentes. En M. Antón, J. Bellver, J. García e I. Segura (coords), *Educación amb emoció* (cap. 4, pp. 1-12). Conselleria d'Educació, Investigació, Cultura i Esport, Generalitat Valenciana.
- Iten, N. & Petko, D. (2016). Learning with serious games: Is fun playing the game a predictor of learning success? *British Journal of Educational Technology*, 47(1), 151-163. <https://doi.org/10.1111/bjet.12226>
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 106, de 04 de mayo de 2006. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2006/05/03/2/con>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 340, de 30 de diciembre de 2020. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>
- López de Aguilera, G., Torras-Gómez, E., García-Carrión, R. & Flecha, R. (2020). The emergence of the language of desire toward non violent relationships during the dialogic literary gatherings. *Language and Education*, 34(6), 583-598. <https://doi.org/10.1080/09500782.2020.1801715>

- Loza, M. (2004). Tertulias literarias. *Cuadernos de pedagogía*, 341, 66-69.
- Malagón Moreno, J. D. & González López, I. (2018). Evaluación del impacto de las tertulias literarias dialógicas en comunidades de *Profesorado*, *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 22(4), 111-132. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i4.8400>
- Martins de Castro, D. (2006). El aprendizaje dialógico y una nueva dimensión instrumental: La tertulia musical. *Ide@Sostenible*, año 3, nº 13, 1-4.
- Mondéjar, E. y Villarejo, B. (2017). Las Tertulias Literarias Dialógicas como herramienta educativa en la prevención del conflicto intercultural e interreligioso. *Revista Científica de Estudios Sobre Interculturalidad*, 3(1), 86-100. <https://doi.org/10.17583/recei.2017.2669>
- Moreno García, G. (2022). *La utilización del musicbodygrama como recurso didáctico para la audición de música clásica y el aprendizaje de sus contenidos en Primaria*. Tesis Doctoral. Universitat de València. Dir.: Ana M. Botella Nicolás.
- Oliver, E. & de Gracia, S. (2004). Grupos interactivos en Secundaria. *Cuadernos de Pedagogía*, 341, 70-72.
- Padrós Cuxart, M., Pulido, M. A., Alonso Olea, M. J. & Aguilar, C. (2010). Lectura dialógica y transformación de las comunidades de aprendizaje. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (67), 31-44. <https://core.ac.uk/reader/61415150>
- Palomares Ruiz, A. y Domínguez Rodríguez, F. J. (2019). Tertulias dialógicas literarias como actuación educativa de éxito para mejorar la competencia lingüística. *Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*, 5(3), 38-53. <https://doi.org/10.17561/riai.v5.n3.4>
- Palomares-Montero, D. y Gabaldón-Estevan, D. (2015). Tertulias dialógicas y grupos interactivos en el ámbito de la docencia universitaria. Una revisión del estado del arte. *Llibre D'actes De IV Jornades Ides*, 155-168.
- Schaeffer, P. (1996). *Tratado de objetos musicales*. Alianza.
- Torre Molina, M. J. de la (2012). El canon musical como metanarrativa: Arte, cultura, política e identidades periféricas. En M. D. Callejón e I. M. Moreno, *Arte, educación y cultura. Aportaciones desde la periferia*. Colba.
- Valls Carol, R., Prados Gallardo, M. & Aguilera Jiménez, A. (2014). El proyecto INCLUD-ED estrategias para la inclusión y la cohesión social en Europa desde la educación. *Investigación en la Escuela*, 82, 31-43. <https://doi.org/10.12795/IE.2014.i82.03>
- Valls, R. & Munté, A. (2010). Las claves del aprendizaje dialógico en las Comunidades de Aprendizaje. *Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*, 24(1), 11-15. <https://www.redalyc.org/pdf/>
- Valls, R., Soler, M. & Flecha, R. (2008). Lectura dialógica: interacciones que mejoran y aceleran la lectura. *Revista Iberoamericana de Educación (OEI)*, 46, 71-87.
- Vigotsky, L. S. (1978). *Mind in society, The development of higher psychological processes*. Harvard University Press, Cambridge. Ed. En español. (2000). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.
- Villardón-Gallego, L., García-Carrión, R., Yáñez-Marquina, L. & Estévez, A. (2018). Impact of the Interactive Learning Environments in Children's Prosocial Behavior. *Sustainability*, 10(7), 1-12. <https://doi.org/10.3390/su10072138>
- Willems, E. (2011). *El oído musical. La preparación auditiva del niño*. Paidós.
- Wuytack, J. & Boal-Palheiros, G. (2009). Audición musical activa con el musicograma. *Eufonía: Didáctica de la música*, 47, 43-55. <http://www.awpm.pt>