

# REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN MUSICAL

Nº 5, 2017.

Revista arbitrada en castellano publicada por la Sociedad Internacional para la Educación Musical (ISME).

ISSN: 2307-4841

DOI: 10.12967/RIEM-2017-5-p003-015

## La evaluación del lenguaje musical en alumnado adulto: diseño y validación de una escala.

Ana M. Vernia Carrasco, Universidad Jaime I (España)  
Josep Gustems Carnicer, Universidad de Barcelona (España)  
Caterina Calderón, Universidad de Barcelona (España).

### Resumen

El lenguaje musical vertebrar la formación musical general en los conservatorios y escuelas de música, resultando una forma atractiva, activa y dinámica de aprender música, incluyendo en muchas ocasiones actividades rítmicas, corporales y juegos como elementos didácticos junto a la canción, la danza y la audición. En el caso del alumnado adulto, la enseñanza del lenguaje musical debe adaptarse a las características psicosociales de este colectivo. Este trabajo se propone diseñar,

validar y aplicar un instrumento en forma de escala para evaluar el rendimiento en lenguaje musical de una muestra de alumnado adulto, elaborado a partir de un análisis documental específico. La escala diseñada contiene 21 actividades que evalúan cuatro competencias. Los resultados permiten afirmar que existen cuatro pruebas centrales que explicarían la mayor parte del rendimiento académico en el lenguaje musical en adultos: reconocer intervalos melódicos y

armónicos, interiorizar la pulsación, dictados musicales escritos y crear con la voz, previa preparación. Asimismo, los resultados obtenidos permiten plantear una metodología docente que combine aspectos perceptivos, corporales, simbólicos y comunicativos en dicha asignatura, actualizando y consolidando la actual orientación que ha tomado paulatinamente dicha enseñanza.

### Palabras Clave

Escala de evaluación; lenguaje musical; adultos; educación musical; rítmica.

## Evaluation of musical language in grownup students: Design and validation of a scale.

Ana M. Vernia Carrasco, University Jaume I (Spain)  
Josep Gustems Carnicer, University of Barcelona (Spain)  
Caterina Calderón Garrido, University of Barcelona (Spain)

### Abstract

Musical language organizes general musical training in conservatories and music schools, becoming an attractive, active and dynamic way of learning music, often including rhythmic, body and game activities, and didactic elements such as songs, dance and musical listening. In the case of adult learners, teaching musical language must adapt to psychosocial characteristics of

this group. This paper aims to design, validate and apply an instrument shaped as a rubric to evaluate musical language performance in a sample of adult students, based on specific analysis of documents. Scale contains 21 activities that evaluate four skills. The results confirm that there are four main items that would explain most of the academic achievement in musical language in adults: to

recognize melodic and harmonic intervals, internalizing tempo, musical dictation and vocal creation, with preparation. Likewise, the results allow to raise a teaching methodology that combines perceptive, corporal, symbolic and communicative aspects in this subject, updating and consolidating the present orientation that teaching has gradually taken.

### Keywords

Evaluation scale; musical language, adults; music education; rhythmic.



# La evaluación del lenguaje musical en alumnado adulto: diseño y validación de una escala.

por Ana M. Vernia Carrasco, Universidad Jaime I (España); Josep Gustems Carnicer, Universidad de Barcelona (España) y Caterina Calderón, Universidad de Barcelona (España).

El Lenguaje Musical<sup>1</sup> (LM), a diferencia de su antecesora, la asignatura de solfeo, vertebró la formación musical general en la enseñanza de conservatorios españoles descartando las antiguas metodologías estancas e incorporando algunas de las aportaciones de las nuevas pedagogías que hacen de esta asignatura una forma nueva, más atractiva, activa y dinámica de aprender música, incluyendo muchas veces el movimiento rítmico y corporal, el juego como herramienta didáctica, así como la canción, la danza o la audición musical.

El presente trabajo parte de una tesis doctoral dirigida a exponer los principios, contenidos educativos y metodologías referidas a la enseñanza del LM para adultos en el contexto de conservatorios de música en España, así como de los métodos de evaluación aplicados a lo largo de la historia en la enseñanza del LM, mediante una revisión bibliográfica y documental. Además se propone diseñar un instrumento que permita la evaluación de los aprendizajes del LM para aplicar a una muestra de participantes adultos en contextos educativos no formales. Para ello se ha diseñado y validado una escala de evaluación del LM que permite esclarecer los contenidos adquiridos y el grado de conocimiento de la materia, partiendo de un análisis documental que incluye normativas y publicaciones al respecto y que se triangulará con informaciones obtenidas de profesorado experto de este área de conocimiento para establecer su validez interna.

Como asociación de lenguaje y música, y como forma de expresión y comunicación, el LM comporta interiorizar los diferentes elementos del lenguaje, la comunicación, la expresión y, por supuesto, la música; estos elementos son los necesarios para evaluar la competencia en esta materia. También para la evaluación del LM se pueden establecer tres tipos según el momento de su aplicación. La evaluación inicial se aplica para conocer el nivel en el que se encuentra el alumnado al comienzo de su formación; la evaluación formativa se desarrolla durante todo el curso para controlar el aprendizaje; y la evaluación sumativa es la que resulta de las puntuaciones obtenidas, parciales o finales (Rubio y Álvarez, 2010). En esta línea, la evaluación en música se puede entender desde direcciones dirigidas al mejoramiento de los saberes –conocimientos musicales–, haceres –destrezas musicales– y sentires –sentimientos, emociones, percepciones– del estudiante. Para ello serán necesarios cuatro pasos: evaluación –observación del desempeño–, registro –resguardo de información para posterior análisis–, reporte –retroalimentación al estudiante– y acción –cambio, mejoramiento– (Chacón, 2012).

Para empezar nuestro trabajo partimos de unas cuestiones a las cuales queremos dar respuesta: ¿cómo se enseña lenguaje musical a los adultos?; ¿qué proponen los principales autores sobre su evaluación?

A partir de las cuestiones anteriores, nos marcamos los siguientes objetivos:

- Conocer algunos de los métodos de evaluación aplicados en la enseñanza del LM, mediante una revisión bibliográfica y documental.

- Diseñar un instrumento que permitiese la evaluación de los aprendizajes del LM para adultos. Validarlo y aplicarlo a una muestra de participantes en un contexto educativo no formal.

Este último objetivo, el diseño de un instrumento para la evaluación, orientó nuestra investigación en las actividades a realizar y en los resultados de las mismas, pues entendíamos que, aunque la materia de LM ya se viene evaluando en el alumnado que cursa enseñanzas regladas dentro del ámbito musical, el perfil al que nos dirigíamos era muy diferente no sólo por la edad, sino por sus realidades sociales, económicas, culturales, cognitivas y físicas, su disponibilidad hacia el estudio diario y su asistencia a las clases. No podríamos valorar del mismo modo al alumno que viene a primera hora de la tarde, que al que llega a última hora, tras una intensa jornada laboral y, en algunos casos, con cargas familiares.

## El Lenguaje Musical y las personas adultas

La preocupación y el interés por ofrecer una educación musical específica para los adultos que cubra sus necesidades, intereses y motivaciones, nos ha obligado a recabar informaciones relevantes para poder plantear una propuesta de evaluación del LM dirigida al alumnado adulto, atendiendo a sus diferentes demandas y adaptando los métodos pedagógicos utilizados para niños a metodologías adecuadas para adultos, sin caer en la infantilización de las mismas y evitando que el alumnado se comporte como un receptor pasivo.

Coll y colaboradores (1998), al referirse a las prácticas educativas destinadas a los adultos, explican que no hay dos adultos iguales, cada uno es diferente, con sus experiencias e intereses, interactuando con la respuesta educativa que recibe. Según estos autores, cuando se habla de adultos como estudiantes, frente a las características positivas suelen acentuarse sus carencias que, con la edad, afectan a diferentes sentidos y reacciones, aunque la experiencia, madurez, juicio y estabilidad, entre otras facetas, mejoren con la edad.

La educación de adultos difiere en funciones y objetivos de la educación en general, puesto que el alumno no presenta las mismas necesidades ni demandas; así, Marzo y Figueras (1990) detallan las principales funciones de la Educación de Adultos:

- Darles una segunda oportunidad.
- Ofrecer enseñanzas no sancionadas por un diploma.
- Favorecer el desarrollo de la personalidad.
- Conseguir o poner al día una competencia profesional.
- Orientarles a la resolución de problemas.
- Promover la acción comunitaria.

En nuestro caso, los adultos que inician los cursos de LM no buscan una segunda oportunidad para aprender esta materia, sino que se inician por primera vez en este terreno, pues a lo largo de su vida no habían tenido la posibilidad de hacerlo debido a motivos laborales, familiares o contextuales.

Por este motivo deben ser tratados como alumnos de este nivel, sin consideración de antecedentes musicales previos positivos o negativos, sin prejuicios ni miedos adquiridos, sino con las consideraciones propias de su edad. Por eso, atendiendo a las diferencias que consideramos propias del aprendizaje de adultos, como la propia capacidad de autodirección, su riqueza de experiencias y el aprendizaje basado en la aplicabilidad (Knowles, 1980), Burley (1987) nos dice que el profesor de música no puede enseñar a los adultos del mismo modo que a niños, pues hay notables diferencias respecto a cómo perciben, piensan, sienten, recuerdan, se mueven o se motivan. Así, los adultos exigen diferentes contenidos, métodos y objetivos, y también un profesorado diferente (Rohwer, 2005). Valøen (1987) da a la educación de adultos el valor de fundamento para lograr una vida más significativa, contribuyendo a la igualdad tanto en el acceso al conocimiento como en las habilidades para conseguir sus propios valores y su desarrollo personal, en este caso, el artístico-musical.

Aunque no exista una única definición consensuada de LM, podemos considerar como tal al sistema utilizado para transmitir la música vocal o instrumental con una intención comunicativa, formado por unos símbolos o signos cuyo conocimiento permite la transmisión oral (instrumental o vocal) o escrita de la música. Este acto de comunicación estará supeditado al conocimiento musical compartido entre emisor y receptor, pues de ello dependerá el significado y el significante de los signos musicales, comprendidos en el LM.

La expresión «Lenguaje Musical» incluso se encuentra recogida en textos oficiales, como el Diario Oficial de la Comunidad Valenciana (Consejería de Educación, 2007), y que lo define como:

El conjunto de términos y conceptos que definen la agrupación de recursos que pertenecen al hecho musical, englobando el tradicional solfeo y la teoría de la música, además del dominio de los conceptos necesario para decodificar la grafía para la lectura e interpretación musical (aspectos de lectura, escritura y composición) situando las bases que permitan valorar la cultura y la crítica musical (p. 37.100).

De acuerdo al constructivismo aplicado a la educación, la lectura y la escritura musical han de entenderse a partir de una serie de operaciones cognitivas que finalmente desarrollan la memoria musical, y no como simples operaciones mecánicas. Los procedimientos a través de los cuales se adquirirán dichas capacidades serán principalmente la utilización de la voz y la formación del oído, así como la práctica psicomotriz. Este posicionamiento es compartido por nosotros así como por muchos autores de las últimas décadas. Como antecedentes de interés podemos citar los trabajos de discriminación auditiva de acordes (Chapuis, 1998; Plomp, Wagenaar y Mimpen, 1973; Wuthrich y Tunks, 1989), diferenciación de disonancias y consonancias (Schellenberg y Trainor, 1996), connotaciones emocionales de armonías (Costa, Bitti y Bonfiglioli, 2000), práctica y discriminación de intervalos melódicos (Kuusi, 2007; Willems, 1984), gestos que faciliten la dirección de intervalos (Martenot, 1993), recitados rítmicos (Orff, 1961), y pentatonismo (Szönyi, 1976), entre otros.

Así, el LM abarcaría toda la sintaxis y gramática que nos permitiría comprender la interpretación musical, de una manera activa, alejándonos del tradicional solfeo cuyo aprendizaje se centraba básicamente en cantar

repetitivamente una serie de lecciones o ejercicios junto a determinados contenidos teóricos que, previamente y de manera generalmente aislada, se habían estudiado. En este sentido, los programas de LM ofrecen una visión más global y completa, abarcando desde la educación vocal a la educación auditiva, pasando por la expresión corporal, entendiendo esta asignatura necesaria para la interpretación musical y convirtiéndose en el eje vertebrador de una educación musical integral. A modo de síntesis, podemos decir que, como finalidad, el LM desarrollará las capacidades vocales, rítmicas, psicomotoras, auditivas y expresivas, a través del conocimiento y la práctica de los signos que lo forman y las reglas o normas que lo rigen, permitiendo decodificar y entender mejor los contenidos musicales.

Por otra parte, el potencial educativo del LM es amplio y puede abarcar diversas capacidades humanas como las capacidades cognitivas e intelectuales –discriminación y escucha, razonamiento matemático, abstracción, creatividad etc.–, las capacidades motrices –movimiento, coordinación, ritmo, etc.–, el equilibrio personal y afectivo –las relaciones interpersonales y el desarrollo de la personalidad a través de la interpretación, la interiorización y la elaboración musical– y la socialización –actividades grupales– (Jordana, 2008).

El conocimiento de los principales elementos del LM, tales como las figuras o duraciones de los sonidos, así como el nombre de las notas y su colocación en el pentagrama que nos indicarán su altura (relativa o absoluta), nos facilitarán comunicarnos y expresarnos a través de la música. Otros elementos vinculados al LM serían los que permiten dar un carácter o estilo determinado a una pieza o discurso musical, comprendidos en la agógica –según el tempo, movimiento o aire– y la dinámica –diferentes intensidades–. También formarían parte el resto de elementos constitutivos de la música, tales como la melodía, el ritmo, la armonía, la textura o la forma.

Entendemos, pues, el LM como la asignatura que dotará al alumno de las capacidades y habilidades necesarias para la decodificación de los signos musicales e interpretación de los mismos, independientemente del instrumento musical que practique, con el objetivo de convertirse en emisor y receptor musical sensible. Esta relación entre emisor y receptor podría presuponer mensajes, que, por analogía con el lenguaje hablado, perseguirían significados<sup>1</sup> a través de significantes, de cuyo estudio se encarga la semiología musical.

A modo de ejemplo, y debido al contexto de la investigación, presentamos el resumen de los objetivos y contenidos que se marcan en el Currículo para el LM, en la Comunidad Valenciana y que nos servirán como referencia en la confección de nuestra herramienta de evaluación:

Objetivos	
1.	Compartir vivencias musicales con los compañeros del grupo, para enriquecer su relación afectiva con la música a través del canto, del movimiento, de la audición y de la práctica instrumental.
2.	Establecer la relación necesaria entre los conocimientos –destrezas y actitudes– adquiridos en etapas anteriores y el estudio del lenguaje musical que ahora se acomete.

Objetivos	Contenidos
3. Desarrollar la correcta emisión de la voz mediante la reproducción, creación y discriminación de intervalos y melodías, hasta transformarlos en recursos expresivos propios.	2. Entonación, audición y expresión. Educación de la voz. Respiración, emisión, articulación. Altura del sonido: tono, intensidad, timbre, duración, afinación determinada e indeterminada. Sensibilización y práctica melódica tanto auditiva como vocal. Reproducción memorizada vocal y escrita de fragmentos melódicos y canciones. Lectura de notas con emisión vocal del sonido que les corresponde. Claves de Sol en 2ª y Fa en 4ª. Reconocimiento auditivo y reproducción vocal de intervalos melódicos simples –mayores, menores y justos–, dentro y fuera del concepto tonal. Reconocimiento auditivo de intervalos armónicos, mayores, menores y justos. Interpretación vocal al unísono y a dos voces de obras adecuadas al nivel con o sin texto, con o sin acompañamiento. Lectura de notas dispuestas horizontal y verticalmente en clave de Sol en 2ª y Fa en 4ª. Iniciación al estudio de las claves de Do en 3ª y Do en 4ª. Percepción e identificación de grados y funciones tonales, escalas, alteraciones. Sensibilización, identificación y reconocimiento de elementos básicos, armónicos y formales, con dificultad adecuada al nivel (tonalidad bimodal, modulaciones, cadencias, frases, ordenaciones formales: repeticiones, imitaciones, variaciones, contraste). Reproducción de audiciones rítmicas, melódicas y rítmico-melódicas a una voz. Identificación de errores o diferencias entre un fragmento escrito y lo escuchado. Identificación, conocimiento e interpretación de los términos y signos que afectan a la expresión. Utilización improvisada de los elementos del lenguaje musical, con o sin propuesta previa. Desarrollo de la sensibilidad auditiva. Práctica de lectura a vista. Desarrollo permanente y progresivo de la memoria musical. Práctica de la improvisación. Adquisición de hábitos correctos y eficaces de estudio. Iniciación a la comprensión de las estructuras musicales en sus distintos niveles. Selección progresiva en cuanto al grado de dificultad de los ejercicios, estudios y obras del repertorio vocal que se consideren útiles para el desarrollo conjunto de la capacidad musical y técnica del alumno. Desarrollo de automatismos. Práctica de la relajación.
4. Adquirir la coordinación motriz necesaria para una interpretación rítmica adecuada, utilizando los recursos correspondientes.	
5. Desarrollar el oído interno para el reconocimiento de timbres, alturas, duraciones e intensidades, así como estructuras formales, indicaciones dinámicas, expresivas y agógicas, mediante la relación entre el sonido y su representación gráfica.	
6. Interpretar de memoria melodías y canciones que conduzcan a una mejor comprensión de los distintos parámetros musicales.	
7. Desarrollar el pensamiento musical consciente mediante experiencias armónicas, formales y tímbricas, sirviéndose de la práctica auditiva, vocal e instrumental.	
8. Relacionar los conocimientos adquiridos de lectura y escritura musicales con la práctica del instrumento en la resolución de las dificultades presentes en los objetivos y contenidos del nivel.	
9. Descubrir la necesidad del código musical para la creación musical, su representación significativa.	
Contenidos	
1. Ritmo. Percepción, identificación e interiorización del pulso. Percepción, identificación e interiorización del acento. Reconocimiento de unidades métricas (compases) binarias, ternarias y cuaternarias, tanto de subdivisión binaria como ternaria. Fórmulas rítmicas básicas. Simultaneidad de ritmos homogéneos. Tempo y agógica. Práctica, identificación y conocimiento de grupos de valoración especial contenidos en un pulso. Práctica, identificación y conocimiento de signos que modifican la duración (puntillo, ligadura). Práctica, identificación y conocimiento de figuras rítmicas características (síncopa, anacrusa, contratiempo). Práctica e identificación de cambios de compás con equivalencias pulso = pulso o figura = figura.	

Tabla 1. Ejemplos de objetivos y contenidos en el lenguaje musical. Fuente: Diario Oficial de la Comunidad Valenciana nº 5606, de 25 de septiembre de 2007.

Para la elaboración de cualquier propuesta pedagógica de LM para adultos, no debemos apartarnos de los parámetros comunes que contemplan la asignatura de LM. En este sentido, el movimiento sólo es un recurso didáctico o una estrategia de enseñanza-aprendizaje más, que ayuda a la comprensión de diferentes parámetros como la altura o el ritmo, que en muchos casos no son adquiridos adecuadamente si no están vinculados a la experiencia musical del alumnado. Las respuestas corporales pueden contribuir a la comprensión musical y, si bien la educación musical formal no ha tenido muy en cuenta el papel que puede representar el cuerpo en el aprendizaje del LM, recientes estudios en cognición musical corporeizada defienden la implicación del cuerpo en el aprendizaje musical, entendiendo que los movimientos corporales se convierten en una manera de interiorizar los elementos

musicales y facilitar su comprensión (Jacquier y Pereira, 2010).

Entendemos que en el solfeo tradicional el alumno se limitaba a cantar, utilizándose como metodología la práctica repetitiva o imitativa. Así, podríamos entender que el LM, no se centra exclusivamente en la capacidad lectora. El solfeo, como asignatura que se impartía principalmente en los conservatorios, se centraba en la adquisición de contenidos musicales a través de la voz: cantar los ejercicios musicales permitía la comprensión de la partitura, que era complementada con trabajo teórico. El movimiento como recurso didáctico quedaba restringido a la mano del alumno marcando el compás mientras que, en el LM el movimiento, la expresión corporal y la rítmica tienen un importante peso pedagógico como recurso facilitador de contenidos y para la comprensión de los mismos.

En nuestra propuesta, los contenidos del LM en adultos fueron: pulso, acento, compás, fórmulas rítmicas (combinaciones sencillas de redondas, blancas, negras, corcheas, corcheas con puntillo y semicorcheas), polirritmias (entre diferentes partes del cuerpo, utilizando también la voz y el movimiento corporal), síncopas, pentagrama, notas, intervalos simples, canciones sencillas, fragmentos melódicos compuestos por los propios estudiantes, claves de sol y fa en 4ª, términos de expresión, criterios estéticos de los estilos y géneros de los repertorios, relación con otras artes, etc. (desde la escucha de grabaciones o la interpretación de pequeños fragmentos fáciles). También se incidió en la creación e improvisación (fáciles y guiadas), reconocimiento, discriminación y análisis de elementos musicales y sonoros (con la utilización del piano e instrumental Orff), técnica elemental de la voz (respiración y vocalización, lectura, reproducción, e interpretación vocal).

Los contenidos seleccionados, dada nuestra experiencia en las clases de LM en personas adultas, respondieron a cuestiones lógicas dentro de los elementos que suelen trabajarse en los libros y manuales de LM de manera separada y que nosotros combinamos atendiendo a la diversidad y ritmo de aprendizaje de nuestro perfil de alumnado. Esta selección de contenidos se hizo teniendo en cuenta que el alumnado adulto lleva un ritmo de aprendizaje distinto al habitual de las clases de LM, además de atender a temas relacionados con el estilo, el género o los criterios estéticos dentro de la historia de la música, así como al movimiento corporal, elemento, bajo nuestro punto de vista relevante dentro del aprendizaje musical y que suele descartarse en personas adultas que desean aprender música. Así entendimos que nuestra propuesta respecto a la selección de contenidos abarcaba los elementos necesarios para un aprendizaje global en el marco de este tipo de alumnado.

El número de participantes giró en torno a los 15 alumnos por clase (en personas adultas la periodicidad en la asistencia a cursos de formación varía según sus obligaciones y responsabilidades de trabajo o familia) de diferentes perfiles cognitivos y edades que oscilaron entre los 40 y los 65 años, lo que suponía diferentes dominios de psicomotricidad, así como habilidades auditiva y visual. El docente que asumió las clases de LM para adultos fue el mismo para todas las sesiones. Las clases se desarrollaron en sesiones de una hora y media, dos veces por semana, a lo largo de dos cursos lectivos, y acostumbraban a tener la siguiente estructura:

- Calentamiento corporal (ejercicios rítmicos con/sin música de fondo).
- Calentamiento de la voz (ejercicios de respiración y vocalizaciones).
- Contenidos teóricos desde la práctica (elementos nuevos y repaso), mediante:
  - Composición/creación de fragmentos musicales.
  - Interpretación conjunta de algunos fragmentos.
  - Ejercicios melódico-rítmicos:
    - Marcando sólo la pulsación.
    - Marcando pulsación con los pies y percutiendo el ritmo.
    - Marcando pulsación y entonando las notas.
    - Marcando pulsación, percutiendo el ritmo y entonando las notas.
- Audición y selección de algún fragmento familiar para elaborar e interpretar un acompañamiento:
  - Distribución técnica del acompañamiento entre el conjunto Orff.
  - Práctica del acompañamiento en conjunto.
- Relajación y despedida.

Una primera aproximación a las competencias específicas que desarrolla el LM se la debemos a Pastor (2008), quien señala cuatro competencias del ámbito de la lingüística compartidas con la música a través del desarrollo comunicativo en ambos lenguajes, como serían:

- Percepción auditiva.
- Expresión directa viva.
- Percepción visual-lectora.
- Expresión escrita-pensada.

A partir de éstas y siguiendo las recomendaciones de Zaragoza (2009), consideramos que el aprendizaje de la música debería incluir seis competencias específicas que sintetizarían todos los contenidos a trabajar:

- Competencia comunicativa-interpretativa.
- Competencia rítmica-corporal.
- Competencia auditiva-perceptiva.
- Competencia creativa.
- Competencia instrumental.
- Competencia musicológica.

De las seis competencias propuestas por Zaragoza hemos evaluado las cuatro primeras, por entender que las dos últimas se adquieren en otras asignaturas de los estudios de música. El desarrollo armónico e integrado de estas competencias aseguraría la adquisición efectiva de los contenidos del LM y asentada en experiencias sensoriales, emocionales y cognitivas.

### **La evaluación del Lenguaje Musical en personas adultas**

La evaluación fue considerada durante décadas como un instrumento de medición para saber el grado de consecución del alumnado respecto a los objetivos planteados, con el fin de calificar y sancionar sólo al alumno (Fautley, 2010). Con las últimas reformas educativas, el concepto de evaluación ha ido cambiando para extenderse a otros ámbitos (profesor, actividades de aprendizaje, grupo-clase, etc.). Como dice Zabala (2007), si el cometido de la enseñanza es formar integralmente al alumno para que desarrolle todas sus

capacidades, la evaluación tampoco debe limitarse a los contenidos cognitivos.

La evaluación se definiría como un conjunto de experiencias y vivencias de profesores y alumnos que tienden a tratar de evidenciar o constatar determinados aprendizajes del alumno para valorarlos y mejorarlos (Salinas, 2002). El desarrollo de la evaluación supone la mejora e innovación en todos los ámbitos educativos: sistemas, programas, servicios, profesores, alumnado, etc., y la funcionalidad de la misma está condicionada a una buena comunicación entre evaluadores y evaluados.

Para cambiar la práctica educativa es necesario cambiar la evaluación, pues parte fundamental del proceso de enseñanza aprendizaje y la práctica educativa se ven condicionados a la visión que se tiene de la evaluación. La evaluación, del tipo que sea, necesita de una relación con las posteriores decisiones que se tomarán, debiendo ser capaz de dar respuesta a los intereses y dificultades de cada alumno, desarrollándose en tres etapas (Jorba y Sanmartí, 2008):

- Recogida de información.
- Análisis de la información y valoración de los resultados.
- Adopción de decisiones relacionadas con la valoración de los resultados.

Partamos ahora del LM como la asociación de lenguaje y música, como una forma de expresión y comunicación, lo que comporta interiorizar los diferentes elementos del lenguaje, la comunicación, la expresión y, por supuesto, la música. Estos elementos son necesarios evaluarlos para constatar la competencia en esta materia. Así pues, englobarán la adquisición de capacidades, habilidades y destrezas vocales, rítmicas, psicomotoras, expresivas, creativas, improvisadoras, auditivas, tímbricas, dinámicas, melódicas, armónicas y formales, sin olvidar los contenidos conceptuales musicales. Se valorará al mismo tiempo el esfuerzo y dedicación, fomentando los hábitos de estudio y aprovechando los errores como parte del aprendizaje de manera positiva, y así aprender a corregir con autonomía sin perjuicio de la motivación e interés por la educación y por la música.

Todavía quedan incógnitas sin responder respecto a la evaluación en la disciplina musical. Tras la revisión de diferentes autores, Chacón (2012) plantea la idea de utilizar la rúbrica como instrumento de recogida de observaciones. Como afirman Stevens y Levi (2005), en su forma más elemental, una rúbrica puede entenderse como una herramienta de puntuación que divide un trabajo en las partes que lo componen según sus objetivos, y proporciona una descripción detallada de lo que constituyen los niveles de rendimiento aceptables y no aceptables para cada una de las partes y objetivos de una tarea. Según Colwell (2002), las rúbricas no han sido muy utilizadas en el campo de la música, a pesar de algunas propuestas en el campo instrumental (Saunders y Holahan, 1997).

Para evaluar el LM hay que centrarse en sus elementos básicos, que abarcan el reconocimiento de los parámetros del sonido o la grafía musical, en figuras y su duración, los elementos agógicos y dinámicos, la utilización del lenguaje técnico apropiado, la correcta lectoescritura, y los parámetros básicos relacionados con la armonía (Jurado y Rifón, 2005).

Al abordar una propuesta para elaborar una herramienta de evaluación del LM, hemos recogido los puntos destacables y en común que contemplan las principales metodologías activas. Así, siguiendo nuestro marco teórico, hemos podido comprobar la relevancia del ritmo en general y, especialmente, el trato en la expresión corporal que le dan, sobre todo, Jaques-Dalcroze, Willems, Orff, Kodály, Ward, Martenot, Montessori, Paynter o Wuytack. Aunque Suzuki no contempla la lectoescritura al inicio del aprendizaje musical, recogemos sus principios para el resto de nuestro trabajo, tales como el trabajo de conjunto y memorístico, o la práctica diaria para conseguir los objetivos.

Si el movimiento corporal forma parte de la práctica en el aula como herramienta de aprendizaje, también deberá estar presente en los contenidos a evaluar. Esta opinión es compartida por Fraser, Froseth y Weikart (2001), alegando que el movimiento puede facilitar la evaluación de diferentes destrezas musicales que tienen que ver con el LM. La evaluación de los aprendizajes psicomotrices puede centrarse tanto en los procesos como en los productos o logros (Rosales, 2003).

Para Gardner, Feldman y Krechevsky (2001), en la evaluación de actividades que impliquen al cuerpo como medio, encontramos dos inconvenientes: por una parte, que el movimiento es efímero, aunque esto se puede solucionar con las nuevas tecnologías; y, por otra, cierta inhibición en algunos alumnos al realizar actividades individuales de expresión corporal. Por tanto, se deberán tener en cuenta estos factores en el momento de evaluar.

No debemos olvidar que la evaluación no sólo debe servir para acreditar un nivel o un título, sino que también supone una ayuda para el proceso de enseñanza-aprendizaje, afectando al currículum, al docente o a los materiales, estrategias y herramientas (Parcerisa, 2008). La evaluación se ha dirigido durante mucho tiempo a la medición de resultados finales de aprendizaje y a la selección del alumnado, pero actualmente la evaluación está plenamente integrada en el proceso de aprendizaje (Quinquer, 2008).

Por ello, la evaluación no debe entenderse como una simple actuación para calificar al discente, pues como hemos podido comprobar, va más allá. Su correcta aplicación nos dará tanto a alumnos como a docentes importante información para mejorar en nuestras prácticas. En el siguiente apartado dedicado a la metodología se desarrollará con mayor detalle el proceso de selección y validación de los ítems a tener en cuenta en la evaluación del LM llevada a cabo en este trabajo.

## Metodología

Este trabajo forma parte de un estudio más extenso (Vernia, 2015) de carácter transversal, descriptivo, con carácter exploratorio, enmarcado en el paradigma interpretativo, y con datos cuantitativos. La Escala de evaluación de las competencias en el LM construida y validada en este trabajo es un listado detallado de pruebas que evalúa aspectos del LM englobados en cuatro grandes áreas competenciales: auditiva-perceptiva, rítmica-corporal, lectoescritura musical, y comunicativa-interpretativa, resultando un total de 16 ítems que se evaluarían mediante 21 actividades, que se citan a continuación.

La competencia auditiva-perceptiva quedará evaluada mediante cinco pruebas distintas: el reconocimiento auditivo de ritmos, el reconocimiento de melodías, el reconocimiento de intervalos concretos, el reconocimiento de intervalos melódicos y armónicos, y el reconocimiento de cambios agógicos y dinámicos.

La competencia rítmica-corporal es evaluada mediante las siguientes pruebas: la reproducción de los ritmos escuchados, la reproducción corporal de dos ritmos diferentes a la vez, la interiorización de la pulsación, la identificación de acentos fuertes con el reconocimiento de compases de 2, 3 y 4 tiempos, marcar el compás, y saber completar propuestas rítmicas a partir de propuestas del docente.

La competencia en lectoescritura musical es evaluada mediante: la reproducción oral correcta de la partitura (repentizada), la lectura recitada de la partitura (con preparación), escribir con notación musical los fragmentos escuchados (dictados musicales escritos), escribir un ritmo escuchado, y crear fragmentos musicales desde consignas establecidas.

La competencia comunicativa-interpretativa es evaluada por: la interpretación vocal de pequeños fragmentos musicales, la improvisación vocal a partir de una tonalidad determinada, la creación con la voz a partir de pequeños motivos propuestos, y la expresión corporal como reacción a una música propuesta.

La muestra estuvo compuesta por 69 participantes adultos que cursaron la asignatura de LM durante el periodo 2012-2014, en el Conservatorio Profesional de Música de Vall de Uxó, de diferentes niveles en cuanto a conocimientos musicales, edades (entre 40 y 65 años), sexo, profesiones, nivel educacional y estatus social.

Vall de Uxó es un municipio de la Comunidad Valenciana (España), situado en el sureste de la provincia de Castellón (comarca de la Plana Baja). Con sus más de 30.000 habitantes, cuenta con tres bandas de música, tres escuelas de música, y uno de los conservatorios de la provincia de Castellón pertenecientes a la Consejería de Educación de la Comunidad Valenciana.

La escala de evaluación del LM se aplicó a final del curso académico, en mayo del 2014 en el aula de LM. Esta escala se diseñó y validó partiendo de un análisis documental, tanto de normativas como de publicaciones al respecto, y se trianguló con informaciones obtenidas por profesorado del área, para establecer su validez interna, siguiendo las pautas y recomendaciones de Oriol (2005). En la elaboración del instrumento se tuvo en cuenta la claridad en la redacción, la simplicidad en el diseño, así como la delimitación operativa de las variables de estudio, a partir de los objetivos y contenidos del estudio, tal y como recomiendan Hoinville y Jowell (1978) para el diseño y la operativización de las variables evaluadas, con el fin de obtener buenas respuestas. Para la elaboración y validación de la escala se han seguido los consejos y pasos propuestos por Del Rincón, Arnal, Latorre y Sans (1995), Porta y Ferrández (2009), y Ramos (2010).

A la hora de redactar los ítems, se tuvieron en cuenta los criterios de relevancia, claridad, discriminación y bipolaridad (Morales, 2011). La respuesta a cada ítem sigue una escala Likert de 5 puntos, donde 1 es “nada” y 5 representa “mucho”. En total se propusieron 16 ítems y 21 ejercicios. Para el estudio de los ítems de la escala, se analizaron los

aspectos relacionados con la terminología y el contenido de los ítems de la escala piloto que evaluaría el nivel de aprendizaje del LM. Para ello se contó con la opinión de cuatro profesores expertos del área de Didáctica de la Expresión Musical de diferentes universidades. Con la intención de obtener una valoración lo más amplia posible por parte de los expertos participantes, se les solicitó que para cada uno de los ítems o preguntas evaluaran tres aspectos (Bernal, Epelde, Gallardo y Rodríguez, 2014): calidad técnica, representatividad y coherencia.

En cuanto al estudio de la fiabilidad, se seleccionaron aleatoriamente 10 estudiantes de los grupos de LM para adultos, que realizaron unos ejercicios de la materia que fueron grabados en DVD para su posterior análisis y evaluación. Las grabaciones fueron valoradas por dos jueces independientes aplicando las unidades de análisis de la escala final. De esta manera, se pretendió evaluar la fiabilidad interjueces mediante el estudio de las concordancias y discrepancias entre ambos jueces a la hora de puntuar. El índice de concordancia se calculó a partir de los acuerdos totales emitidos por cada evaluador y el número total de ítems que componen la escala. En caso de producirse una discrepancia marcada, se procedió a modificar o redactar de nuevo el ítem de la escala, o bien, decidir su eliminación. La fiabilidad interjuez ( $\alpha$  de Cronbach) obtenida fue de 0,86. Tras este análisis la escala definitiva para evaluar el lenguaje musical en adultos se compone de 21 ítems con cinco alternativas de respuestas. A continuación se muestra la ficha escala final con sus dimensiones, ítems y ejercicios prácticos propuestos (tabla 2):

Competencia	Criterio de evaluación	Ítems	Ejercicios prácticos	Puntuación					
				1	2	3	4	5	
Auditiva Perceptiva	Capacidad para reconocer melodías o pequeños motivos melódicos e intervalos y reproducirlos rítmica y vocal	Reconocer el ritmo que escucha	Dictados musicales (no escritos). A través de movimientos corporales						
		Reconocer la melodía	Audiciones previa práctica						
		Reconocer los intervalos	Reconocimientos de intervalos (empezar por 3 <sup>as</sup> Mayores y menores) Practicar intervalos melódicos y armónicos. Por imitación y creación						
		Reconocer cambios agógicos y dinámicos.	Distinguir vocalmente y con el gesto las diferentes dinámicas.						
		Reproducir los ritmos escuchados	Reproducir un ritmo escuchado previamente. Reproducir dos ritmos diferentes a la vez de manera corporal.						

Competencia	Criterio de evaluación	Ítems	Ejercicios prácticos	Puntuación				
<b>Rítmica Corporal</b>	Competencia para reconocer, reproducir y crear diferentes ritmos a través del movimiento y la expresión corporal.	Interiorizar la pulsación	Marcar la pulsación mientras percute un ritmo determinado.					
		Identificar los acentos fuertes	Diferenciando entre dos o más compases					
		Reconocer los compases de 2, 3 y 4 tiempos	Marcar el compás con ambas manos					
		Completar propuestas rítmicas.	A partir de propuestas del docente (o compañeros)					
<b>Lectoescritura musical</b>	Competencia para transcribir la música que escuchamos.	Reproducir correctamente de manera oral la partitura	Repentización (sin preparación previa) Lectura recitada a primera vista (con preparación) y sin entonación					
		Competencia para crear música aplicando los conocimientos adquiridos.	Escribir con notación musical los fragmentos escuchados	Dictados Musicales escritos Escribir un ritmo escuchado previamente.				
	Crear fragmentos musicales desde consignas establecidas		Ejercicios compositivos elementales (sobre I-V-IV-I)					
	<b>Comunicativa Interpretativa</b>	Competencia para interpretar y comunicar a través del cuerpo o la voz.	Expresar a través de la voz correctamente	Interpretación vocal de pequeños fragmentos musicales.				
Improvisar a través de la voz			Improvisación vocal a partir de una tonalidad determinada	Improvisación vocal a partir de una tonalidad determinada				
			Crear con la voz, previa preparación	A partir de pequeños motivos (propuestos por docente o discente/compañeros)				
Expresar a través del cuerpo			Reacción según música propuesta por el docente (semifrases, frases. modo Mayor y menor)					

Tabla 2. Ficha-escala de evaluación de lenguaje musical.

Fuente: Elaboración propia.

A modo de ejemplo, en la tabla nº 3 se describen algunas actividades que serían adecuadas para la evaluación del nivel de aprendizajes que se propone en este trabajo:

Actividades dispuestas en la Escala de Evaluación	Desarrollo de las actividades
Dictados musicales (no escritos), a través de movimientos corporales	Desde el piano o instrumental Orff, se interpretan melodías sencillas que el alumnado reproducirá corporalmente, señalando claramente el compás utilizado, el ritmo y el fraseo musical.
Audiciones previa práctica	Para la concentración y memoria auditiva, escuchar fragmentos musicales ya comentados y trabajados en clases anteriores
Reconocimiento de intervalos (empezar por 3as. Mayores y menores)	Mediante el piano y dando como referencia el La 440 Hz, el alumnado escribirá los diferentes intervalos, previamente cantados.
Practicar intervalos melódicos y armónicos por imitación y creación	A través del piano e instrumental Orff, el alumnado interpretará con la voz o con el instrumental Orff los intervalos escuchados y posteriormente los identificará.
Distinguir vocalmente y con el gesto las diferentes dinámicas.	A través de la expresión corporal y la voz, el alumnado expresará las dinámicas escuchadas en la interpretación al piano del docente.
Reproducir un ritmo escuchado previamente.	Por imitación, el alumnado reproducirá corporalmente los ritmos interpretados por el docente.
Reproducir dos ritmos diferentes a la vez de manera corporal.	Por imitación, el alumnado reproducirá corporalmente las polirritmias interpretadas por el docente.
Marcar la pulsación mientras percute un ritmo determinado.	El alumnado marcará la pulsación indicada, sin parar, mientras imita los ritmos percutidos por el docente.
Diferenciar entre dos o más compases	A través de la acentuación, el alumnado distinguirá los compases que el docente irá introduciendo en una improvisación al piano.
Marcar el compás con ambas manos	Los fragmentos y ejercicios interpretados con la voz, se acompañarán en algunos momentos marcando el compás con las dos manos, a modo de director de orquesta (esto incide en la lateralidad).
Completar propuestas rítmicas	Desde la improvisación rítmica y con el juego de pregunta respuesta, se completarán o iniciarán propuestas rítmicas (con instrumental Orff y con la percusión corporal).
Repentización (sin preparación previa)	Lectura a primera vista de fragmentos musicales no conocidos, para comprobar el nivel alcanzado.



Actividades dispuestas en la Escala de Evaluación	Desarrollo de las actividades
Lectura recitada a primera vista (con previa preparación) y sin entonación	Se leerá, sin entonación y con previa preparación, diferentes fragmentos musicales para su posterior interpretación.
Dictados musicales escritos.	Desde el piano o instrumental Orff, el docente interpretará diferentes frases musicales (varias veces) para que el alumnado pueda distinguir y reproducir por escrito lo escuchado.
Escribir un ritmo escuchado previamente.	A través de instrumental Orff, voz o percusión corporal, el docente interpretará ritmos (que repetirá diferentes veces) que el alumnado pueda distinguir y reproducir por escrito lo escuchado.
Ejercicios compositivos elementales (sobre grados I-V-IV-I)	Con tonalidades de Do Mayor o vecinas, el alumno, previa práctica vocal de los grados tonales, creará/compondrá pequeños fragmentos musicales atendiendo a una estructura armónica dada.
Interpretación vocal de pequeños fragmentos musicales.	El objetivo de esta actividad es la comunicación e interpretación. El alumnado cantará pequeños fragmentos intentando comunicar alguna emoción.
Improvisación vocal a partir de una tonalidad determinada	Para el dominio de una tonalidad determinada (máximo con una alteración) el alumnado improvisará sobre unos grados tonales.
Reacción según música propuesta por el docente (semifrasas, frases, modo mayor y menor)	A través de la expresión corporal, el alumnado reaccionará corporalmente a las propuestas musicales interpretadas por el docente con el piano.

Tabla 3. Ejemplos de actividades de evaluación de lenguaje musical. Fuente: Elaboración propia.

## Resultados

Respecto a los resultados obtenidos por los estudiantes de nuestra muestra, las puntuaciones más altas fueron las relacionadas con la competencia rítmica-corporal ( $\bar{x} = 3,16$ ;  $\sigma = 0,92$ ) seguidas de la competencia auditiva-perceptiva ( $\bar{x} = 2,80$ ;  $\sigma = 0,85$ ). Esto indica que los estudiantes tienen buenas aptitudes potenciales para el aprendizaje musical general, tanto por sus capacidades perceptivas básicas para la música, como por su capacidad para interiorizar mediante el cuerpo la expresión y la conceptualización de los contenidos musicales. Ambas competencias combinadas pueden propiciar un eficaz aprovechamiento de los contenidos musicales presentes en este tipo de cursos, y muestran cómo se han desarrollado convenientemente aquellas competencias específicas propias de la enseñanza del LM. En la tabla n° 4 podemos observar los resultados:

Escala de evaluación de las competencias del lenguaje musical	Media	$\sigma$
Competencia auditiva-perceptiva	2,80	0,85
Competencia rítmica-corporal	3,16	0,92
Competencia en lectoescritura musical	2,40	1,14
Competencia comunicativa-interpretativa	2,50	1,00
Puntuación global competencias en lenguaje musical	2,66	0,91

Tabla 4. Análisis descriptivo de las puntuaciones directas obtenidas en la Escala de evaluación de las competencias del lenguaje musical.

Analizando el perfil dentro de cada competencia, encontramos que en la competencia auditiva-perceptiva, el ítem con mayor puntuación es “reconocer cambios agógicos y dinámicos” ( $\bar{x} = 3,68$ ;  $\sigma = 0,81$ ), y con menor puntuación el «reconocimiento de intervalos melódicos y armónicos» ( $\bar{x} = 2,67$ ;  $\sigma = 1,07$ ). Estos resultados coinciden con la percepción de dificultad de aprendizaje que suelen tener los profesores de LM (Martenot, 1993).

En la competencia rítmica-corporal, el ítem con mayor puntuación es «completar propuestas rítmicas» ( $\bar{x} = 3,69$ ;  $\sigma = 0,83$ ), y con menor puntuación es «reproducir dos ritmos diferentes» ( $\bar{x} = 2,91$ ;  $\sigma = 1,11$ ).

Respecto a la competencia en lectoescritura musical, el ítem con mayor puntuación es «crear fragmentos musicales desde consignas establecidas» ( $\bar{x} = 3,50$ ;  $\sigma = 0,8$ ), y con la menor, los «dictados musicales escritos» ( $\bar{x} = 2,24$ ;  $\sigma = 1,33$ ). Una vez más se consigna que el ejercicio de dictado musical suele ser una de las dificultades más serias con las que se enfrentan los alumnos de LM, pues incluye procesos auditivos, memorísticos, de atención, de escritura, etc. (Willems, 1984).

En la competencia comunicativa-interpretativa el ítem con mayor puntuación es «interpretar con la voz pequeños fragmentos musicales» ( $\bar{x} = 2,94$ ;  $\sigma = 1,04$ ), y con la menor, «expresar a través del cuerpo» ( $\bar{x} = 2,32$ ;  $\sigma = 1,32$ ). Las dificultades de expresión de los adultos hacen que las puntuaciones de estas escalas sean bastante bajas en general, siendo los factores relacionados con la expresión corporal los menos desarrollados, cosa lógica si se tiene en cuenta la poca experiencia previa de los alumnos en este campo (Fraser, Froseth y Weikart, 2001), mientras que el uso de la voz cantada es una de las actividades que están más al alcance de los adultos interesados por la música, y que probablemente muchos de ellos hayan podido practicar con anterioridad al curso de LM (Burley, 1987).

Además, nos preguntamos qué ítems serían los más relevantes dentro de cada competencia analizada. Para ello realizamos una correlación de Pearson y un análisis de regresión lineal dentro de cada una de las competencias, obteniendo los siguientes resultados:

- En la competencia auditiva-perceptiva, la mayor correlación es 0,923 (reconocer intervalos melódicos y armónicos).

- En la competencia rítmica-corporal, la mayor correlación resulta 0,966 (interiorizar la pulsación).
- En la competencia de lectoescritura musical, la mayor correlación es 0,976 (dictados musicales escritos).
- En la competencia comunicativa-interpretativa, la mayor correlación es 0,949 (crear con la voz previa preparación).

El análisis de regresión lineal dio los siguientes resultados:

- «Reconocer intervalos melódicos y armónicos» describe el 85% de la varianza de la competencia auditiva-perceptiva ( $t = 21,456$ ;  $p = 0,001$ ). Sería el ítem más representativo.
- «Interiorizar la pulsación» describe el 93,3% de la varianza de la competencia rítmica corporal ( $t = 33,778$ ;  $p = 0,001$ ). Sería el ítem más representativo.
- «Dictados musicales escritos» describe el 95,1% de la varianza de la competencia en lectoescritura musical ( $t = 14,645$ ;  $p = 0,001$ ). Sería el ítem más representativo.
- «Crear con la voz previa preparación» describe el 89,9% de la varianza de la competencia comunicativa-interpretativa ( $t = 15,731$ ,  $p = 0,001$ ). Sería el ítem más representativo.

Por lo tanto, los resultados permiten afirmar que existen cuatro pruebas que explicarían la mayor parte del rendimiento académico en LM: «reconocer intervalos melódicos y armónicos», «interiorizar la pulsación», «dictados musicales escritos» y «crear con la voz previa preparación». Estas cuatro actividades acumularían la mayor parte del esfuerzo y aprendizaje del alumnado adulto y serían por tanto las pruebas 'estrella' de nuestra escala.

## Conclusiones

En su mayor parte, los métodos de aprendizaje musical contemplan el trabajo corporal como herramienta para la adquisición de conocimiento de una manera global, lo que demuestra la importancia del cuerpo no sólo en la competencia comunicativa, sino también en el aprendizaje general de la música. A esto debemos añadir el enorme peso de la audición atenta, la ejecución vocal, la lectura y escritura musical y la creación.

Nuestra preocupación por la evaluación del LM en personas adultas nos llevó a diseñar un instrumento que permitiera la evaluación de los aprendizajes de LM para adultos, validarlo y aplicarlo a una muestra de participantes. Entendemos que la evaluación del LM, aunque es un proceso relevante, no es una tarea fácil, por lo que plantear un instrumento de evaluación nos llevó un tiempo y un proceso complejo, tanto para su confección como para su validación. Aunque en una primera fase planteamos 40 ítems, finalmente agrupamos los ítems de la ficha de evaluación en cuatro bloques de competencias: auditiva-perceptiva, rítmica-corporal, lectoescritura musical y comunicativa-interpretativa, resultando un total de 16 ítems que se evaluarían mediante 21 actividades.

Respecto a la validez y fiabilidad referidas a nuestro instrumento, hemos seguido los índices de fiabilidad que se requieren y que señala cuatro actividades centrales en la evaluación del LM para adultos: interiorizar la pulsación (competencia rítmico-corporal), reconocer intervalos melódicos y armónicos (competencia auditiva-perceptiva), dictados musicales escritos (competencia lectoescritura

musical) y crear con la voz, previa preparación (competencia comunicativa-interpretativa).

Estas cuatro actividades fundamentales en el LM, establecidas mediante correlaciones de Pearson y regresiones lineales, deberían orientar los contenidos procedimentales planteados en el aula de LM para asegurar la máxima eficacia y eficiencia en su enseñanza-aprendizaje. Esto significaría organizar clases de LM donde la teoría musical fuese la consecuencia del trabajo de estos cuatro ejes de carácter práctico. Las propuestas de Dalcroze y sus seguidores podrían aportar múltiples ejemplos para facilitar la adquisición de la pulsación. Los trabajos y publicaciones de Kodály, Martenot y Willems, y sus seguidores, podrían ser la base para el reconocimiento interválico y los dictados. Y finalmente, tanto las propuestas pioneras de Orff, Wuytack y sus seguidores, así como las posteriores de Self o Paynter, podrían darnos pautas para la creación vocal a partir de pautas previas.

Nuestros resultados constatan la necesidad de incluir actividades corporales en el aula de LM con adultos, así como de múltiples elementos prácticos que requieren un alto grado de atención, silencio y respeto, condiciones que deberían garantizarse mediante un número limitado de alumnos, una aula espaciosa y dotada de material musical que permita la autonomía de trabajo, y una actitud flexible y abierta por parte del profesorado.

En cuanto a las limitaciones y prospectiva, esta investigación ha estado sujeta a determinadas características contextuales que deben explicarse, y representan algún tipo de limitación. Entre ellas deben citarse las relacionadas con la reducida muestra elegida para el estudio (tamaño, procedencia y homogeneidad), también las relacionadas con el tipo de diseño de investigación, pues no se recoge la evolución de las competencias musicales a lo largo del tiempo, y finalmente la escasa literatura al respecto de experiencias en este ámbito concreto del LM con adultos. Por este motivo, sería interesante comparar nuestros resultados con otros grupos similares, aumentar el tamaño y variedad de la muestra y analizar la evolución (pre-post) de las competencias musicales de un programa *ad hoc*. Esto permitiría poder tomar decisiones posteriores para determinar qué competencias quedan mejor consolidadas para poner atención en aquellos aspectos menos desarrollados.

Asimismo, al tratarse de grupos de adultos, algunas deficiencias sensoriales pueden afectar a algunas personas, por lo que sería interesante valorar si tales deficiencias sensoriales podrían llegar a mejorar con la práctica de LM o, por lo contrario, limitarían sus aprendizajes.

Cabe resaltar que uno de los aspectos más sugestivos de nuestra investigación ha sido el trabajo corporal relacionado con el LM. El ámbito de la rítmica dalcroziana es especialmente sensible al respecto, y creemos que una mayor difusión y desarrollo de dichos aspectos contribuiría al bienestar y mejor aprovechamiento de la actividad musical en adultos aficionados.

## Agradecimientos

Esta investigación es resultado parcial de una tesis doctoral (Vernia, 2015), y ha sido sustentada en parte gracias a las ayudas a grupos de investigación de la UB ARCE- 2014. Además, se agradece la participación voluntaria del

alumnado adulto del Conservatorio Profesional de Música de la Vall de Uxó (Castellón).

## Notas

<sup>1</sup> A diferencia del lenguaje oral y escrito, existe un amplio consenso en considerar la música como ausente de significado concreto, aunque se puedan compartir tendencias emocionales, estéticas y sociales de gran valor simbólico. Este tema requeriría una amplia revisión que escapa a los objetivos de nuestro trabajo.

## Referencias Citadas

- Bernal, J., Epelde, A., Gallardo, M. A., y Rodríguez A. (2014). La música en la enseñanza-aprendizaje del inglés. *Eufonía*, 60, 50-59.
- Burley, J. (1987). Adult Music Education in the USA. *International Journal of Music Education*, 9, 33.
- Chacón, L. A. (2012). ¿Qué significa “evaluar” en música? *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 9(1), 1-25.
- Chapuis, J. (1998). *Elementos de solfeo y armonía del lenguaje musical*. Friburgo: Pro Musica.
- Colwell, R. (2002). Assessment potential in music education. En R. Colwell y C. Richardson (ed.). *The new handbook of research on music teaching and learning*. Nueva York: Oxford University Press.
- Coll, C., Miras, M., Onrubia, J., y Solé, I. (Cord.) (1998). *Psicología de la educación*. Barcelona: Edhasa.
- Consejería de Educación (2007). Decreto 156/2007, de 21 de septiembre, del Consell, por el que se establece el currículo de las enseñanzas profesionales de danza y se regula el acceso a estas enseñanzas. *Diario Oficial de la Comunidad Valenciana*, 5.606, 36.932-36.986. Disponible en [https://www.dogv.gva.es/datos/2007/09/25/pdf/2007\\_11704.pdf](https://www.dogv.gva.es/datos/2007/09/25/pdf/2007_11704.pdf)
- Costa, M., Bitti, P. E. R., y Bonfiglioli, L. (2000). Psychological Connotations of Harmonic Musical Intervals. *Psychology of Music*, 28(1), 4-22.
- Del Rincón, D., Arnal, J., Latorre, A., y Sans, A. (1995). *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Dykinson.
- Fautley, M. (2010). *Assessment in music education*. Oxford: Oxford University Press.
- Fraser, A., Froseth, O. J., y Weikart, P. (2001). *Música y movimiento. Actividades rítmicas en el aula*. Barcelona: Graó.
- Gardner, H., Feldman, D. H., y Krechevsky, M. (2001). *El proyecto spectrum. Tomo III: Manual de evaluación infantil*. Madrid: Ministerio de Educación Cultura y Deporte/Morata.
- Hoinville, G., y Jowell, R. (1978): *Survey research practice*. Londres: Heinemann Educational Books.
- Jacquier, M. P., y Pereira, A. (2010). El rol del cuerpo en el aprendizaje del lenguaje musical. Reflexiones acerca del aporte de la cognición corporeizada. En F. Shifres y V. Wagner (ed.). *El desarrollo del pensamiento musical a través de las re-descripciones de los contenidos discursivos*. Disponible en <http://www.academica/favio.shifres/156>.
- Jorba, J., y Sanmartí, N. (2008). La función pedagógica de la evaluación. En A. Parcerisa (dir.) *Evaluación como ayuda al aprendizaje*. Barcelona: Graó.
- Jordana, M. (2008). La contribución de la música en la estimulación de procesos de adquisición del lenguaje. *Eufonía*, 43, 49-62.
- Jurado, J., y Rifón, A. B. (2005). *Música. Programación didáctica*. Sevilla: MAD.
- Knowles, M. S. (1980). *The modern practice of adult education. Andragogy versus pedagogy*. Englewood Cliffs: Prentice Hall/Cambridge.
- Kuusi, T. (2007). Interval-Class and Order of Presentation. Affect Interval Discrimination. *Journal of New music Research*, 36(2), 95-104.
- Martenot, M. (1993). *Principios fundamentales de formación musical y su aplicación*. Madrid: Rialp.
- Marzo, A., y Figueras, J. M. (1990). *Educación de adultos. Situación actual y perspectivas*. Barcelona: Horsori.
- Morales, P. (2011). Guía para construir cuestionarios y escalas de actitudes. Disponible en: <http://blog.uca.edu.ni/dinorahmedrano/files/2011/08/Guiaparaconstruircalculasdeactitudes.pdf>.
- Orff, C. (1961). *Orff-Schulwerk (Obra didáctica de Carl Orff) Tomo I Pentafonía, IV ciclo (superior)*. Buenos Aires: Barry.
- Oriol, N. (2005). La Música en las Enseñanzas de régimen general en España y su evolución en el siglo XX y comienzos del XXI. *LEEME*, 16. Disponible en <http://musica.rediris.es/leeme/revista/oriol2.pdf>.
- Parcerisa, A. (dir.) (2008). *Evaluación como ayuda al aprendizaje*. Barcelona: Graó.
- Pastor, P. (2008). La enseñanza de la competencia lingüística musical. *Eufonía*, 43, 74-86.
- Plomp, R., Wagenaar, W., y Mimpfen, A. M. (1973). Musical Interval Recognition with Simultaneous tones. *Acustica*, 29 (2), 101-109.
- Porta, A., y Ferrández, R. (2009). Elaboración de un instrumento para conocer las características de la banda sonora de la programación infantil de televisión. *RELIEVE*, 15(2), 1-18.
- Quinquer, D. (2008). Modelos y enfoques sobre la evaluación: el modelo comunicativo. En A. Parcerisa (dir.). *Evaluación como ayuda al aprendizaje*. Barcelona: Graó.
- Ramos, A. (2010). *Validez y confiabilidad de instrumentos en investigación cuantitativa*. Disponible en <http://es.slideshare.net/scgambiental/presentacin-de-validez-y-confiabilidad>.
- Rohwer, D. (2005). Teaching the adult beginning instrumentalist: ideas from practitioners. *International Journal of Music Education*, 23(1), 37-47.
- Rosales, C. (2003). *Criterios para una evaluación formativa: objetivos, contenidos, profesor y aprendizaje*. Madrid: Narcea.
- Rubio, Á., y Álvarez, A. (2010). *Formación de formadores después de Bolonia*. Madrid: Díaz Santos.
- Salinas D. (2002). *Mañana examen. La evaluación: entre la teoría y la realidad*. Barcelona: Graó.
- Saunders, T. C., y Holahan, J. M. (1997). Criteria-specific rating scales in the evaluation of high school instrumental performance. *Journal of Research in Music Education*, 45(2), 259-272.
- Schellenberg, E. G., y Trainor, L. J. (1996). Sensory Consonance and the Perceptual Similarity of Complex-Tone Harmonic Intervals: Test of Adult and Infant Listeners. *Journal of the Acoustical Society of America*, 100(5), 3321-3328.

- Stevens, D. D., y Levi, A. (2005). *Introduction to rubrics: An assesment tool to save grading time, convey effective feedback, and promote student learning*. Sterling: Stylus.
- Szönyi, E. (1976). *La educación musical en Hungría a través del Método Kodály*. Budapest: Corvina.
- Valøen, N. (1987). Adult Music Education in Norway. *International Journal of Music Education*, 9, 34-36.
- Vernia, A. M. (2015). Las competencias personales y sociales en la enseñanza de lenguaje musical en adultos: un estudio empírico. Tesis doctoral: Universidad de Barcelona. Disponible en [http://www.tdx.cat/bitstream/10803/301768/1/AMVC\\_TESIS.pdf](http://www.tdx.cat/bitstream/10803/301768/1/AMVC_TESIS.pdf).
- Willems, E. (1984). *L'Oreille musicale. La culture auditive, les intervalles et les acords*. Friburgo: Pro Musica.
- Wuthrich, C. E., y Tunks, T. W. (1989). The Influence of Presentation Time Asynchrony on Music Interval Perception. *Psychomusicology: Music, Mind & Brain*, 8(1), 31-46.
- Zabala, A. (2007). *La práctica educativa. Cómo enseñar*. Barcelona: Graó.
- Zaragozá, L. (2009). *Didáctica de la música en la educación secundaria. Competencias docentes y aprendizaje*. Barcelona: Graó.

## Sobre los Autores

### Ana M. Vernia Carrasco

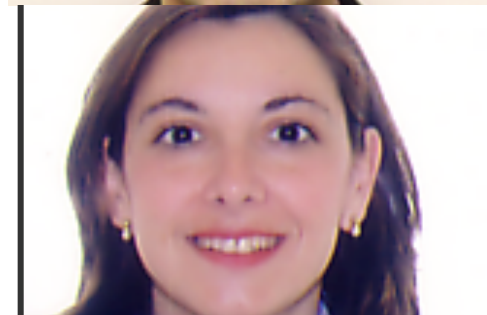
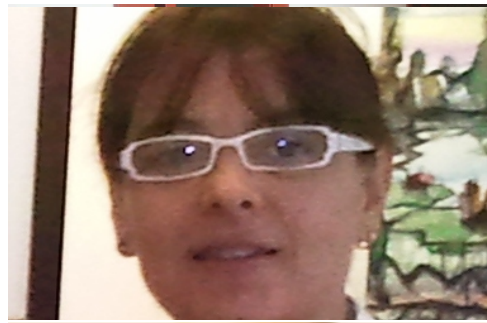
Profesora de Didáctica de la Expresión Musical, en la Universidad Jaume I. Doctora por la Universidad de Barcelona. Coordinadora del proyecto EMA (Educación Musical para adultos) apoyado por la Generalitat Valenciana. Sus líneas de investigación son: didáctica de la música, educación de adultos y música y salud. Premio de investigación sobre el Alzheimer convocado por la Universidad Jaume I y la Residencia Azahar del Mediterráneo. Presidenta de la SEM-EE (Sociedad para la Educación Musical del Estado Español). Directora de la revista ARTSEDUCA.

### Josep Gustems Carnicer

Profesor Titular de Didáctica de la Expresión Musical en la Universidad de Barcelona. Autor de numerosos libros y artículos en revistas especializadas, sus intereses se centran en la didáctica de los instrumentos (en especial la flauta dulce), la dirección coral y los aspectos emocionales, sociales y simbólicos de la música, ámbitos en los que ha dirigido diversas tesis doctorales.

### Caterina Calderón

Profesora lectora de Evaluación Psicológica en la Universidad de Barcelona. Autora de numerosos artículos en revistas de alto impacto en sus áreas de conocimiento. En la actualidad está centrada en investigaciones sobre la dimensión psicológica en el ámbito de la salud.



### Ana M<sup>a</sup> Vernia Carrasco

Área de Didáctica de la Expresión Musical  
Departamento de Educación  
Despacho - HC2404DD  
Universidad Jaume I (Campus Riu Sec)  
12071 Castellón de la Plana (España)  
[vernia@uji.es](mailto:vernia@uji.es)

## EQUIPO EDITORIAL

### Editor:

José Luis Aróstegui Plaza, Universidad de Granada (España)

### Editora Adjunta:

Rosa María Serrano Pastor, Universidad de Zaragoza (España)

### Consejo Editorial

Carlos Abril. Universidad de Miami, Estados Unidos.

Diego Calderón Garrido. Universidad Internacional de La Rioja, España.

Carmen Carrillo Aguilera. Universidad Internacional de Cataluña, España.

Eugenia Costa-Giomi. Universidad de Ohio, Estados Unidos.

Sergio Luiz Figueiredo. Universidad del Estado de Santa Catarina, Brasil.

José Joaquín García Merino. IES Bahía Marbella, España.

Claudia Gluschankof. Academia Levinsky, Israel.

Josep Gustems Carnicer. Universidad de Barcelona, España.

Gotzon Ibarretxe Txakartegi. Universidad del País Vasco, España.

María Cecilia Jorquera Jaramillo. Universidad de Sevilla, España.

Dafna Kohn. Instituto Levinski de Tel-Aviv, Israel.

Ana Laucirica Larrinaga. Universidad Pública de Navarra, España.

Guadalupe López Íñiguez. Academia Sibelius de Helsinki, Finlandia.

Ana Lucia Louro. Universidad Federal de Santa María, Brasil.

Isabel Cecilia Martínez, Universidad Nacional de La Plata, Argentina.

Teresa Mateiro. Universidades del Estado de Santa Catarina, Brasil.

María Teresa Moreno Sala. Universidad Laval, Canadá.

Luis Nuño. Universidad Politécnica de Valencia, España

Graça Boal Palehiros. Instituto Politécnico de Oporto, Portugal.

Lluïsa Pardàs. Universidad de Otago, Nueva Zelanda.

Verónica Pascucci. Universidad Federal de Maranhão, Brasi.

Jèssica Pérez Moreno. Universidad Autónoma de Barcelona, España.

Javier Romero Naranjo. Universidad de Alicante, España.

Gabriel Rusinek. Universidad Complutense, España.

Patrick K. Schmidt. Universidad de Ontario Occidental, Canadá.

Raymond Torres Santos. Universidad del Estado de California, Estados Unidos.

António Ângelo Vasconcelos. Insituto Politécnico de Setúbal, Portugal.

Maria Helena Vieira. Universidad del Miño, Portugal.

Gloria Patricia Zapata Restrepo. Fundación Universitaria Juan N. Corpas, Colombia.