



## Musicogramas para la interculturalidad: ¿Estamos preparados en Educación Primaria?

José Manuel Azorín-Delegido<sup>1</sup> y M<sup>a</sup> del Mar Bernabé Villodre<sup>2\*</sup>

<sup>1</sup> Universidad Católica de Murcia. Facultad de Ciencias Sociales y de la Comunicación. <sup>2</sup> Universidad de Valencia. Facultad de Magisterio. Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal

### PALABRAS CLAVE

Educación Intercultural  
Educación Multicultural  
Música  
Exclusión social  
Integración de los estudiantes

### KEYWORDS

Intercultural Education  
Multicultural Education  
Music, Social exclusion  
Student integration

### RESUMEN

La especial idiosincrasia autonómica de España facilita la inclusión de músicas de otras culturas, que puede contribuir a favorecer la inclusión del alumnado hijo de inmigrantes. Se pretende mostrar cómo el profesorado de Primaria puede tener dificultades para educar interculturalmente, porque sus materiales no facilitan la comprensión de la alteridad cultural. Se ha realizado un estudio cuantitativo y cualitativo centrado en revistas de temática musical. Un escaso número de revistas musicales han dedicado espacio a los musicogramas, que no se adecúan a la realidad pluricultural española. Los datos obtenidos demostraron que los materiales de uso didáctico no se adaptan a las necesidades interculturales del alumnado.

### Musicograms for interculturality: are we prepared in primary education?

### ABSTRACT

The special autonomic idiosyncrasy of Spain facilitates the inclusion of music from other cultures, which can contribute to favoring the inclusion of immigrant students. It is intended to show how Primary teachers may have difficulties in educating interculturally, because their materials do not facilitate the understanding of cultural alterity. A quantitative and qualitative study focused on music-themed magazines. A small number of music magazines have devoted space to musicograms, which don't fit the pluricultural Spanish reality. The data obtained showed that the didactic materials don't adapt to the intercultural needs of the students.

### Introducción

La especial idiosincrasia autonómica de España, con su organización en Comunidades Autónomas, con mayor o menor grado de competencia en materia educativa, facilita la inclusión de músicas de otras culturas porque el trabajo de la música tradicio-

nal de cada una de esas autonomías ha ido trabajándose desde el final de la Dictadura franquista.

Esta inclusión, iniciada a finales del siglo XX y mantenida a lo largo de estas primeras décadas del siglo XXI, tuvo su razón de ser a causa de los considerables flujos migratorios que se asentaron en el territorio nacional; Castelló (2003) señalaba cómo de

Universitat de València

Autora de correspondencia: \* M<sup>a</sup> del Mar Bernabé Villodre. Email: maria.mar.bernabe@uv.es. Universidad de Valencia. Facultad de Magisterio. Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal. 46022 Valencia (España)

Recibido: 29/03/2019 – Aceptado: 28/06/2019

Revista de Formación del Profesorado e Investigación Educativa  
Facultad de Formación del Profesorado y Educación  
Universidad de Oviedo - Universidá d'Uviéu - University of Oviedo

Enero - Junio 2019

ISSN: 2340-4728

casi doscientos mil inmigrantes durante la década de los setenta, se pasaba a más de un millón a inicios del siglo XXI. Así pues, atendiendo a esta situación, la legislación debía promover una educación en condiciones de igualdad para todo el alumnado que evitase la exclusión social de estos hijos de inmigrantes, gracias al estudio de uno de sus principales productos culturales; la música. Esto fue lo que llevó a convertir el aula musical en ese principal punto de encuentro del contacto, del intercambio, del diálogo, entre culturas.

En este artículo, se intenta mostrar cómo el profesorado de Educación Primaria no está preparado para educar interculturalmente. A esta conclusión se ha llegado por el siguiente camino: el análisis de los materiales de consulta alojados en las páginas de recursos "Dialnet plus", "Google Scholar" y "Teseo", más fiables y científicas que los documentos que pueden encontrarse en la red (foros, blogs, etc.). Ese análisis ha partido de la comprobación de los siguientes parámetros en esos documentos consultados: rasgos faciales, color de la piel, color del cabello, tipo de vestimenta y versión utilizada (en caso de piezas vocales).

#### *La sociedad pluricultural española del siglo XXI y su legislación educativa*

Durante la última década del siglo XX y los primeros años del siglo XXI, España vivió un importante aumento de población inmigrante, que también se dejó sentir con gran fuerza en otros países (Banks, 2014), que se ralentizó debido a la situación de crisis económica que comenzó a sentirse en el nuevo siglo. Pero, esos hijos de inmigrantes, en muchos casos nacidos ya en suelo español (y, por tanto, españoles), necesitaban unas condiciones educativas que garantizaran su no exclusión social y educativa.

Ante esta situación pluricultural, que venía a sumarse a la diversidad cultural del territorio español, la legislación educativa presenció la aparición de nuevos conceptos como Interculturalidad y Multiculturalidad, por ejemplo. En esta dirección, Bernabé (2013) ha realizado un análisis evolutivo de la legislación educativa española, partiendo de los dos conceptos anteriores y cómo se han ido incorporando (en mayor o menor medida) a las referencias legislativas en materia de educación. Aunque, más allá de la diferencia en sus definiciones, en sus concepciones y en sus políticas de actuación (que comentaremos brevemente en epígrafes siguientes), la legislación estaba testimoniando la necesidad de un cambio educativo hacia la igualdad, la inclusividad y el respeto de la alteridad cultural, que pasaban por la consecución de la Interculturalidad como "objeto de deseo" para una sociedad democrática de derecho.

La *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE)* recoge numerosas referencias a la diversidad cultural y la importancia de formar para su respeto, orientándose en su *Artículo 2 (Fines)* hacia la "interculturalidad como un elemento enriquecedor de la sociedad" p. 17165). Incluso, el *Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria*, recoge este testigo y menciona el concepto "Intercultural" hasta en siete ocasiones, demostrando así la importancia otorgada al mismo: diálogo intercultural, consciencia intercultural, comunicación intercultural y conciencia intercultural. Quizá haga referencia a las acepciones más importantes de la preciada Interculturalidad perseguida en la *LOE*: la importancia de la comunicación entre culturas, la necesidad de ser conscientes del contacto entre culturas y, finalmente, que todo ello lleve a la creación de una conciencia intercultural que facilite las relaciones y el propio crecimiento cultural. Sin embargo, la *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE)*, no recoge referencias a la Interculturalidad que sí estaba muy presente en la *LOE*; aunque, asienta insistentemente las bases del respeto a la cuestión de género, que tan triste protagonismo está teniendo en estos últimos años.

Por su parte, el *Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria*, en la materia

"Valores sociales y cívicos" habla de la adquisición de competencias interculturales (p. 19415), junto a las sociales, cívicas personales e interpersonales. Esto puede considerarse un importante avance porque se habla de una competencia intercultural, cuando en referencias legislativas anteriores únicamente se mencionaba la importancia de la adquisición de una Interculturalidad, sin más explicación. En esta misma referencia, se está hablando de valorar la diversidad cultural del territorio español, que ya dijimos que estaba muy presente en todas las referencias legislativas desde la consolidación del sistema democrático; aunque, si bien, no se está haciendo referencia alguna a la "otra" diversidad cultural, a esa alteridad cultural que el alumnado también debe aprender a respetar.

En palabras de Essomba (2014), las distintas políticas educativas del Estado lo que buscan es la integración del alumnado de origen extranjero. Sólo garantizando ésta se evitará su exclusión social, ya desde el primer núcleo más fuerte (y actualmente, el más decisivo, también, dada la situación socioeconómica de las familias) de socialización y de integración de los estudiantes (autóctonos o no): el centro educativo.

#### *Modelos educativos para la diversidad cultural*

En España, como ya se comentó en el epígrafe anterior, la legislación menciona la Interculturalidad, lo intercultural, como meta a la que la educación debe conducir al alumnado; es decir, que se parte de conceptos de diálogo como intercambio, como comunicación que "deje huella" en ambos interlocutores, que éstos puedan construir conjuntamente una sociedad compartida y en la que ninguno tenga que obviar u olvidar sus peculiaridades culturales para evitar discriminaciones de cualquier tipo. Mientras que, en países como EE.UU., construido sobre las bases de migraciones a lo largo de su historia, se habla de ciudadanía multicultural (Banks, 2014) en la que las "culturas inmigrantes" terminan por perder su identidad para sentirse parte del país de acogida, para evitar discriminaciones de índole racista por parte del ciudadano autóctono (Bernabé, 2015).

Se estaría hablando de conceptos que terminarían manifestándose en políticas educativas totalmente diferenciadas. La literatura específica producida por las principales autoridades universitarias del país (Aguado, 2005; Arnaiz, 2002; Batelaan, 1998; Carbonell, 2002; Essomba, 1999; etc.), dejan muestras de la diferenciación de tres conceptos (pluricultural, multicultural, intercultural) y dos modelos educativos principales derivados de la situación pluricultural: modelos educativos multiculturales y modelos educativos interculturales.

Los modelos educativos multiculturales tienen un claro objetivo: garantizar la coexistencia pacífica, no racista y no xenófoba de los ciudadanos. Mientras que, los modelos educativos interculturales van encaminados a favorecer la convivencia. Las diferencias entre ambas concepciones son bastante claras, ya que la convivencia implica un intercambio, un diálogo, que no está implícito en la coexistencia; de manera que, resultaría lícito considerar que esos modelos educativos interculturales que persiguen la Interculturalidad como estado ideal de convivencia de las sociedades democráticas (Ridao, 2007), son los más adecuados para una sociedad tan pluricultural como la española.

Los modelos educativos multiculturales parten de dos enfoques principales (Muñoz, 2001). El primero, de afirmación de la cultura hegemónica del país de acogida y, el segundo, de reconocimiento de la pluriculturalidad de acogida. Los modelos incluidos dentro del primer enfoque tienden a provocar la desaparición de la cultura del inmigrante; mientras que, con el segundo enfoque, si bien no hay intencionalidades asimilacionistas o segregacionistas, no se promueve la convivencia como intercambio, sino una coexistencia pacífica en la que todos se respeten porque son reconocidos, porque no se les "obliga" a abandonar su cultu-

ra, pero tampoco hay posturas de intercambio e influencia mutua entre ellas.

Entre los modelos educativos interculturales derivados del segundo enfoque propuesto por Muñoz (2001) y complementado por García y Escarbajal (2009), destaca el hecho de que promueven la integración cultural, el reconocimiento de la pluriculturalidad y la simetría cultural. Se estaría entonces ante modelos que defienden la integración entre culturas, el intercambio que implica el diálogo y la convivencia, la no desaparición de las peculiaridades culturales de cada una, sino el enriquecimiento y el aprendizaje que implica la convivencia para la creación de una gran cultura compartida. Esto supone la visión de la cultura como elemento vivo, no estático, en continuo crecimiento y transformación; claro reflejo de lo que es una sociedad, que nunca deja de cambiar por los acontecimientos político-socio-económicos.

La legislación educativa española defiende la construcción de una sociedad caracterizada por el respeto a la diversidad cultural, a la propia del Estado y a la propia de aquellos que están asentados en el mismo, desde un enfoque intercultural que debe caracterizar a todas las asignaturas del currículo. En el caso de la Música, en epígrafes siguientes podrá comprobarse cómo sus características la convierten en epicentro del desarrollo de la Interculturalidad.

### *Música y Educación Intercultural*

La Música, como producto cultural resultado de distintos intercambios e influencias a lo largo de los siglos y que siguen produciéndose como algo ya aparentemente intrínseco a ella misma, tiene allanado el camino para convertirse en la principal herramienta de la Educación Intercultural en los centros educativos. A diferencia de otras asignaturas como Matemáticas o Conocimiento del Medio, la Música ofrece un espacio de reflexión, de intercambio, de diálogo, de consciencia y conciencia, que son justo los elementos mencionados en la legislación educativa como fundamentales (véanse epígrafes anteriores) y que, a su vez, lo son en el proceso educativo intercultural. Testimonio de esta interpretación del aula musical como punto de encuentro intercultural estarían las experiencias de autores como: De Moya, Hernández y Hernández (2010), Sirera (2016) y Aparicio y León (2018), entre otros.

Son muchas las propuestas educativas desde el aula de Música que se han planteado desde finales del siglo XX y hasta esta década del siglo XXI, que muestran el importante papel de la educación musical en la atención a la diversidad cultural (Sánchez y Epelde, 2014). No obstante, no todas han respondido a los parámetros educativos de la Interculturalidad; es decir, muchas se quedaron en la multiculturalidad como primer acercamiento para dar a conocer la alteridad cultural, "al otro", como forma de garantizar una coexistencia no racista ni exclusiva, pero sin proponer puntos de diálogo, de intercambio y convivencia. Este tipo de propuestas musicales se caracterizaron por partir del trabajo de la música no occidental, no clásica, como forma de acercarse a esas otras realidades culturales presentes en el aula y con la intención de que se sintieran acogidos al escuchar músicas conocidas. En esta línea, por ejemplo, destacan propuestas como las de Bravo y De Moya (2006), en las que la audición de otras músicas es el núcleo principal de trabajo para la consecución del respeto entre culturas.

Este tipo de prácticas estuvieron muy bien para esa última década del siglo XX, cuando los flujos migratorios empezaban a llegar tímidamente al país. Sin embargo, cuando ya se puede hablar de primeras y segundas generaciones de hijos de inmigrantes, ese tipo de planteamientos multiculturales tendrían que considerarse obsoletos. Ahora deberían promoverse modelos educativos interculturales musicales, caracterizados por promover la construcción musical compartida desde actividades de improvisación, de construcción compartida, de reflexión a partir de los elementos musicales compartidos presentes en "mi" música y en "su" mú-

sica. Por ejemplo, Escudero (2012) propone un interesante trabajo intercultural musical desde el flamenco, lo que permite un doble trabajo: el estudio de la producción musical regional y los elementos de otras culturas presentes en ella. Algo similar proponen Botella, Hurtado y Ramos (2019) en torno al paisaje sonoro generado por la música festera, en él se fomenta la producción de musicomovigramas con origen en este estilo musical por parte del alumnado, aunque es cierto que no focaliza la atención en la vertiente intercultural que se busca en este trabajo.

Las prácticas del aula musical deben ir encaminadas a garantizar la Interculturalidad desde el trabajo de los principales elementos y herramientas que la caracterizan: el movimiento, la improvisación, la composición, la interpretación y la audición. Desde todos ellos, se puede trabajar perfectamente la Interculturalidad; incluso desde la audición si ésta invita a una reflexión pre y post-audición y, en el caso de la Educación Primaria, si ésta es activa todavía facilitará más el ambiente intercultural.

### *Audición en el aula de Educación Primaria*

La audición en Educación Primaria tiene un gran campo de aplicación y enormes posibilidades para el trabajo de muy diversos aspectos, desde los estrictamente fisiológicos a los relacionados directamente con la educación musical (Azorín-Delegido, 2012). Tanto es así que, a pesar de la restricción a la que se ha visto sometida la música por el *Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria*, la presencia de la audición en los distintos apartados referentes a la educación musical y la asignatura de música es casi total.

En este *Real Decreto 126/2014*, dentro de la Educación Artística existe un apartado dedicado a la educación musical en el que se ha dispuesto un bloque exclusivo para la escucha. En dicho bloque, los criterios de evaluación y los estándares de aprendizaje evaluables de esta área están orientados hacia la audición en sí. Por otro lado, si bien el resto de bloques se centran en otros aspectos de la educación musical, como son las interpretaciones y la danza y movimiento, es evidente e indisoluble el trabajo auditivo coligado a estas actividades. De ahí la gran importancia de la audición en Educación Primaria.

Por tanto, de lo expuesto en la normativa vigente se desgaja que la audición, dentro del aula, puede presentarse de dos maneras, una pasiva y otra activa. La audición pasiva sería aquella en la que el oyente debe permanecer inmóvil ante el sonido, presuntamente atento y concentrado al estímulo auditivo y en la que incluso cualquier acción está penalizada, pues se asocia a la distracción y a la desconexión de la información sonora que debe recibir. Por otro lado, la audición activa es aquella en la que la propia actividad auditiva se desarrolla de manera paralela a otro tipo de actividades y, por tanto, requiere de acción, movimiento, implicación y participación por parte del oyente (Boal-Palheiros, 2004; Azorín-Delegido, 2012).

Dentro del formato activo en el que puede presentarse la audición se encuentran actividades adaptadas a cualquier rango de edad como pueden ser los cuentos musicales, acompañamientos corporales e instrumentales, danzas, coreografías o musicogramas entre otros muchos. Como subraya De la Ossa (2015), "la audición puede ser, al tiempo, un fin y un medio para una gran cantidad de descubrimientos" (p. 1).

### *El Musicograma de Wuytack*

Los musicogramas son un recurso didáctico que se ha ido implementando en la enseñanza musical, sobre todo en la educación reglada, para mejorar el seguimiento de las audiciones. Deben su existencia a Jos Wuytack, pedagogo belga que los empleó por primera vez en 1971 con la intención de facilitar la escucha de música clásica a niños y jóvenes. Además, conjuntamente al trabajo auditivo, constituyen un material de gran valor didáctico para la

comprensión de diferentes aspectos musicales y el trabajo de diferentes contenidos.

El musicograma es uno de los medios para trabajar las audiciones de forma activa que más se ha expandido en los últimos tiempos y, según se entiende, el musicograma es un registro gráfico de los acontecimientos musicales. Como ya se ha mencionado vieron la luz en el año 1971 y sufrieron un crecimiento exponencial en nuestro país a partir de la década de los 90, cuando la LOGSE generó un espacio para lo musical en las aulas (Montoya *et al.*, 2009).

El éxito de esta propuesta reside en que posibilita que cualquier persona, aunque no posea conocimientos musicales, pueda seguir una *partitura* musical. Esto es viable gracias al uso de representaciones visuales intuitivas en lugar de grafías musicales convencionales. Este recurso ha evolucionado enormemente desde su primera aparición. Debido a esta maduración han ido apareciendo nuevas características y posibilidades que han llevado a que las imágenes utilizadas para registrar el sonido en un musicograma varíen enormemente. Se puede encontrar desde musicogramas con sencillas figuras geométricas, como se hacía en el concepto original de Wuytack, hasta fotografías reales e incluso que, en ocasiones, sea el propio musicograma el que indique en todo momento por donde discurre el discurso musical (Montoya, Montoya y Francés, 2009).

Desde la audición activa, una característica importante es que requiere de la participación del oyente antes y durante la audición haciendo uso de la percepción visual para mejorar la percepción musical. En el concepto de Wuytack, era necesario el uso de dos musicogramas: uno grande para ser expuesto a toda el aula y en el que poder dar las explicaciones necesarias y otro pequeño que se entregaba al alumno para que trabajara sobre él de manera individual. Hoy día prácticamente se ha perdido esta característica y se prefiere focalizar la atención del alumnado en un único punto, para ello es proyectado bien sobre la pizarra digital bien sobre la pantalla. Esta manera de proceder permite mantener la atención en la tarea asociada al musicograma, ya sea danzar, interpretar con instrumentos, etc.

Por otro lado, el musicograma original contiene y trabaja elementos musicales como la forma, el ritmo, la melodía, la textura, el timbre, la dinámica y el tiempo representándolos con determinados colores, símbolos y figuras geométricas. Todo ello basado en principios psicológicos de la percepción (Wuytack y Boal-Palheiros, 2009). Actualmente, además de los propios conceptos musicales este recurso se comienza a utilizar para enseñanzas transversales a la misma vez que se implementa en el aula de música. Uno de estos trabajos transversales es la educación para la interculturalidad, lo que Bernabé y Azorín-Delegido (2016) denominan musicogramas interculturales, en éstos son especialmente tratados los aspectos culturales a la hora de analizar, diseñar y disponer la parte gráfica del musicograma.

En definitiva, la cantidad de aspectos musicales y contenidos asociados trabajados dependerá en gran medida de la procedencia y finalidad de cada musicograma. En la actualidad, los creadores de este recurso son tanto los propios docentes como las editoriales de libros de texto. Tal nivel de acogida ha sufrido este recurso que incluso se están ideando experiencias para la creación de herramientas musicográficas que permitan al alumnado de educación superior de áreas alejadas de la Música visualizar y comprender elementos analíticos musicales del presente paisaje mediático en el que vivimos (Miranda, 2019).

## Objetivos

Atendiendo a todo lo expuesto, se puede afirmar que existen multitud de diseños de musicogramas que han surgido según los objetivos interculturales, específicamente musicales, etc., que el docente pretende conseguir en cada momento y de los medios de los que disponen. Pero, atendiendo a lo que se pretende en este

documento y tras todo lo expuesto en epígrafes anteriores, surge la cuestión de si los docentes de Educación Primaria serían capaces de llevar a cabo un trabajo intercultural mediante este recurso didáctico. Éste sería el objetivo principal de este artículo: mostrar si el profesorado de Educación Primaria está preparado para educar interculturalmente al alumnado, utilizando los musicogramas como herramienta didáctica.

Otro objetivo estrechamente relacionado con el anterior, pretendería mostrar cómo un musicograma que podría considerarse “próximo” a otras culturas posibilitará la comprensión de la audición sin sensación de exclusión o discriminación racial o de cualquier otro tipo por parte del alumnado participante de dicho proceso de enseñanza/aprendizaje musical.

## Método

### Muestra

El presente estudio ha tomado como muestra las revistas y documentos de Música alojados en “Dialnet”, en “Google Scholar” y en “Teseo”, desde el punto de partida de su consideración como fuentes más fiables de consulta del profesorado en activo en centros de Educación Primaria. Esto se ha debido a dos puntos: porque incluyen revistas en castellano y porque son de suscripción económica e incluso gratuita en la red, en comparación con las revistas de impacto (JCR) cuya suscripción es económicamente inaccesible para los centros de Educación Primaria, así como son accesibles por internet. De las veinte revistas musicales, doce son de pago (cuantía nada considerable en comparación con las revistas inglesas de JCR) y nueve de libre acceso a los pdf a través de “Dialnet plus”, en los restantes repositorios (“Teseo”) y fuentes de internet (“Google Scholar”) se han consultado documentos alojados que están relacionados con la temática que ocupa esta investigación.

Esta muestra ha terminado reduciéndose a las siguientes revistas específicas del área de Didáctica de la Expresión Musical: *Música y Educación*, *Revista Electrónica de LEEME*, *Transcultural Music Review* y *Eufonía. Didáctica de la Música*. No obstante, no todas ellas contienen información sobre musicogramas o audición musical activa, en su defecto. Así como también han sido analizados documentos accesibles desde “Google Scholar” no incluidos en “Dialnet”, ni en “Teseo” (donde se consultaron Tesis Doctorales de universidades de toda España).

### Procedimiento

Se ha realizado un estudio centrado en las revistas y documentos varios de temática musical alojados en “Dialnet plus”, “Google Scholar” y “Teseo”, como principales fuentes de consulta fiables para el profesorado en activo. La búsqueda ha partido de las siguientes palabras clave: *musicograma*, *audición musical activa*, *audición activa*; aunque, primero se realizó una búsqueda de las principales revistas de Música, descartándose aquellas que eran de Historia de la Música-Musicología y utilizándose las de Didáctica de la Expresión Musical. Se ha combinado el planteamiento analítico cualitativo (a partir de los cinco parámetros citados), como complemento de los datos numéricos. Este análisis permitió mostrar distintas tristes realidades: el escaso número de revistas musicales específicas de Didáctica de la Expresión Musical; cómo estas han dedicado muy poco espacio a los musicogramas; y cómo las referencias a esta herramienta muestran su nula adecuación a los principios de la Educación Intercultural y, por tanto, su no adecuación a la realidad pluricultural de las aulas españolas (atendiendo a los parámetros propuestos). Como podrá comprobarse en los distintos epígrafes de este documento, todo esto llevará a concluir sobre lo necesaria que es la adecuación de los currículos del profesorado en formación, de manera que, pue-

de considerarse esta la clave para garantizar la Educación Intercultural del alumnado de Educación Primaria.

**Resultados**

Cuando se accede a “Dialnet plus”, considerado uno de los portales más utilizados de difusión de la producción científica en España, y se escribe en el buscador de revistas el término “Música”, aparecen alojados 20 resultados. Sin embargo, no todos ellos se ajustan al área de interés de un docente de Educación Primaria; aunque, al tratarse algunas de ellas de difusión general, sí pueden contener documentos interesantes para la preparación de las clases, sobre todo, para el último ciclo. Y, puesto que casi todos los documentos están alojados en formato pdf, son muy cómodos para la readaptación para las respectivas clases.

Las 20 revistas de Música alojadas en “Dialnet plus” son muy variadas en cuanto a su temática o puntos de interés; y, además, hay que destacar que no todas ellas contienen referencias a musicogramas o a audición activa musical. En la Tabla 1, puede verse, de forma más clara, cada una de estas revistas y la información relativa a si sus artículos son de acceso gratuito (formato pdf) o a si tienen referencias a musicogramas.

La búsqueda del concepto de “Audición musical activa” produjo 38 resultados. Cuando se introdujo el término “Musicograma”, fueron 13 y no todos coincidentes con la anterior búsqueda y relacionados con la Educación Primaria. Entonces, de las revistas especializadas en Didáctica de la Expresión Musical (véanse elementos en negrita de la Tabla 1), se obtuvieron los siguientes documentos útiles para comprobar el grado de adecuación al trabajo de la Interculturalidad en el aula de Educación Primaria:

*Música y Educación:*

- El sentido del oído y la audición (Cuadrado, 1992).
- Naturaleza del oído musical, oír, escuchar, entender (Willems, 1992).
- Los ejercicios de audición (Willems y Chapuis, 1993).
- El desarrollo auditivo en la Educación Musical Primaria (Jurado, 1994).

- Comentario didáctico con musicograma de la obertura 1812 op. 49 de Tchaikovsky (Montero, 1994).
- Anotaciones sobre el análisis y comentario de audiciones (Panizo, 1997).
- Recursos y materiales didácticos: diaporama La princesa naranja (Sánchez y Martínez, 2003).
- La canción popular en la música académica: un recurso para la iniciación a la audición musical (Godoy, 2005).
- Recursos y materiales didácticos: Musicograma Musette en Re Mayor de Ana Magdalena Bach (J. S. Bach) (López, 2006).
- Modelos didácticos de audición musical comprensiva (Lizaso, 2013).
- Revista Electrónica de LEEME:*
- Trabajando con “musicomovigramas” (Honorato, 2001).
- La audición: primera fase para la apreciación musical (Marín, 2003).
- La apreciación musical y la formación del oyente (Samper, 2003).
- Eufonía. Didáctica de la música:*
- La música culta o seria: pautas y rutinas de audición (Iges, 1996).
- Audición, memoria, imágenes (Louvier, 1996).
- Los atributos de la audición musical: Notas para su descripción (Malbrán, 1996).
- Taller de videoclips escolares: Una forma de escuchar música en la escuela (Delálamo, 1996).
- La otra partitura (Hernández Freixinos, 1996).
- Musicograma. Actividad musical que aproxima a los pequeños al desarrollo personal y creativo (Gordillo, 2003).
- Recursos para escuchar música en el aula (Suárez, 2004).
- Audiciones musicales activas para educación primaria (Pavón y Loeches, 2005).
- La formación auditiva como proceso cognitivo (Malibrán, 2006).
- Producción multimedia para la educación auditiva (Miranda, 2007).

	Referencias a musicogramas	Sin referencias a musicogramas
<b>Revistas con acceso gratuito</b>	- <i>Revista Electrónica de LEEME</i>	- <i>A contratiempo. Revista de Música en la Cultura</i> - <i>Ars bilduma. Revista del Departamento de Historia del Arte y Música de la Universidad del País Vasco</i> - <i>Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas</i> - <i>El Artista: revista de investigaciones en música y artes plásticas</i> - <i>Música: Revista del Real Conservatorio Superior de Música de Madrid</i> - <i>Música oral del Sur: revista internacional</i> - <i>Papeles del Festival de Música Española de Cádiz</i> - <b>Trans: Transcultural Music Review</b>
<b>Revistas con suscripción</b>	- <i>Eufonía</i> - <i>Música y Educación</i>	- <i>Ars sacra. Revista de Patrimonio cultural, archivos, artes plásticas, arquitectura, museos y música</i> - <i>Catalunya música: Revista musical catalana</i> - <i>Cuadernos de música iberoamericana</i> - <i>Doce notas preliminares: revista de música y arte</i> - <i>Goldberg: Revista de música antigua</i> - <i>Melómano: La revista de música clásica</i> - <i>Música d'ara</i> - <i>Música, terapia y comunicación. Revista de Musicoterapia</i> - <i>Musiker: cuadernos de música</i> - <i>Neuma: Revista de Música y Docencia</i> - <i>Revista del Instituto Superior de Música Española de Cádiz</i> - <i>Revista jurídica de deporte y entretenimiento</i> - <i>Scherzo: Revista de música</i> - <i>Sibila: revista de arte, música y literatura</i>

Tabla 1. Revistas alojadas en “Dialnet plus” sin y con acceso gratuito y sin y con referencias a musicogramas

– Audición musical activa con el musicograma (Wuytack y Boal-Palheiros, 2009).

– Consideraciones sobre historia de la música en primaria: una propuesta sobre audiciones musicales activas (Torres, 2005).

Entre los documentos de consulta en “Dialnet plus”, pero no alojados en ninguna de las revistas citadas, se cuenta con los siguientes:

– *El musicograma y la percepción de la música*. Tesis Doctoral de J. Mendoza Ponce (2008), presentada en la Universidad de Huelva.

– Musicogramas: la música nos habla. Comunicación de J. J. Rapisarda, presentada en las *V Jornadas de experiencias docentes en educación infantil, primaria y secundaria* (9-11 septiembre 1992, Huesca).

– Don Quijote y su universo a través de los musicogramas escolares: una experiencia didáctico-musical en el C.P. Alcázar y Serrano de Audete (Albacete). Capítulo (pp. 211-220) incluido en el libro *Don Quijote en el aula: una aventura pedagógica*, coordinado por J. J. Pastor y A. G. Cano (2006).

– Organización y técnicas de didáctica activa para la audición musical: un ejemplo. V. Castellanos. Capítulo (pp. 201-220) incluido en el libro *Programación didáctica y de aula: de la teoría a la práctica docente*, coordinado por A. G. Cano y E. Nieto (2006).

– Actividades para el desarrollo de la percepción auditiva. La representación visual de la audición. J. Bernal. Capítulo (pp. 1185-1192) incluido en el volumen dos del libro *Necesidades educativas de la infancia ante el nuevo milenio*, coordinado por M. Barreales, M<sup>a</sup> C. Moreno y A. M<sup>a</sup> Gervilla (2002).

– *Audiciones musicales activas para el aula*. M<sup>a</sup> P. Montoro (2004). Editorial CCS.

También, pueden encontrarse experiencias didácticas relacionadas con la audición musical activa o con el musicograma en otras revistas no especializadas en Didáctica de la Expresión Musical, sino que son de didáctica general y de experiencias pedagógicas:

– Musicogramas con movimiento. Un paso más en la audición activa. J. C. Montoya, V. M. Montoya y J. M. Francés (2009). *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 24, 97-113.

– La audición musical activa. M. Peiteado (1993). *Magister: Revista miscelánea de investigación*, 11, 215-237.

– La audición musical en la etapa de Educación Primaria: el ejemplo y la experiencia compartida. M. A. De la Ossa (2015). *Arsteduca*, 11, 20-45.

– Sonido, Movimiento, Signo: didáctica de la escucha y de la notación musical en la Educación Primaria. P. Bagnus y E. Jambriña (2010). *Campo abierto: Revista de educación*, 29 (2), 77-89.

En cuanto a la búsqueda realizada en “Teseo”, partió de los mismos parámetros de búsqueda y se obtuvieron los siguientes resultados:

– *De la audición musical activa a la audición musical interactiva*. Tesis Doctoral de A. F. Mañas Pérez (2017). Alicante: Universidad de Alicante.

En este caso, la búsqueda por “Audición musical activa” únicamente produjo este resultado, pero tristemente estaba relacionado con las TIC y la gamificación más que con la Interculturalidad o, en su defecto, la Multiculturalidad. En cuanto a la búsqueda por “Musicograma”, se obtuvo este resultado que se ha señalado por ser el único (aunque ya se obtuvo durante la búsqueda en “Dialnet”):

– *El musicograma y la percepción de la música*. Tesis Doctoral de J. Mendoza Ponce (2008). Huelva: Universidad de Huelva.

En este documento, su Capítulo 3 se centra en el análisis de los significados culturales que posee la música como lenguaje artístico manifestación de una cultura. En los materiales que se incluyen, pueden observarse pictogramas identificables por todos y no excluyentes; aunque, algunas figuras humanas aparecen mostrando tipos caucásicos y, por tanto, se aleja de la tónica del país (es más habitual encontrarse con gente de pelo negro o castaño que rubio o pelirrojo).

Y, en “Google Scholar”, al buscar “Audición musical activa” se obtiene, en cuanto a “Musicograma”, 770 resultados, de los cuales resultarían de interés y que no hayan sido ya mencionados en la búsqueda en “Dialnet” o en “Teseo”:

– Recursos y materiales didácticos: Musicograma Musette en Re Mayor del álbum de Ana Magdalena Bach (JS Bach). N. J. L. García (2006). *Música y Educación*, 19 (68), 181-184.

– Análisis de la información musical que contienen los musicogramas online. J. M. Azorín y C. Carbajo (2012). En *Actas del I Congreso Nacional de Investigación e Innovación en Educación Infantil y Primaria*. Murcia: Universidad de Murcia.

– Experiencia innovadora en Educación Musical: musicogramas a través de videojuegos. S. Ramos (2013). En F. I. Revuelta, M. R. Fernández, M. I. Pedrera y J. Valverde (Coord.), *Actas II Congreso Internacional de Videojuegos y Educación* (pp. 123-137). Cáceres: Universidad de Extremadura.

– IAnalyse: del análisis musical a la presentación de musicogramas dinámicos sincronizados. V. J. Antón y E. A. Tribes (2014). En J. I. Alonso, C. J. Gómez y T. Izquierdo (Eds.), *La formación del profesorado de Educación Infantil y Educación Primaria* (pp. 159-170). Murcia: EDITUM.

– Videojuegos y musicomovigramas. Innovación y recursos para el aprendizaje en Educación Primaria. S. Ramos y A. Botella (2015). *Opción*, 31 (1), 609-619.

– El uso del musicomovigrama interactivo para PDI en tres propuestas didácticas de audición musical activa para Educación Primaria. A. Botella y P. Marín (2015). En M<sup>a</sup> C. Domínguez, M<sup>a</sup> L. Cacheiro y J. Dulac (Eds.), *Tecnologías y diversidad como base la función docente* (pp. 1-13). Madrid: ANAYA.

– La evolución de los musicogramas de J. Wuytack mediante desarrollo en recursos TIC. M. C. Rubio (2016). *Anais do SIM-POM*, 4, 524-532.

– El concepto de audición musical como base para la creación de musicomovigramas interactivos. M. C. Rubio, J. Fornari y A. N. Mendes (2017). En *Actas del XXVII Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música* (pp. 1-9). Campinas.

– El modelo TPACK como base teórica en la educación musical a través de musicogramas interactivos. A. Mañas (2018). *International Studies on Law and Education*, 29 (30), 195-206.

– Sin partituras: hacia el diseño de una herramienta musicográfica para abordaje del discurso musical mediático en formación humanista universitaria. S. Miranda (2019). *Entretexos*, 11 (31), 14-24.

– *La música como lenguaje y como medio de expresión. Los musicogramas*. Trabajo de Fin de Grado. G. Delgado. Castellón de la Plana: Universidad de Castellón.

– *El musicograma: un recurso educativo para favorecer a niños con déficit visual*. Trabajo de Fin de Grado. Sevilla: Universidad de Sevilla.

– *Los musicogramas y otros recursos visuales como recursos para la audición musical en educación infantil*. Trabajo de Fin de Grado. Valladolid: Universidad de Valladolid.

Todos estos, o bien utilizan elementos presentes en todas las culturas o bien no hay tipos humanos específicos (sino formas, colores y animales u objetos cotidianos para todos como estrellas, corazones, caballos, instrumentos musicales, etc.), o bien se hacen análisis teóricos sobre los musicogramas utilizados desde perspectivas y parámetros puramente técnicos musicales. Únicamente, serían de utilidad para el profesorado aquellos que incluyen los propios musicogramas y cuyos pictogramas son inclusivos, no discriminatorios y objetivos puesto que parten del uso de animales u objetos cotidianos para todas las culturas, como se ha comentado con anterioridad: García (2006), Antón y Tribes (2014), Delgado (2015), Sanz (2015), Botella y Marín (2015), Murillo (2018) y Miranda (2019). Sin embargo, debe señalarse que ninguno de ellos ha incluido comentarios que muestren que se realizaron así para que fuese accesibles y respetuosos con todo el alumnado culturalmente diverso presente en las aulas españolas; sino que

sus pictogramas respondían más a la simbología derivada de la propia música, dándose la coincidencia de que resultaron respetuosos con todos.

El docente interesado en mejorar su propia práctica docente, mediante la aplicación de otras propuestas didácticas de otros profesionales, tendrán material de consulta en estas revistas especializadas, Tesis, libros y comunicaciones. No obstante, mucho de este material es de tipo teórico, centrado en el tratamiento de la audición activa en el aula, pero sin referencias a un tratamiento intercultural. Como mucho, puede encontrarse una intencionalidad multicultural representada por la inclusión de músicas del mundo. Aquellos artículos en los que podían consultarse musicogramas, mostraban tipos caucásicos y músicas occidentales o tradicionales castellanas, como mínima concesión al elemento cultural más tradicional, tal como puede observarse en los documentos relacionados en páginas anteriores.

El proceso educativo intercultural en el aula musical puede ser muy fácil si los materiales se ajustan a las necesidades que este proceso implica. Es decir, que se eviten las posturas racistas que suponen las imágenes con tipos caucásicos, vestimentas europeizadas, versiones autóctonas de las canciones. Puesto que un niño aprende, en muchas ocasiones (demasiadas, quizá), su propia música tradicional sin haberla escuchado antes en el aula, no supone ningún efecto negativo que se trabajen otras versiones de canciones como “La muñeca vestida de azul”, por ejemplo, justo lo que hicieron autores como Bernabé y Azorín (2016). El trabajo de audiciones de canciones desde distintas versiones de zonas diferentes del mundo, les llevará a comprender la riqueza y universalidad del lenguaje de la Música.

Todo esto, llevó a plantear el análisis de los musicogramas y los distintos elementos teórico-prácticos relacionados con la audición musical activa, desde la consideración de los rasgos faciales, el color de la piel y del cabello, así como la vestimenta; como forma de evitar que los niños de tez más oscura se sientan discriminados o tengan un autoconcepto bajo por no tener el cabello o los ojos claros. Un musicograma con figuras tipo caucásico ahondará en problemáticas de autoconcepto y autopercepción de cariz negativo y, por ello, musicogramas como los propuestos por Murillo (2018) y Miranda (2019) son los más adecuados: incluyen objetos, instrumentos, animales, comunes en todo el mundo y, por tanto, no discriminadores para el alumnado culturalmente diverso.

## Conclusiones

Los documentos revisados en este artículo no sólo muestran los resultados citados en el anterior epígrafe, referentes a las carencias interculturales de los materiales de trabajo o consulta de los docentes, sino que hablan de un problema mayor: el de la formación del profesorado que atiende a este alumnado, que en algunos casos son los productores de los musicogramas. En este sentido, autores como Gómez y González (2017) han revisado la formación del profesorado y han señalado la necesidad de dicha formación intercultural del docente; así como otros autores como Peñalva y Leiva (2019), que también han insistido en partir de la formación inicial (intercultural) del futuro profesional de la educación.

Es importante señalar que la que podríamos denominar “Generación ESO”, ha tenido mayores contactos con otras culturas desde la Educación Infantil, contactos que no tuvieron los que cursaron EGB y BUP. Y, esto supone una mayor “normalidad” a la hora de relacionarse con otras culturas y que, necesariamente, repercutirá positivamente en su forma de relacionarse con el alumnado culturalmente diverso al que pudiesen atender como docentes.

El problema de la formación del profesorado para atender a la diversidad cultural desde una u otra postura educativa (multi o intercultural), ya fue comentado en el siglo pasado (Batelaan, 1998) y, tristemente, se sigue comentando en esta década del siglo

XXI (Santos-Rego, Cernadas-Ríos y Lorenzo-Moledo, 2014). Sólo cuando se solucione el problema formativo desde el propio currículo del docente de educación obligatoria, podrá hablarse de un enfoque verdaderamente intercultural en las distintas asignaturas que componen el currículo de Educación Primaria. Y, en este sentido, la asignatura de Música en Educación Primaria tiene mucho que aportar para la consecución de la Interculturalidad, dado su carácter de producto cultural resultado de la interacción y el intercambio de elementos culturales musicales, como han venido defendiendo autores como Bravo y De Moya (2006), Escudero (2012) o Sánchez y Epelde (2014).

## Referencias

- Aguado, M<sup>a</sup> T. (2005). Educación intercultural. La ilusión necesaria. En C. Jiménez Fernández (Coord.). *Pedagogía diferencial. Diversidad y equidad* (pp. 151-172). Madrid: Pearson-Prentice Hall.
- Aparicio, J. M<sup>a</sup> y León, M<sup>a</sup> M. (2018). La música como modelo de inclusión social en espacios educativos con alumnado gitano e inmigrante. *Revista Complutense de Educación*, 29(4), 1091-1108.
- Arnaiz, P. (2002). La integración de las minorías étnicas: hacia una educación intercultural. En *Curso Formación específica en Compensación Educativa e Intercultural para agentes educativos*. Murcia: DG de Formación Profesional, Innovación y Atención a la Diversidad.
- Azorín-Delegido, J. M. (2012). *Audiciones y musicogramas. Concepto, selección y análisis*. Madrid: Bubok.
- Banks, J. (2014). Emigración global, diversidad y educación para la ciudadanía. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(2), 1-11.
- Batelaan, P. (1998). *Hacia un aula equitativa. Aprendizaje Cooperativo en la Educación Intercultural de Europa*. Hilversum: International Association for Intercultural Education (IAIE).
- Bernabé, M. (2013). Legislación educativa española e interculturalidad: cambios necesarios. *Hekademos*, 13, 65-75.
- Bernabé, M. (2015). Educación musical y educación en valores para la prevención de la violencia en contextos marginales de El Salvador. *Eufonía*, 63, 16-23.
- Bernabé, M. y Azorín-Delegido, J. M. (2016). Musicogramas interculturales en Primaria. *Eufonía: Didáctica de la música*, 68, 56-61.
- Boal-Palheiros, G. (2004). Funciones y modos de oír música de niños y adolescentes en distintos contextos. *Revista de Psicodidáctica*, 17, 5-25.
- Botella, A. M.; Hurtado, A. y Ramos, S. (2019). Innovación y TIC en el paisaje sonoro de la música festera a través de la creación de musicomovigramas. *Vivat Academia: Revista de Comunicación*, 145, 109-123.
- Bravo, R. y De Moya, M<sup>a</sup> V. (2006). Multiculturalidad musical para las aulas del siglo XXI. *Ensayos*, 21, 131-139.
- Carbonell, F. (2002). Decálogo para una educación intercultural. *Monitor educador*, 90, 32-39.
- Castelló, V. (2003). La inmigración en España. *Revista de treball, economia i societat*, 27, 15-21.
- De la Ossa, M. A. (2015). La audición musical en la etapa de educación primaria: el ejemplo y la experiencia compartida. *ART-SEDUCA*, 11, 1-23.
- De Moya, M<sup>a</sup> V., Hernández, J. R. y Hernández, J. A. (2010). Experiencia intercultural en el aula “La música nos une”. *Música y Educación*, 23(84), 18-29.
- Escudero, J. P. (2012). Interculturalidad e integración social en el aula a través del flamenco y los medios audiovisuales. Orientaciones y propuestas didácticas. *DEDiCA. Revista de educação e humanidades*, 3, 259-270.
- Essomba, M. A. (Coord.) (1999). *Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural*. Barcelona: Graó.
- Essomba, M. A. (2014). Políticas de escolarización del alumnado de origen extranjero en el estado español hoy: análisis y pro-

- puestas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(2), 13-27.
- García, A. y Escarbajal de Haro, A. (Dir.) (2009). *Pluralismo sociocultural, educación e interculturalidad*. Badajoz: Abecedario.
- Gómez, L. G. y González, M. J. A. (2017). La formación del profesorado en Educación Intercultural: un repaso sobre su formación inicial y permanente. *Revista de Educación Inclusiva*, 7(2), 127-142.
- Jefatura del Estado (2006). *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*. BOE (04/05/2006), núm.106, referencia 7899, pp. 17158-17207.
- Jefatura del Estado (2013). *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa*. BOE (10/12/2013), núm.295, referencia 12886, pp. 97858-97921.
- Ministerio de Educación y Ciencia (2006). *Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria*. BOE (08/12/2006), núm.293, referencia 21409, pp. 43053-43102.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2014). *Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria*. BOE (01/03/2014), núm. 52, referencia 2222, pp. 19349-19420.
- Miranda, S. (2019). Sin partituras: hacia el diseño de una herramienta musicográfica para abordaje del discurso musical mediático en formación humanista universitaria. *Entretextos*, 11(31), 14-24.
- Montoya, J. C., Montoya, V. M. y Francés, J. M. (2009). Musicograma con movimiento. Un paso más en la audición activa. *Ensayos, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 24, 97-113.
- Muñoz, A. (2001). *Enfoques y modelos de educación multicultural e intercultural*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Murillo, M<sup>a</sup> R. (2018). *El musicograma: un recurso educativo para favorecer a niños con déficit visual*. Trabajo de Fin de Grado. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Peñalva, A. y Leiva, J. J. (2019). La interculturalidad en el contexto universitario: necesidades en la formación inicial de los futuros profesionales de la educación. *Educar*, 55(1), 141-158.
- Ridao, S. (2007). Inmigración y Educación. A propósito de su representación discursiva. En M. Lario (Coord.), *Medios de comunicación e inmigración* (pp. 215-236). Murcia: CAM-Obra Social.
- Sánchez, S. y Epelde, A. (2014). Cultura de Paz y Educación Musical en contextos de Diversidad Cultural. *Revista de Paz y Conflictos*, 7, 79-97.
- Santos-Rego, M. A., Cernadas-Ríos, F. y Lorenzo-Moledo, M<sup>a</sup> M. (2014). La inclusión educativa de la inmigración y la formación intercultural del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(2), 123-137.
- Sanz, L. (2015). *Los musicogramas y otros recursos visuales como recursos para la audición musical en educación infantil*. Trabajo Fin de Grado. Segovia: Universidad de Valladolid.
- Sirera, B. (2016). El aprendizaje musical y artístico desde una perspectiva intercultural: Caso de estudio de la escolanía del Sagrado Corazón de Rosales. *DEDiCA*, 9, 131-144.
- Wuytack, J. y Boal-Palheiros, G. (2009). Audición musical active con el musicograma. *Eufonía: Didáctica de la música*, 47, 43-55.