



GENERALITAT
VALENCIANA

iseaCV

Pulso Único y Autonomía

Rítmica: Diseño de una Guía de

Dinámicas Cooperativas para

Conjunto Instrumental (EE.EE.)

usando el *Band Time Starter*

Trabajo fin de grado

Alumno/a: Domingo Rocamora García

Director/a del TFG: Cristina Molina Sarrió

Especialidad: Pedagogía

Grado Superior de Música

Curso académico

2025 – 2026



bajo licencia Creative Commons 4.0 EU

RESUMEN

El presente Trabajo Fin de Grado tiene como objetivo abordar la dependencia metodológica y visual de los estudiantes de Conjunto Instrumental en la figura del director. El objetivo principal es realizar una propuesta didáctica original sobre el Aprendizaje Cooperativo que ayude a crear un pulso único y autonomía rítmica grupal en la asignatura de Conjunto Instrumental de tercer y cuarto año en el ámbito de las Enseñanzas Elementales de Música, basándose en el método *Band Time Starter* de Jan de Haan como eje central. Basado en un diseño metodológico cualitativo-descriptivo y un análisis musical aplicado del *Band Time Starter*, se busca transformar en desafíos cooperativos los principales retos técnico-estructurales que comprometen la estabilidad del *tempo* en el repertorio que conforma dicho método. La propuesta se secuencia gradualmente en tres bloques didácticos principales: sincronía homofónica, diálogo y fraseo melódico, e independencia polifónica. Se ha concluido que los roles compartidos y la interacción horizontal con los compañeros crean una asimilación psicomotora y orgánica del pulso interno, y reducen la brecha educativa en este nivel.

Palabras clave

Aprendizaje Cooperativo, Pulso único, Autonomía rítmica, Conjunto Instrumental, Enseñanzas Elementales, *Band Time Starter*.

ABSTRACT

This Final Undergraduate Project addresses the methodological and visual dependence that students in Instrumental Ensemble classes frequently develop toward the conductor. The primary objective is to design an original pedagogical framework rooted in Cooperative Learning (CL) to foster a shared "collective pulse" and establish group rhythmic autonomy. Specifically tailored for third- and fourth-year Instrumental Ensemble courses within Elementary Music Education, this proposal uses Jan de Haan's Band Time Starter method as its structural backbone. Adopting a qualitative-descriptive research design alongside applied musical analysis of Band Time Starter, the study aims to identify and transform the main technical and structural hurdles compromising tempo stability within the repertoire into cooperative challenges. The pedagogical intervention is progressively organized into three core learning blocks: homophonic synchrony, melodic dialogue and phrasing, and polyphonic independence. The final findings show that sharing active roles and encouraging horizontal peer-to-peer interaction lead to an organic, psychomotor internalization of the internal pulse, effectively bridging the educational gap at this level.

Keywords:

Cooperative Learning, Shared pulse, Rhythmic autonomy, Instrumental ensemble, Elementary Music Education, *Band Time Starter*.

Pulso Único y Autonomía Rítmica: Diseño de una Guía de Dinámicas Cooperativas para Conjunto
Instrumental (EE.EE.) usando el *Band Time Starter*

AGRADECIMIENTOS

A Cristina Molina,

por su compromiso y su buen hacer desde el comienzo de este trabajo,

por transmitirme su pasión por la música y por la enseñanza.

A la Escuela de Música de mi pueblo,

por darme la oportunidad de dirigir al grupo de Conjunto Instrumental

y la Banda Juvenil,

ellos han sido la verdadera inspiración de este trabajo.

A mis seres queridos, familia y amigos,

por apoyarme y acompañarme en este camino.

ÍNDICE DE ABREVIATURAS Y SIGLAS

AC	Aprendizaje Cooperativo
BTS	<i>Band Time Starter</i> (Método)
CI	Conjunto Instrumental
EE.EE.	Enseñanzas Elementales (o Enseñanzas Elementales de Música).
c. / cc.	Compás / Compases

ÍNDICE

1	INTRODUCCIÓN.....	1
1.1	Objeto de estudio y justificación	1
1.2	Estado de la cuestión.....	3
1.3	Objetivos.....	5
1.4	Metodología y estructura	5
1.5	Dificultades y facilidades.....	8
2	FUNDAMENTOS DEL PULSO ÚNICO, AUTONOMÍA RÍTMICA Y APRENDIZAJE COOPERATIVO.....	10
2.1	La naturaleza del pulso y el ritmo en la educación musical	10
2.2	La evolución hacia una pedagogía rítmica activa	13
2.3	Fundamentos y pilares del Aprendizaje Cooperativo	14
2.4	De la clase de Conjunto Instrumental a la Banda Joven.....	16
2.5	Conclusiones parciales I	17
3	ANÁLISIS NORMATIVO Y DEL MATERIAL DIDÁCTICO	20
3.1	El Marco curricular en la Comunidad Valenciana.....	20
3.2	Análisis pedagógico del método <i>Band Time Starter</i>	22
3.2.1	Concepción Metodológica y funcional del material.....	22
3.2.2	Análisis de los elementos del lenguaje musical y retos rítmicos.....	26
3.2.3	Estudio de casos: La construcción del pulso único a través de las piezas.....	32
3.3	Conclusiones Parciales II.....	37
4	PROPUESTA DIDÁCTICA.....	39
4.1	Fundamentación.....	39
4.2	Bloque I de entrenamiento: diálogo rítmico	40
4.3	Bloque II de entrenamiento: Del eco al diálogo rítmico-melódico.....	45
4.4	Bloque III de entrenamiento: Polifonía rítmica	48
4.5	Conclusiones Parciales III	53

5	CONCLUSIONES	55
	BIBLIOGRAFÍA.....	58
	ÍNDICE DE TABLAS E ILUSTRACIONES	60

1 INTRODUCCIÓN

En este primer capítulo se define cuál es el objeto de estudio de esta investigación, el estado de la cuestión, así como los objetivos que se pretenden alcanzar y la metodología que ha sido utilizada.

1.1 Objeto de estudio y justificación

La presente investigación nace de una profunda reflexión tras años de ejercicio docente como profesor de la asignatura de Conjunto Instrumental y como director de Banda Juvenil. La transición entre la formación instrumental inicial y la integración en agrupaciones de gran formato supone uno de los retos más complejos para el alumnado de Enseñanzas Elementales de Música. A través de la observación directa en el aula, se constata que la preparación rítmica y la autonomía interpretativa suelen ser los puntos de mayor vulnerabilidad en el estudiante, lo que justifica la necesidad de proponer una guía metodológica clara y aplicada que sirva de apoyo tanto a la labor docente propia como a la de futuros profesionales del sector.

Como instrumentista profesional de saxofón y músico de banda, la motivación de este trabajo reside en la detección de una problemática recurrente en la educación musical actual: el lastre que muchos alumnos arrastran desde la asignatura de Lenguaje Musical. Existe una desconexión palpable entre el solfeo teórico y su aplicación práctica instrumental. Muchos alumnos presentan dificultades en la comprensión de lo que leen, limitándose a una ejecución mecánica sin una base sólida de ritmo y pulso. Por ello, esta propuesta defiende que trabajar el pulso único directamente a través del instrumento no solo facilita la lectura, sino que dota de significado real a los conceptos teóricos, convirtiendo el instrumento en la herramienta definitiva de comprensión rítmica.

Un eje vertebrador de esta justificación es el potencial del Aprendizaje Cooperativo. En las últimas décadas, la pedagogía general ha demostrado que el aprendizaje en comunidad resulta más significativo que el individual. En el ámbito musical, las asignaturas

colectivas ofrecen un escenario idóneo para implementar dinámicas colaborativas donde el alumnado deja de ser un receptor pasivo de las indicaciones del director para convertirse en un agente activo que negocia el pulso con sus compañeros. Esta investigación pretende explotar dichas dinámicas para conseguir que el alumnado sienta la música como un todo compartido.

Asimismo, es preciso atender al marco normativo vigente. El currículo de las Enseñanzas Elementales en la Comunidad Valenciana presenta una formulación de carácter general en cuanto a la metodología específica para la asignatura de Conjunto. De este modo, a pesar de plantear objetivos ambiciosos, se observa un amplio margen de abstracción que requiere del diseño de itinerarios didácticos complementarios para trasladar de manera efectiva dichos conceptos al plano práctico del ensayo diario. Este trabajo busca esclarecer dicha normativa, ofreciendo una base conceptual y práctica que llene ese vacío legal mediante una propuesta estructurada sobre el método *Band Time Starter*. Además, la ley menciona que el alumnado ha de ver en el diseño de su formación siempre el futuro inmediato que le espera, pero no especifica cómo debe ser esa adaptación rítmica hacia la Banda Juvenil, lo cual justifica plenamente el diseño de la propuesta didáctica que se presenta en esta investigación para cubrir esa carencia técnica y metodológica.

Finalmente, este proyecto asume un compromiso firme con la atención a la diversidad y la inclusión. En el aula de música actual, la heterogeneidad es la norma: alumnos con diferentes capacidades, ritmos de aprendizaje y contextos socio-culturales conviven en un mismo conjunto. La metodología cooperativa aquí propuesta se justifica también como una respuesta a la inclusión; al desplazar el foco del profesor hacia el grupo, se crean redes de apoyo entre iguales donde el alumno con más dificultades se ve arropado por la estabilidad rítmica colectiva del grupo, y el alumno más avanzado refuerza su conocimiento al ayudar a sus compañeros. El pulso único se convierte, por tanto, en un pulso inclusivo que integra a todos los estudiantes en una experiencia estética común, independientemente de desarrollo individual de las capacidades cognitivas y de lenguaje musical.

1.2 Estado de la cuestión

La presente investigación busca combinar tres elementos esenciales de la pedagogía musical: el desarrollo de la competencia rítmica, las metodologías activas y la didáctica para conjuntos instrumentales. A continuación, se presentan las líneas de investigación y referencias que respaldan el estudio. En primer lugar, en lo que respecta al desarrollo del pulso y el ritmo, esta propuesta se basa en referencias tanto históricas como científicas significativas de los conceptos rítmicos de Jaques-Dalcroze (1965), ya que establece y conecta la experiencia física y el entrenamiento auditivo. La capacidad de interiorizar el *tempo* para este autor no se basa en reflexiones teóricas o lecturas abstractas de una partitura, sino en la traducción de las leyes que rigen el movimiento físico en la mente del estudiante. Esta práctica a través del propio cuerpo del alumno es el antecedente directo de lo que en este estudio denominamos pulso interno y proporciona la base psicomotora que los estudiantes necesitarán para sincronizar su interpretación individual y la de un conjunto musical.

En el contexto pedagógico actual español, la conexión entre el movimiento activo del cuerpo y la integración del tiempo musical ha sido evidenciada por Vernia (2020), quien confirma que la experiencia psicomotora resulta ser un vehículo necesario para que el estudiante traduzca un estímulo métrico externo en un pulso interno consistente y consciente.

Autores como Gordon (2006), con su concepto de *audiation* rítmica, proporcionan la base científica para entender cómo el alumno procesa el pulso antes de producirlo a través del instrumento. Estas fuentes serán determinantes para justificar y esclarecer por qué el ritmo no puede ser un aprendizaje meramente teórico o de solfeo, sino una destreza que debe estar ligada a la práctica interpretativa y al día a día del alumnado. Además para la definición de conceptos básicos como: ritmo, pulso, métrica, etc., se recurrirá a fuentes de referencia como *La teoría de la música* de Joaquín Zamacois (1983), o el libro de *Cómo escuchar la música* de Aaron Copland (2014). Estas serán referencia constante a lo largo de toda la investigación.

En el ámbito del Aprendizaje Cooperativo, el marco de referencia ineludible son los trabajos de David y Roger Johnson. Su definición de los cinco elementos esenciales para la cooperación (interdependencia positiva, responsabilidad individual, interacción promotora, habilidades sociales y procesamiento grupal) será determinante para la elaboración de nuestra propuesta. Investigaciones más recientes y específicas en el ámbito musical. Como bien apunta Durán (2017), cuando el aula de música se estructura a través de la interacción cooperativa, se rompen los esquemas tradicionales de instrucción, puesto que “el aprendizaje entre iguales y la interacción social dentro del conjunto musical actúan como un dinamizador que acelera la detección y corrección de desajustes rítmicos, optimizando de manera sustancial la escucha mutua y superando la efectividad de los modelos de enseñanza puramente directivos” (Durán, 2017, p. 45).

En cuanto a literatura específica sobre métodos de banda, el estado de la cuestión se centra en el análisis del método *Look, Listen and Learn*, y esto incluye el volumen complementario de Jan de Haan, *Band Time Starter*. Aunque existen numerosos estudios sobre la efectividad de estos métodos para impulsar el progreso técnico del instrumento (digitación, tesitura), falta cómo utilizar este repertorio para ayudar a promover la autonomía rítmica grupal. Las guías existentes para directores de bandas jóvenes abordan principalmente la gestión de ensayos desde el podio, con estrategias que delegan la responsabilidad del pulso a los propios estudiantes relegadas a un segundo plano.

En última instancia, debemos referirnos al contexto normativo. La investigación toma como referencia el Decreto de Enseñanzas Elementales de Música de la Comunidad Valenciana, el cual define el pulso único y la concertación como objetivos evaluables. Se ha detectado que existe un distanciamiento entre las directrices conceptuales de este currículo oficial no existen en relación con la actividad bibliográfica real disponible para los practicantes de Conjunto Instrumental. Como tal, el presente trabajo se presenta en respuesta a la demanda de aclaración y la necesidad de aterrizar las regulaciones actuales a través de la practicidad.

Esta recopilación de fuentes permite observar el problema desde un punto de vista holístico: comenzando con la necesidad legal (regulaciones), utilizando un método probado (*Band Time Starter*) y empleando una técnica pedagógica probada (Aprendizaje Cooperativo).

1.3 Objetivos

Los objetivos que se pretenden alcanzar a través de esta investigación son los siguientes:

- Objetivo principal:
 - Diseñar una propuesta didáctica basada en el Aprendizaje Cooperativo para el desarrollo del pulso único y la autonomía rítmica en el Conjunto Instrumental de EE.EE. utilizando el repertorio del método *Band Time Starter*.
- Objetivos secundarios:
 - Analizar la normativa vigente en la Comunidad Valenciana respecto a los contenidos de concertación y estabilidad rítmica en las EE.EE..
 - Identificar los retos rítmicos presentes en el método *Band Time Starter* que condicionan la autonomía del alumnado en la etapa de iniciación.
 - Establecer una progresión metodológica basada en el Aprendizaje Cooperativo que evolucione desde la sincronía homofónica hasta la independencia polifónica del conjunto.
 - Fomentar la independencia del director mediante la asignación de roles cooperativos y herramientas de autoevaluación grupal en el ensayo de banda.

1.4 Metodología y estructura

La metodología empleada en este trabajo de investigación combina un diseño cualitativo-descriptivo y un enfoque de carácter aplicado centrado en la innovación didáctica. En una primera fase, la vertiente cualitativa se sustenta en el análisis documental y legislativo a fin de fundamentar la realidad actual y el marco competencial de la asignatura de Conjunto Instrumental (CI). A través de un estudio interpretativo del currículo oficial de las EE.EE. de Música en la Comunidad Valenciana, se desglosan de forma sistemática los conceptos institucionales de concertación y estabilidad rítmica. Este procedimiento

analítico permite confrontar las exigencias normativas con las prácticas metodológicas habituales del aula, identificando los vacíos pedagógicos existentes y legitimando, con ello, la necesidad de la posterior propuesta de intervención.

En segundo lugar, el estudio utiliza métodos de análisis musical en material pedagógico. Se realiza un estudio pormenorizado de ciertas piezas del método *BTS* de Jan de Haan. En este análisis, se encuentran elementos rítmicos, agógicos y texturales que pueden inhibir el mantenimiento del pulso en grupos novatos, identificando patrones de dificultad rítmica y estructural (frases de 4 compases, pregunta-respuesta) que determinan la estructura para desarrollar ejercicios.

En tercer lugar, la propuesta didáctica consistirá en un diseño pedagógico orientado al Aprendizaje Cooperativo (AC). Partiendo de los elementos extraídos del análisis previo, las dificultades se convierten en desafíos cooperativos y se desarrollan estrategias para fomentar la interdependencia positiva. La propuesta está específicamente dirigida a estudiantes de primer y segundo año de EE.EE., y presenta una estructura intuitiva, desde la sincronía homofónica hasta la independencia polifónica, que permite a los estudiantes de edad temprana progresar al nivel de Banda Juvenil.

En cuanto a la organización del trabajo, se divide en tres partes principales: introducción, desarrollo y conclusiones finales.

- La introducción corresponde al capítulo 1 y sus diferentes secciones abordan todo lo relacionado con la definición del proyecto, la justificación del tema basada en la experiencia profesional en relación con el tema de investigación, el estado de la cuestión, los objetivos a alcanzar y la metodología a seguir.

- El desarrollo consta de tres capítulos fundamentales que constituyen el núcleo de la investigación, cada uno finalizando con conclusiones parciales.

- o En el segundo capítulo, se discute el marco teórico y conceptual del pulso único y el AC, dos pilares principales de la investigación. Esta sección trata sobre el pulso interno y externo, examinando una psicología más profunda del ritmo en la infancia, con el fin de entender cómo los estudiantes de 8 a 10 años procesan la estabilidad temporal. Este estudio

de los pilares del AC también se basa en los estudios de Johnson & Johnson (1999) y su adaptación a un contexto musical que se necesita a través de autores como Durán (2017). El propósito es entonces crear un lenguaje compartido que legitime el razonamiento de por qué la interdependencia positiva y la responsabilidad personal pueden funcionar mejor para abordar las deficiencias rítmicas colectivas en el aula.

- El tercer capítulo comprende el núcleo del análisis metodológico y educativo, conectando las políticas legislativas actuales y la práctica de materiales pedagógicos. Por un lado, una presentación completa del contenido del currículo de la Comunidad Valenciana proporciona una explicación exhaustiva de lo que se requiere del estudiante y los aspectos de concertación y estabilidad rítmica. El método *BTS*, en contraste, enfrenta un desafío técnico considerable, identificando aquellas piezas y tipos de pasajes que, debido a su diseño estructural o textural, tienden a crear más desestabilización para el grupo. Este estudio permite identificar patrones que se observen en las piezas, como la estructura de cuatro compases (pregunta-respuesta), que servirán de base para que la propuesta posterior sea una solución directa a problemas reales del repertorio.
- El cuarto capítulo marca el final del estudio con la propuesta didáctica original, organizada en bloques temáticos que siguen una lógica de dificultad progresiva. Sus contenidos están organizados de manera que dirigen a los estudiantes desde la mera sincronía homofónica hasta la completa independencia polifónica, de modo que el repertorio aprendido pueda integrarse en dinámicas de gamificación como las que se encuentran en el *Puzzle de los pulsos*. Cada bloque es donde se asigna al estudiante un rol cooperativo específico, convirtiendo al estudiante en un agente activo que desempeña las funciones de líder rítmico u observador crítico. También se incorporan criterios de evaluación formativa e incluyen la medida de autonomía alcanzada sin la presencia del director, lo que

complementa una metodología diseñada para preparar al estudiante para la realidad profesional de los conjuntos musicales.

- El capítulo 5 aborda las últimas conclusiones. En esta sección final se presenta un resumen de toda la información del proceso de investigación. Además, se comprueba si se han alcanzado los objetivos propuestos inicialmente. Además, se deja abierta una línea de investigación que podrá continuarse en un futuro, centrada en la aplicación práctica de estas dinámicas en este nivel educativo de Enseñanzas Elementales y, además, la reducción de la brecha educativa entre el conjunto y la Banda Juvenil.

1.5 Dificultades y facilidades

En lo relativo a las dificultades observadas en el proceso de elaboración de esta investigación, la principal ha sido la ausencia de especificidad metodológica en las regulaciones actuales. Ha resultado complejo esclarecer la orientación real del currículo de EE.EE. en relación con la asignatura de CI, ya que no existe un desarrollo normativo que defina el camino a seguir para la correcta adaptación del alumnado hacia la Banda Juvenil. Esta falta de directrices oficiales ha impulsado análisis adicionales para defender el caso de la propuesta y alinear las expectativas legales con las realidades técnicas de los conjuntos de viento. De manera similar, la literatura que vincula el AC con el ensayo inicial de la banda es limitada, por lo que se ha extendido un enfoque pedagógico general al área de la dirección instrumental.

Por otro lado, ventajas significativas han favorecido el desarrollo del trabajo. El hecho de ejercer como profesor de CI y director de Banda Juvenil ha permitido disponer de una visión directa y protagonista de la problemática expuesta. Este rol de profesor-investigador ha permitido identificar las inquietudes reales de los estudiantes, especialmente en relación con este apartado rítmico, siendo fundamental para el desarrollo de las dinámicas propuestas.

Además, el amplio conocimiento del método *BTS* y su aplicación previa en el aula ha sido fundamental para elegir las piezas y problemas rítmicos más adecuados, de modo que la propuesta final sea práctica y los estudiantes no solo sean capaces de entender y seguir estas ideas, sino que también ya las hayan dominado en el desarrollo de esta etapa.

Pulso Único y Autonomía Rítmica: Diseño de una Guía de Dinámicas Cooperativas para
Conjunto Instrumental (EE.EE.) usando el *Band Time Starter*

2 FUNDAMENTOS DEL PULSO ÚNICO, AUTONOMÍA RÍTMICA Y APRENDIZAJE COOPERATIVO

2.1 La naturaleza del pulso y el ritmo en la educación musical

La comprensión e interiorización del ritmo en la pedagogía musical actual trasciende por completo la mera ejecución técnica de figuras y silencios sobre el papel. Si de verdad el propósito es abordar el concepto de un único pulso dentro de un conjunto instrumental, se hace obligatorio analizar primero cómo funciona la percepción del tiempo en los seres humanos. El ritmo, si se mira en su sentido más fundamental, se manifiesta como una organización de duraciones que nuestro cerebro procesa gracias a la detección de patrones constantes. Ya lo decía Aaron Copland al hablar de los cuatro elementos esenciales de la música (ritmo, melodía, armonía y timbre): «el ritmo es sin duda el más antiguo y fundamental de todos» (Copland, 2014). Esto habla de lo esencial que resulta este elemento en el lenguaje musical. Sin embargo, lo que verdaderamente permite la cohesión de esos patrones en el tiempo y en el espacio es el pulso; debemos entenderlo como una sucesión constante de pulsaciones subyacentes que actúan a modo de esqueleto temporal de la obra. Precisamente con esta serie de cuestiones llegamos a la idea de que el pulso es un punto de referencia constante y regular, en función del cual podemos organizar y desarrollar todo el fluir rítmico de un grupo (Zamacois, 1993).

Desde una perspectiva pedagógica aplicada, vemos que resulta fundamental diferenciar lo que supone una lectura rítmica puramente teórica de lo que es la vivencia real y física de la música. En las aulas de lenguaje musical, a menudo nos encontramos con que el alumnado se enfrenta al ritmo como si de una fría operación matemática se tratase: se memoriza que una blanca son dos pulsos, una negra uno, y así sucesivamente. Sin embargo, esta comprensión intelectual no garantiza en absoluto que el niño sea capaz de mantener luego la estabilidad rítmica cuando coge su instrumento. Aquí es donde cobra un valor incalculable la rítmica de Jaques-Dalcroze (1965), quien ya a principios del siglo XX insistía con acierto en que el propio cuerpo es el primer instrumento musical que poseemos. Antes de pedirle a un alumno de apenas ocho años que ejecute un ritmo determinado con su instrumento, este debe haberlo experimentado físicamente en el aula, ya sea caminando, palmeando o simplemente balanceándose al compás. Como señalan

investigadores en el ámbito de la pedagogía rítmica corporal como Casals y Carrillo (2015), solo cuando el pulso se ha convertido en un movimiento orgánico en el cuerpo del niño, manifestado a través de una respuesta psicomotriz fluida y armónica, es cuando de verdad podemos empezar a hablar de una internalización real y consciente del tiempo musical.

Esta vivencia física es el puente necesario para transformar el pulso externo en pulso interno. En el ámbito de la enseñanza musical en las escuelas de música, en este caso en la asignatura de CI, se puede observar la brecha que existe entre el alumno que sabe solfear una partitura y el alumno que realmente siente el ritmo. El primero puede tener una habilidad excepcional para leer el compás perfectamente en papel, pero probablemente la fluidez y flexibilidad para tocar con sus compañeros de clase se perderá. Esta distinción es clave: mientras que la métrica es una división del tiempo rígida y abstracta, el ritmo es algo vivo y elástico que requiere de una sensación constante de anticipación (Riemann, 2005). Si el alumno no ha desarrollado esa capacidad de sentir el pulso dentro de sí mismo a través de la *audiation* rítmica -término acuñado por Edwin Gordon para definir la representación mental del sonido-, siempre irá a remolque de la agrupación, dependiendo de que una fuente externa le marque el camino.

En el contexto de la educación elemental, esta problemática se agrava si no se atiende de forma específica. El alumno suele ver el pulso como algo que le viene impuesto desde fuera, ya sea por el profesor que marca con la mano o por el compañero de sección que toca más fuerte. El reto pedagógico que plantea el concepto de pulso único es, precisamente, romper esa dependencia. Se pretende que el alumno entienda que su estabilidad rítmica no es algo que deba buscar exclusivamente en el director, sino que es una responsabilidad que nace de su propia audición interna y que debe poner en común con el resto de la clase.

Uno de los aspectos más instructivos de este proceso radica en la gestión de los silencios. Un grupo que ha logrado un único pulso es capaz de permanecer varios compases de espera sin perder la referencia temporal, entrando todos unánimemente en el momento

preciso. Esto se logra no solo mediante la memorización de los tiempos, sino a través de la respiración, la práctica de la escucha activa y la relación entre los músicos. “Este proceso es consistente con lo que los investigadores de AC han denominado interdependencia positiva, en la cual la suma de las actuaciones individuales trasciende el plano técnico particular para formar una unidad de sonido única y unificada” (Johnson y Johnson, 1999). Cremades (2017) también sugiere que este grado de unidad perceptual y técnica no solo maximizará el efecto de una actuación inmediata en el aula, sino que también promoverá una autonomía rítmico-melódica emergente en el colectivo y esto será importante y táctico en la posterior transición e integración de los estudiantes en la Banda Juvenil.

Por lo tanto, a modo de cierre y para clarificar la terminología que fundamenta esta investigación, se definen a continuación los conceptos clave analizados en este apartado. Estas definiciones se han extraído del libro de Polo Vallejo (1995) el cual aborda el ritmo y los elementos relacionados con este de una manera académica y científica:

- Ritmo: Es la organización de las duraciones y los acentos en el tiempo; el diseño variable que percibimos en la melodía.
- Pulso: Es la base del ritmo y el fundamento de cualquier discurso musical.
- Pulso Externo: Es la referencia rítmica que el alumno recibe de una fuente ajena (la batuta del director, el pie del profesor o el metrónomo).
- Pulso Interno: Es la capacidad del alumno para sentir y mantener el tiempo mentalmente (*audiation*), logrando autonomía respecto a los estímulos externos.
- Pulso Único: Es el objetivo final de la concertación grupal. Ocurre cuando todos los pulsos internos de los músicos se sincronizan, permitiendo que el grupo toque como una unidad sin depender de una marcación constante.
- Métrica: Es la estructura teórica y matemática (el compás). En este trabajo nos centraremos en las métricas básicas de 2/4, 3/4 y 4/4, por ser los marcos temporales esenciales en el método *BTS* y en la etapa de iniciación.

2.2 La evolución hacia una pedagogía rítmica activa

El enfoque de la enseñanza rítmica ha experimentado cambios significativos, ahora ya no se busca una enseñanza puramente transmisiva sino que se opta por metodologías basadas en la experiencia y la acción. En el contexto de EE.EE., todavía es frecuente encontrar lo que se podría denominar como el lastre del solfeo tradicional. Este modelo se centra en enseñar ritmo, pero no está estrechamente relacionado con la práctica instrumental, donde se enseña al estudiante a leer figuras en la partitura a través de una lógica casi matemática, careciendo de la comprensión auditiva y física de lo que leen. La desconexión lleva a sentir, al acercarse al CI, que a veces no pueden poner en práctica el conocimiento teórico con su instrumento, lo que se termina convirtiendo en inseguridad que termina actuando como barrera para avanzar en dinámicas grupales.

Frente a la pasividad de este tipo de modelos de enseñanza, las metodologías activas proponen que la música debe ser sentida e interiorizada antes que entender lo que hay escrito en el papel. Autores clásicos de la pedagogía musical como Kodály o Willems defendían que el ritmo es un elemento de naturaleza biológica que debe desarrollarse a través del oído y el movimiento. En el CI, este enfoque será crucial, ya que el alumno no solo debe tocar su parte, sino que debe comprender y, a su vez, encajar su propio ritmo en el complejo tejido de instrumentos que supone este. Pasar de la instrucción (donde el profesor marca y el alumno obedece) a un enfoque pedagógico basado en la vivencia (donde el alumno experimenta el pulso) es lo que permite que el aprendizaje sea realmente significativo, especialmente en el caso de las enseñanzas grupales.

Por lo tanto, la propuesta de una pedagogía activa para CI busca precisamente eliminar esa complejidad del alumnado a la hora de abordar una partitura musical. Al trabajar este parámetro rítmico de manera directa con el instrumento y de forma grupal, el alumno deja de ver la partitura como un conglomerado de símbolos abstractos y empieza a verla como lo que realmente es, un conjunto de pulsaciones compartidas por el grupo. Esta forma de enfocar la enseñanza será vital para construir esa autonomía en el alumnado: este ya no tiene que esperar a que el profesor le diga cómo descodificar el ritmo, sino que puede

deducirlo y sentirlo a partir de sus experiencias motoras y auditivas previas. En las metodologías activas, el error rítmico se ve como una oportunidad para el ajuste grupal, en lugar de un fracaso individual. La clase de CI se convierte así en un espacio donde se experimenta con el tiempo. Herramientas como la percusión corporal, cantar líneas rítmicas antes de tocarlas o imitar patrones pueden usarse para ayudar a que ese pulso único sea una parte inherente del aprendizaje, en lugar de algo impuesto al intérprete por el director.

En conclusión, se trata de transferir al alumnado las herramientas que le permitan entender el ritmo como un lenguaje y no como un conjunto de reglas que se aprenden mecánicamente.

2.3 Fundamentos y pilares del Aprendizaje Cooperativo

“El AC se define como un modelo pedagógico en el que los estudiantes trabajan en grupos heterogéneos para alcanzar objetivos comunes, bajo una estructura que garantiza que el éxito individual esté vinculado al éxito del grupo” (Johnson y Johnson, 1999). En el ámbito del CI, este enfoque rompe con la jerarquía tradicional del director como única fuente de información rítmica, trasladando parte de esa responsabilidad a los propios alumnos. No se trata solo de una estrategia para mejorar la convivencia en el aula, sino de una herramienta técnica de primer orden para lograr el pulso único.

Para que una actividad en el ensayo sea realmente cooperativa y no meramente grupal, deben cumplirse los pilares establecidos por los hermanos Johnson (1999), los cuales adaptamos a la realidad de nuestra asignatura de la siguiente manera:

El primer pilar, y quizás el más relevante para nuestra investigación, es la interdependencia positiva. Esta se produce cuando los alumnos perciben que están vinculados de tal modo que uno no puede tener éxito a menos que los demás también lo tengan. En el trabajo del ritmo, esto se traduce en que la estabilidad del tiempo depende de la escucha mutua, por ejemplo si un saxofón se acelera, compromete la entrada de la percusión. La interdependencia positiva fuerza al alumno a salir de su burbuja individual y a conectar su pulso interno con el de sus compañeros, entendiendo que la unidad rítmica es un bien común que deben proteger entre todos.

El segundo pilar es la responsabilidad individual. Aunque el objetivo sea colectivo, cada miembro del conjunto es responsable de dominar su parte. En el contexto del pulso único, esto evita que los alumnos se dejen llevar de forma pasiva por los compañeros que tocan más fuerte o tienen más seguridad. Cada estudiante debe ser un motor del ritmo, no un simple pasajero. Las dinámicas cooperativas que plantearemos en este trabajo buscan que cada niño sea consciente de que su silencio o su nota larga son igual de importantes para mantener el engranaje del pulso que la melodía principal.

Otro factor determinante a tener en cuenta es la interacción promotora. En la asignatura de CI, esto significa apoyo mutuo y el intercambio de información durante el ensayo (Sadie, 2001). Se anima a los estudiantes en el AC a que se den indicaciones entre sí, corrigiendo entradas o compartiendo consejos para abordar convenientemente el método *BTS*. Por lo tanto, fomentar el lenguaje entre compañeros es más directo, pudiendo generar menos frustración entre el alumnado.

Por último, las habilidades sociales y la cooperación grupal ayudan al conjunto instrumental a autoevaluarse. Al final de un ejercicio, el grupo debería ser capaz al final de analizar si su pulso se ha mantenido estable o si se ha podido desequilibrar en una entrada. El sentido de autocrítica sustenta el tipo de autonomía que se defiende en la investigación. El AC transforma el ensayo en un espacio de diálogo continuo donde fácilmente se llega al consenso colectivo entre todos los integrantes del conjunto.

El método *BTS*, como parte de la prestigiosa serie *Look, Listen & Learn*, se posiciona de manera clara hacía un aprendizaje basado en la fluidez y la colectividad. El autor reconoce implícitamente que la diversidad del conjunto es precisamente lo que le da el valor al método, que está diseñado para utilizarse con diferentes tipos de grupos instrumentales.

Esta metodología propuesta del *Look, Listen & Learn* sugiere que el progreso técnico no tiene sentido si no se traduce en una capacidad real de concertación. Al vincular el aprendizaje del instrumento con la práctica en conjunto desde los niveles de iniciación, ayuda a crear esos lazos de interdependencia positiva de los que hablamos anteriormente.

Este enfoque hace imposible no sentir que el estudiante está obligado a interactuar con el resto de la banda de una manera que contribuye a una experiencia musical general.

De este modo, la elección de usar *BTS* en este proyecto no es accidental, dado que el material está creado para formaciones heterogéneas, permite que los fundamentos clave de la responsabilidad individual y la interacción entre compañeros sean fácilmente transferibles. Por lo tanto, el material se convierte en un vehículo idóneo para que el grupo de CI sea capaz de gestionar su propia estabilidad rítmica.

2.4 De la clase de Conjunto Instrumental a la Banda Joven

Para que cualquier propuesta didáctica sea efectiva, debe estar alineada con la fase de desarrollo del alumnado al que va dirigido. En el caso de los cursos tercero y cuarto de EE.EE., nos encontramos con niños y niñas en una franja de edad comprendida, por lo general, entre los nueve y los once años. Consultando las teorías del desarrollo cognitivo, esta es una etapa de transición en el alumnado, ya que este empieza a superar el pensamiento puramente concreto para desarrollar capacidades de abstracción más complejas. Plasmado esto en el ámbito musical, se puede entender como una mayor facilidad para comprender conceptos como la estructura de una frase o la jerarquía de las voces en una agrupación, además de ser el momento crítico en el que se debe consolidar la autonomía rítmica.

A estas edades, el desarrollo psicomotor permite que el estudiante tenga suficiente control técnico del instrumento, lo que favorece que pueda desviar parte de su atención desde la digitación o la emisión hacia la escucha externa. Sin embargo, si el aprendizaje del ritmo ha sido, como se mencionó anteriormente, una tarea basada en la repetición mecánica, el estudiante se verá frustrado al intentar coordinar su pulso con el de los demás. La importancia de trabajar el pulso único y la autonomía rítmica en esta etapa radica en aprovechar la plasticidad del cerebro en estos niveles y ayudar al estudiante a convertir la sincronización en un hábito natural, en lugar de que le pueda suponer un esfuerzo que pueda llegar incluso a agotarlo.

Por otro lado, el salto del pequeño grupo (CI) a una banda de gran formato como la Banda Juvenil supone un cambio de paradigma para el cual el currículo no siempre está preparado. En la Banda Juvenil, realidades como la distancia física entre los músicos, la

complejidad de las texturas y la ausencia en determinadas ocasiones de señales individuales por parte del director, presiona al estudiante a tener una estabilidad rítmica fuerte y, primordialmente, independiente. Es por ello que desarrollar esta independencia rítmica en el alumnado desde la asignatura de CI resulta una necesidad, ya que, de esa manera, su adaptación en dicha banda se realice de forma exitosa.

Por tanto, la propuesta didáctica que se desarrolla en este trabajo no busca solo cumplir con los objetivos inmediatos de la asignatura, sino dotar al alumnado de una serie de herramientas de autonomía. Al utilizar el método *BTS* bajo una estructura cooperativa, preparamos al estudiante para que, al ingresar en la Banda Juvenil, sea capaz de mantener el *tempo* por sí mismo, de escuchar a las otras familias de instrumentos y de reaccionar de forma orgánica a los cambios agógicos. Por lo tanto, dominar el pulso único en EE.EE. es el factor distintivo para una integración exitosa en los grupos instrumentales, transformando al estudiante de un mero seguidor en uno consciente y autónomo.

2.5 Conclusiones parciales I

Las conclusiones de este capítulo son:

- Se ha concluido que el desarrollo del pulso y el ritmo no depende necesariamente del aprendizaje puramente teórico o matemático, sino más bien de una experiencia previa física y sensorial. La transición del pulso externo al pulso interno es fundamental para que los estudiantes dejen de depender de estímulos externos y logren su propia estabilidad rítmica.
- El pulso único y la autonomía rítmica se definen como objetivos finales en la asignatura de CI. Por lo que, dotar al alumnado de habilidades para mantener el pulso de manera autónoma, permitirá al grupo trabajar como una unidad sonora, cumpliendo con el fin de la asignatura, tocar en conjunto.
- Se muestra el AC como un motor metodológico idóneo para fomentar la autonomía rítmica (Sadie, 2001). A través de la responsabilidad compartida e individual, se anima a

los estudiantes a trabajar juntos para acordar un tiempo común, transformando el ensayo en un ámbito de responsabilidad compartida.

- Existe una necesidad real de adecuar la formación rítmica de EE.EE. a las exigencias de la Banda Juvenil. El dominio del pulso único en CI actúa como el puente necesario para garantizar una transición exitosa hacia agrupaciones de mayor formato y complejidad.

Con el propósito de esclarecer y sistematizar de forma visual las conexiones existentes entre el marco conceptual desarrollado en este segundo capítulo y el objeto central de la investigación, se presenta a continuación una imagen elaborada a través de la herramienta de inteligencia artificial Gemini (Google, 2024):

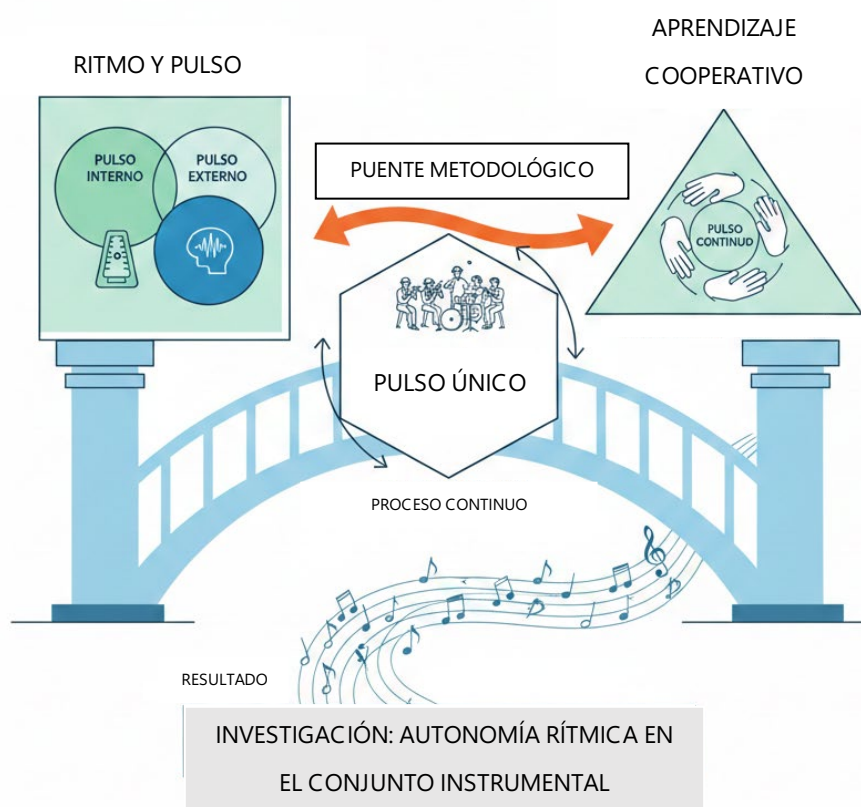


Figura 1- Representación conceptual de la Investigación

En última instancia, las conclusiones expuestas se articulan en torno a las metas fijadas en los objetivos secundarios de la investigación a través de las siguientes consideraciones:

- En relación con el marco institucional y curricular. La revisión realizada permite dar cumplimiento al objetivo de analizar la normativa vigente en la Comunidad Valenciana respecto a los contenidos de concertación y estabilidad rítmica, dotando de respaldo legal y normativo a toda la investigación. Este bloque ha logrado esclarecer que el pulso único no es un mero formalismo técnico, sino una competencia colectiva.

- En relación con el diseño pedagógico y de aula, la fundamentación de los distintos conceptos expuestos permite asentar firmemente las bases para el establecimiento de una progresión metodológica basada en el aprendizaje cooperativo. Al haber quedado científicamente justificado que la interacción horizontal entre iguales y la interdependencia positiva son las herramientas idóneas para abordar la transición del pulso externo a la internalización del tiempo musical compartido, se valida la viabilidad y la necesidad de la propuesta práctica de este trabajo.

3 ANÁLISIS NORMATIVO Y DEL MATERIAL DIDÁCTICO

3.1 El Marco curricular en la Comunidad Valenciana.

El análisis detallado del marco normativo no es un mero trámite administrativo, sino la base legal que justifica la transformación del aula de conjunto. Previo al análisis del marco curricular, especificar que para abordar conceptualmente las ideas que se reflejan en este apartado se ha recurrido a la asistencia técnica del modelo de lenguaje de inteligencia artificial Gemini (Google, 2024), con el objeto de agilizar y ahondar con mayor precisión en la legislación de estudio. En la Comunidad Valenciana, el currículo de EE.EE. queda definido por el Decreto 159/2007, de 21 de septiembre, del Consell. Este documento otorga a la asignatura de Conjunto una entidad propia y estratégica, definiéndola en su introducción como un espacio de unión de contenidos y de aplicación de destrezas que con la práctica se consiguen afianzar. La normativa reconoce que, tras los dos primeros años de formación individual, es necesario ofrecer al alumno un espacio curricular en el que desenvolverse con su instrumento e intentar poner en práctica las estrategias del conjunto ya avanzadas en Coro.

Uno de los aspectos más relevantes del texto legal es su visión sobre el aprendizaje basado en el desafío. El Decreto afirma que vencer las dificultades, sugeridas como retos, permiten al individuo crecer en su formación a través de la experiencia. Esta terminología es fundamental para nuestra investigación, ya que vincula directamente el crecimiento musical con la resolución de problemas en grupo. La ley promueve el AC, por lo tanto no es una elección arbitraria del profesor, sino una respuesta a la exigencia de transversalidad.

Al centrarnos en los objetivos que el Decreto marca para la asignatura, encontramos la justificación directa de nuestro hilo conductor. El objetivo número 11 establece que el alumno debe apreciar la necesidad de la concertación, mientras que el objetivo número 12 es todavía más taxativo al exigir que el estudiante sea capaz de responder a la exigencia del pulso único. Esta mención explícita al pulso único es un hito pedagógico en la normativa valenciana, ya que reconoce que la cohesión rítmica es el desafío técnico más importante de la agrupación. No obstante, el texto legal no profundiza en el itinerario

metodológico para alcanzar dicha meta, dejando en manos del docente la creación de estrategias que permitan al niño de EE.EE. transitar desde la dependencia del gesto del profesor hacia esa respuesta colectiva autónoma.

En cuanto a los contenidos, el Decreto refuerza la importancia de la internalización del ritmo al incluir explícitamente el pulso externo y el pulso interno. Esta dualidad es clave en nuestro trabajo, pues ratifica que el proceso educativo debe conducir al alumno a generar su propia representación mental del tiempo para, posteriormente, ponerla en común a través de la escucha mutua como base del equilibrio y la afinación. La normativa también alude a la necesidad de la disciplina de conjunto y a la recepción del compás, elementos que, bajo una metodología tradicional, suelen tratarse de forma jerárquica, pero que el propio espíritu del Decreto invita a tratar de forma más participativa al mencionar que se debe buscar un proceso de enriquecimiento común entre profesor y alumno.

Finalmente, el análisis de los criterios de evaluación nos proporciona la validación final para el uso de estructuras cooperativas. El criterio de evaluación número 4 especifica que se debe comprobar la integración general del grupo como unidad, de cuyo éxito colectivo se siente artífice cada uno de sus miembros, reforzándose así la conciencia de grupo musical. Esta redacción es una declaración de intenciones a favor de la interdependencia positiva, ya que vincula el éxito individual al logro del conjunto. Sin embargo, a pesar de que el marco legal es muy avanzado en su planteamiento teórico, se observa un vacío en la transición hacia niveles superiores.

Resulta necesario precisar que la elección del Decreto 159/2007 como fuente primaria de este análisis responde a la falta de concreción que existe en la normativa estatal de carácter básico. A diferencia de otras etapas educativas, en EE.EE. nos encontramos con un marco nacional que define los aspectos fundamentales de la formación, pero que apenas profundiza en la asignatura de CI. En los Reales Decretos que establecen los aspectos básicos del currículo a nivel estatal, la referencia a esta materia es tangencial, omitiendo detalles técnicos esenciales sobre su pedagogía, sus contenidos específicos o la

metodología de ensayo. Esta ambigüedad legislativa a nivel nacional genera un vacío que solo se ve cubierto cuando la administración autonómica ejerce sus competencias.

En consecuencia, el recurso al Decreto 159/2007 de la Comunidad Valenciana no es solo una elección territorial por el contexto de esta investigación, sino una necesidad técnica. Es en esta norma autonómica donde la asignatura de Conjunto adquiere una verdadera entidad propia y donde se explicita el itinerario que debe seguir el alumnado. Mientras que la normativa estatal se limita a enumerar las asignaturas, el decreto valenciano entra en la realidad del aula al proponer el paso de la expresión vocal a la expresión instrumental y al definir conceptos tan específicos como la recepción del compás o la agógica. Sin este desarrollo autonómico, resultaría imposible fundamentar una investigación sobre el pulso único, ya que no existe un Real Decreto que recoja con tal precisión la terminología y las necesidades técnicas que se pretenden abordar en este trabajo.

Esta especificidad de la legislación valenciana permite, por tanto, establecer una conexión directa entre el mandato legal y la realidad de las bandas de música, tan arraigadas en nuestra comunidad. El legislador valenciano parece comprender que el CI es la antesala de la vida asociativa y musical de los estudiantes, dotando a la norma de una carga pedagógica que facilita la creación de propuestas como la que aquí se presenta.

3.2 Análisis pedagógico del método *Band Time Starter*.

Este apartado se centra en examinar el método *BTS* de Jan de Haan, evaluando su viabilidad como eje central en el aula de CI. El análisis que se propone a continuación parte de la concepción metodológica y funcional de dicho material, para adentrarse posteriormente en el estudio de los elementos del lenguaje musical y los desafíos rítmicos observados en este. Para concluir, se abordan casos prácticos mediante el análisis de piezas específicas del método, permitiendo estudiar de qué manera la propia arquitectura musical de las obras estimula o, por el contrario, pone a prueba la consolidación del pulso único y la verdadera autonomía rítmica del grupo.

3.2.1 Concepción Metodológica y funcional del material

El estudio del método *BTS* requiere, en primera instancia, una comprensión de su origen y de la filosofía pedagógica que sustenta la serie *Look, Listen & Learn*. Editado por De

Haske y bajo la dirección de Jan de Haan, este material surge como respuesta a la necesidad de unificar el aprendizaje instrumental individual con la práctica colectiva desde los estadios más tempranos. La elección de este método para el presente trabajo se justifica por su capacidad para actuar como un promotor del AC, transformando el aula de conjunto en un sistema donde la heterogeneidad de los instrumentos no es un obstáculo, sino una ventaja en lo que a pedagogía se refiere.

Uno de los pilares que definen la funcionalidad de este material es su diseño para plantillas variables. Como se observa en la instrumentación detallada en el guión, el autor ha previsto que las piezas puedan ser interpretadas por diversas combinaciones, desde una banda de música completa hasta formaciones más reducidas como una *brass band* o una *fanfare band*. Desde el punto de vista del pulso único, esta estructura permite que, independientemente de la plantilla disponible, el alumnado deba enfrentarse a la responsabilidad de ajustar su tiempo interno al de otras familias de instrumentos con características de emisión y articulación completamente diferentes. A este respecto, como apunta Willems (1993), el ritmo musical no es una métrica abstracta, sino una fuerza motriz y orgánica cuya asimilación colectiva exige una educación de la sensibilidad auditiva y táctil; por ello, la convivencia de diferentes timbres obliga al estudiante a descentrar de su individualismo para integrarse en el conjunto grupal.

Instrument	Role	Order number
score		1012563
flute	role of the 1 st part	1012564
oboe	role of the 1 st part	1012565
clarinet 1	role of the 1 st part	1012566
soprano saxophone	role of the 1 st part	1012568
trumpet/cornet/flugel horn 1	role of the 1 st part	1012572
clarinet 2	role of the 2 nd part	1012567
trumpet/cornet/flugel horn 2	role of the 2 nd part	1012573
alto saxophone 1, 2	role of the 2 nd + 3 rd part	1012569
tenor saxophone	role of the 3 rd part	1012570
horn (F)	role of the 3 rd part	1012574
horn/ tenor horn (E flat)	role of the 3 rd part	1012575
trombone BC 1, 2	role of the 3 rd + 4 th part	1012576
trombone TC 1, 2	role of the 3 rd + 4 th part	1012577
baritone/euphonium TC 1, 2/bass clarinet	role of the 3 rd + 4 th part	1012578
baritone saxophone	role of the 4 th part	1012571
baritone/euphonium BC 1, 2	role of the 4 th part	1012579
tuba/bassoon	role of the 4 th part	1012580
B flat bass - TC/BC	role of the 4 th part	1012608
E flat bass - TC/BC	role of the 4 th part	1012581
mallet percussion/timpani		1012609
percussion 1, 2		1012610
percussion 3, 4		1012611
conductor / piano		1012650
CD		DHR 13.184-3

The BAND TIME series is suitable for various combinations of instruments provided that the parts are divided in a sensible way (for concert band, fanfare band or brass band). The material for alto saxophone, trombone and baritone/euphonium/bass clarinet is divided into parts 1 and 2 in order to cover all voices using the most popular instruments. The relevant books contain one each of these parts.

Figura 2- Guión de instrumentos del *Band Time Starter*

En la anterior imagen podemos ver reflejado la organización de nuestro conjunto instrumental. En ella podemos ver el listado completo de instrumentos que propone el método, agrupados de forma lógica por familias: maderas (flautas, oboes, clarinetes y saxofones), metales (trompetas, trompas, trombones y bombardinos) y, finalmente, la sección de percusión al cierre. Con esto se puede comprobar la heterogeneidad del grupo. El reto principal será conseguir que instrumentos tan distintos en su forma de emitir el sonido logren ir a una, compartiendo un mismo ritmo y un mismo latido. Además, aunque sus partituras sean distintas, todos deben respirar y pulsar al mismo tiempo para que la música funcione.

Desde la experiencia docente en el aula de conjunto, se observa que el impacto visual y la organización del libro generan una motivación inmediata en el alumnado de 8 a 10 años. Al abrir el método, el estudiante no percibe una sucesión de ejercicios técnicos áridos, sino un repertorio que se asemeja a la realidad de la Banda Joven. Nuestra propuesta enfatiza la necesidad de trabajar sin estos apoyos en fases avanzadas, obligando a los músicos a generar ese pulso compartido de forma orgánica y responsable.

La estructura del libro propone un viaje que va desde tocar todos lo mismo —lo que técnicamente llamamos homofonía— hasta pequeñas piezas donde los instrumentos empiezan a independizarse y a dialogar entre sí. En las primeras páginas, Jan de Haan utiliza bloques rítmicos comunes, lo que ayuda muchísimo a que los alumnos, que aún están lidiando con sus propios instrumentos, sientan la pulsación rítmica del grupo. Esta decisión no es casual ni puramente estética: al compartir el mismo ritmo, los niños pueden dejar de lado por un momento la preocupación individual por el dedo, la embocadura o la nota difícil, y centrar toda su atención en lo que realmente importa en una banda: atacar y acabar juntos.

Por lo que queda reflejada la pretensión de este método: que el grupo aprenda a respirar y a latir al unísono, entender si su latido musical se adelanta o se atrasa, o si el reloj colectivo se para. Este enfoque es el que permite que, desde el primer ensayo, el conjunto suene empastado y con una dirección clara. Como constata Kirschner y Tomasello (2010), el acto de compartir un pulso regular no solo optimiza el ajuste técnico inmediato del conjunto, sino que fomenta una sintonía social y perceptiva que unifica la interpretación.

Además, al tratarse de temas de ocho o dieciséis compases, nos permite algo fundamental en el ensayo: la repetición consciente. Podemos pasar la misma pieza varias veces sin que los alumnos se cansen o se dispersen, y en cada vuelta, como directores, podemos desplazar el foco de atención: "ahora no miréis el papel, escuchad el bombo", o "ahora fijaos en cómo terminan las trompetas".

Durante las primeras piezas del método predomina la verticalidad, o lo que en música se refiere como textura homofónica (homorítmica). Este tipo de masa sonora idéntica es

vital a estas edades (8-10 años), ya que les quita el miedo a perderse y les da la seguridad necesaria para empezar a levantar la vista de la partitura. Al no tener que estar descifrando “jeroglíficos” rítmicos complicados, el alumno puede empezar a usar el oído para encajarse con el resto de sus compañeros.

En la siguiente figura se puede observar esta textura mencionada y esa progresión en la dificultad de este entramado rítmico:

The figure consists of two side-by-side musical score excerpts. The left excerpt is titled "Playing Together, So Much Better" and includes the subtitle "Gemeinsam, nicht einsam! / Jouer à Plusieurs, C'est le Bonheur! / Samens". It shows a conductor's part (piano) and staves for various instruments including Flute, Oboe, B♭ Clarinet 1, B♭ Clarinet 2, B♭ Soprano Saxophone, B♭ Alto Saxophone, B♭ Tenor Saxophone, B♭ Baritone Saxophone, B♭ Trumpet, B♭ Cornet, B♭ Flugel Horn 1, B♭ Trumpet, B♭ Cornet, B♭ Flugel Horn 2, F Horn, B♭ Horn, Trombone, B♭ Baritone, Bass (Bassoon), and Mallet Percussion. The right excerpt is from "WWW.BANDTIME.COM" and shows a conductor's part (piano) and staves for Flute, Oboe, B♭ Clarinet 1, B♭ Clarinet 2, B♭ Soprano Saxophone, B♭ Alto Saxophone 1, B♭ Alto Saxophone 2, B♭ Tenor Saxophone, B♭ Baritone Saxophone, B♭ Trumpet, B♭ Cornet, B♭ Flugel Horn 1, B♭ Trumpet, B♭ Cornet, B♭ Flugel Horn 2, F Horn, B♭ Horn, Trombone, B♭ Baritone, Bass (Bassoon), and Mallet Percussion. Both excerpts show a progression from a rhythmic block to elemental independence.

Figura 3- Evolución de la textura homofónica: del bloque rítmico a la independencia elemental.

3.2.2 Análisis de los elementos del lenguaje musical y retos rítmicos

En este bloque nos detendremos a analizar los elementos básico del lenguaje musical que componen el método y de qué manera condicionan la interiorización del ritmo a nivel colectivo. No se trata solo de una lista de figuras, sino de entender cómo Jan de Haan utiliza cada recurso para poner a prueba la capacidad de los alumnos de mantener un pulso común. Para un niño de estas edades, el ritmo no es algo abstracto que se lee, sino una sensación física, y el método explota esta conexión de forma muy estratégica.

Un elemento fundamental que recorre casi todo el libro es la utilización de estructuras melódicas de cuatro compases. Precisamente esta secuencia musical básica facilita la mejor comprensión del fraseo musical, siendo de gran interés aplicarlo de manera

pedagógica. Para los alumnos de EE.EE., una frase de cuatro compases es una unidad que pueden abarcar mentalmente con facilidad; es su zona de seguridad.



Figura 4-Ejemplos Secuencia de 4 compases, *WWW.Bandtime.com*



Figura 5-Ejemplos Secuencia de 4 compases, *Chineman In Paris*

Si bien es verdad, esta secuencia de cuatro compases la podríamos entender dentro de un marco más amplio (de 8 cc.), donde los primeros cuatro compases actuarían de antecedente, y los siguientes cuatro de consecuente (pregunta-respuesta).

Esta organización básica de la música les permite anticipar el pulso. Si el alumno entiende dónde termina la frase y dónde empieza la siguiente, es mucho más probable que su pulso sea estable. Esto permitirá que pueden levantar la vista del papel y empezar a escuchar a los demás, transformando lo que sería una suma de individualidades en un fraseo conjunto y con sentido.

Lo que busca principalmente el método *BTS* es la estabilidad rítmica. Empieza con figuras de larga duración, como la redonda y la blanca. Aunque suelen verse como algo sencillo,

en la práctica de conjunto esconden el primer gran reto del pulso único. Sostener una redonda durante cuatro pulsos sin acelerarse y, sobre todo, sin que se corte antes de tiempo por falta de aire o ansiedad, requiere un control que los niños aún están desarrollando. En los ensayos, es habitual que el grupo se precipite al final de estas notas largas, rompiendo la unidad rítmica justo antes del cambio de compás.

Cuando aparecen las negras y, más tarde, las corcheas, el riesgo de precipitar el pulso aumenta exponencialmente. El mérito del *BTS* es que introduce estas figuras casi siempre en bloque. Al tocar todas las mismas corcheas, los alumnos se apoyan unos en otros para sincronizar el ritmo juntos. Es aquí donde el pulso único se vuelve real: el grupo debe sonar como un solo instrumento de percusión, aunque estén tocando flautas o trompetas. La precisión en la subdivisión de la corchea es lo que separa a una banda que simplemente toca notas de una banda que realmente comparte un pulso.

El método se centra en los compases de 2/4, 3/4 y 4/4, pero lo hace asociándolos a sensaciones físicas y géneros musicales que los alumnos reconocen fácilmente, lo que ayuda a asentar el ritmo:

- **El sentido de marcha (2/4 y 4/4):** Muchas piezas tienen ese aire de marcha militar o desfile. Esto es fantástico para el pulso único porque conecta con el instinto natural de caminar. El 2/4, en especial, obliga a una marcación muy binaria y decidida. En el aula, esto se traduce en una mayor estabilidad; los niños sienten el pulso de una forma casi inconsciente, lo que hace que la banda se mantenga firme en el *tempo*. Además, tal como podemos comprobar en la siguiente imagen, es constante en estas piezas la célula rítmica básica de negra-dos corcheas (o su forma inversa), lo que refuerza esta idea del sentido de marcha.



Figura 6- Ejemplos ritmo de marcha (c. 4/4), *The Music Mill*



Figura 7- Ejemplos ritmo de marcha (c. 2/4), *Chineman in Paris*

- **El carácter de danza y balanceo (3/4):** Piezas como *Clog Dance* o *Tyrolean Wolfgang* introducen un reto totalmente distinto. Aquí el pulso deja de ser de marcha, para dar entrada a la danza. El 3/4 suele ser presentar ciertas dificultades en los primeros cursos, ya que los alumnos tienden a acortar el tercer tiempo para llegar antes al primer pulso del siguiente compás. Trabajar este carácter de danza les obliga a flexibilizar y perfeccionar esa sensibilidad rítmica, donde el pulso único no es solo dar el golpe sino compartir una sensación de movimiento circular. En este caso, la célula predominante es la de: negra-negra-negra (o negra con puntillo-corchea-negra) / blanca-negra.



Figura 8- Ejemplos ritmo de danza, *Clog Dance*

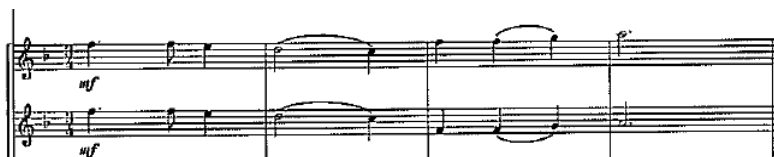


Figura 9- Ejemplos ritmo de danza, *Tyrolean Wolfgang*

Si hay algo que pone a prueba la autonomía rítmica son los silencios de compás completo y los compases de espera. Para un niño, estar en silencio es el momento más peligroso ya que puede hacer que desconecten con el pulso.

El gran reto aparece cuando una sección debe entrar tras varios compases de espera. Si el alumno no ha mantenido su pulso interno activo, su entrada será tarde o dubitativa, comprometiendo el pulso único del grupo. El método utiliza estos huecos para obligar a los alumnos a escucharse entre ellos. El silencio no es un descanso, es una parte activa de la música. Es en estos momentos donde esta propuesta de AC cobra más sentido, pues los alumnos deben estar pendientes de lo que tocan sus compañeros para no perder el hilo del tiempo común, tal como podemos observar en la siguiente figura:

The image displays a musical score for a band, featuring 12 staves. The instruments listed on the left are: Flute, Oboe, B♭ Clarinet 1, B♭ Clarinet 2, B♭ Soprano Saxophone, E♭ Alto Saxophone 1, E♭ Alto Saxophone 2, B♭ Tenor Saxophone, E♭ Baritone Saxophone, B♭ Trumpet, B♭ Cornet, B♭ Flugel Horn 1, B♭ Trumpet, B♭ Cornet, B♭ Flugel Horn 2, and F Horn. The score is written in 4/4 time. The first four measures show a complete rest for the woodwinds and upper brass sections (Flute, Oboe, Clarinets, and Saxophones). The lower brass sections (Trumpets, Cornets, and Horns) play a rhythmic pattern of eighth notes. In the fifth measure, the woodwinds and upper brass enter with a melodic line, while the lower brass continues their rhythmic pattern.

Figura 10- Ejemplo compases de espera, WWW.Bandtime.com

Un aspecto que suele pasar desapercibido en el análisis de métodos es cómo el volumen afecta al ritmo. Jan de Haan introduce matices de *forte*, *mezzo-forte* y *piano* desde muy pronto. Este es uno de los mayores desafíos para el pulso único: mantener la misma velocidad independientemente de la intensidad. El análisis del método nos permite ver cómo el autor a veces utiliza el *forte* en pasajes rítmicos muy marcados para dar seguridad, y el *piano* en momentos de mayor relax melódico. Enseñar al grupo a no

dejarse llevar por la emoción del volumen es vital para que el pulso sea realmente autónomo y no dependa de la energía física del momento.

Finalmente, hay que analizar el papel de la percusión como eje vertebrador. En este método, la percusión funciona como el metrónomo humano de la banda. Sin embargo, el objetivo pedagógico que se busca es que el resto de instrumentos no dependan de este plano rítmico (percusión) para abordar su parte.



Figura 11- Plano rítmico (percusión), *Clog Dance*



Figura 12- Plano melódico, *Clog Dance*

Si los alumnos de viento solo tocan porque oyen la percusión, nunca desarrollarán su propia autonomía rítmica. El equilibrio que propone el *BTS* es que la percusión apoye y dé color, pero que cada músico sea capaz de sentir el latido de forma independiente. El pulso único debe ser una responsabilidad compartida por todos los miembros de la agrupación, desde el flautista hasta el percusionista, logrando que el conjunto camine con una inercia propia y natural.

3.2.3 Estudio de casos: La construcción del pulso único a través de las piezas

Para finalizar el análisis pedagógico del *BTS*, resulta imprescindible observar cómo todos los elementos analizados anteriormente se combinan en composiciones musicales concretas. A través de una selección de "casos de estudio", podemos identificar los puntos exactos donde la autonomía rítmica del alumnado se pone a prueba y cómo la arquitectura de las piezas de Jan de Haan facilita o dificulta la consecución de ese pulso compartido.

Caso 1: La verticalidad en *Playing Together, So Much Better*

Como primera toma de contacto, es obligatorio analizar las piezas del inicio del método, como es el caso de *Playing Together, So Much Better*. En este tipo de composiciones, la textura es puramente homofónica: todos los instrumentos de la banda comparten exactamente el mismo ritmo de blancas y negras.

Desde el punto de vista del pulso único, esta pieza funciona como un ejercicio de unificación de ataques. Al no haber distracciones melódicas ni contrapuntos, el alumno puede dedicar toda su capacidad auditiva a encajar su nota con la del compañero. En el ensayo, este es el momento ideal para trabajar la respiración conjunta. Si todos respiran en el mismo pulso, todos atacarán en el mismo pulso. El reto aquí no es la lectura, sino la perfección de la verticalidad; conseguir que veinte instrumentos suenen como un solo impacto sonoro. Es el cimiento sobre el cual se construye la confianza rítmica del grupo.

Playing Together, So Much Better!
Gemeinsam, nicht einsam! / Jouer à Plusieurs, C'est le Bonheur ! / Samenspel, kippenvell
Jan de Haan

Conductor (piano)

Flute

Oboe

Bb Clarinet 1

Bb Clarinet 2

Bb Soprano Saxophone

Bb Alto Saxophone

Bb Tenor Saxophone

Bb Baritone Saxophone

Bb Trumpet, Bb Cornet, Bb Flugel Horn 1

Bb Trumpet, Bb Cornet, Bb Flugel Horn 2

F Horn

Bb Horn

Trombone

Bb Baritone

Bass (Bassoon)

Mallet Percussion

Timpani

Percussion 1

Percussion 2

Percussion 3

Percussion 4

Figura 13- Caso 1- *Playing Together, So Much Better*

Caso 2: El balanceo y la subdivisión interna en *Clog Dance*

El segundo caso de estudio nos traslada al compás de 3/4 con *A Little Waltz*. Como se ha mencionado anteriormente, el vals introduce una dificultad psicológica: el pulso ya no es una marcha binaria, sino un movimiento circular.

En esta pieza, Jan de Haan suele repartir las funciones de forma más clara: mientras las maderas llevan la melodía en frases de cuatro compases, los metales y la percusión marcan el acompañamiento rítmico. El riesgo para el pulso único aquí es la fragmentación

del grupo. Los alumnos que llevan la melodía tienden a frasear con cierta libertad, mientras que los que hacen el acompañamiento corren el riesgo de volverse mecánicos o de atrasarse en el tercer tiempo. El reto pedagógico es conseguir que ambos planos escuchen al otro, logrando que ese balanceo se transmita entre ellos. Si los que acompañan no sienten la melodía, el vals suena rígido; si los que cantan no sienten el apoyo rítmico, el pulso se desmorona.

Clog Dance
Holzschuhtanz / La Danse des Sabots / Klompendans

Jan de Haan

♩ = 132

The musical score is for a piece titled "Clog Dance" (Holzschuhtanz / La Danse des Sabots / Klompendans) by Jan de Haan. It is written for a large ensemble. The tempo is marked as ♩ = 132. The score includes parts for the following instruments:

- Conductor (piano)
- Flute
- Oboe
- B♭ Clarinet 1
- B♭ Clarinet 2
- B♭ Soprano Saxophone
- E♭ Alto Saxophone 1
- E♭ Alto Saxophone 2
- B♭ Tenor Saxophone
- E♭ Baritone Saxophone
- B♭ Trumpet, B♭ Cornet, B♭ Flugel Horn 1
- B♭ Trumpet, B♭ Cornet, B♭ Flugel Horn 2
- F Horn
- E♭ Horn
- Trombone
- B♭ Baritone
- Bass (Bassoon)
- Mallet Percussion A
- Timpani
- Percussion 1 (Sn. Dr.)
- Percussion 2 (Bk. Dr.)
- Percussion 3
- Percussion 4

The score is written in 2/4 time and consists of 132 measures. The notation is in standard musical notation with various clefs and key signatures. The percussion parts are marked with "A" and "B" for different types of drums.

Figura 14- Caso 2- *Clog Dance*

Caso 3: La independencia y el diálogo

Finalmente, analizamos una pieza de mayor complejidad como es *Chineman in Paris*, o en *Maxi & Mini*. Aquí el método da un salto importante hacia la polifonía elemental. Ya no todos tocan lo mismo, sino que aparecen juegos de pregunta y respuesta, como son los casos *Chineman in Paris*, o *Gun's Cowboys* (Figura 15).



Figura 15- Caso 3: Pregunta/Respuesta

O en el caso de *Maxi & Mini*, donde se produce esa convivencia de varias melodías diferentes a la vez (textura polifónica). En este último caso, mientras las maderas hacen un motivo rítmico sincopado, los metales hacen un motivo con ritmo regular.

Figura 16- Caso 3, *Maxi & Mini*

Este es el verdadero examen de autonomía rítmica. La polifonía, en este caso rítmica, exige que el pulso único sea tan sólido que no se desmorone cuando diferentes secciones ejecutan ritmos o melodías contrapuestas. A este respecto, Pascual (2013) señala que el verdadero éxito en la dirección de agrupaciones de iniciación no radica en la dependencia visual del gesto del director, sino en la capacidad de este para dotar al conjunto de estrategias de autoajuste y escucha interna, permitiendo que el ensayo se convierta en un espacio de responsabilidad compartida. Aquí es donde nuestra propuesta de AC es más necesaria que nunca: cada sección debe responsabilizarse de su parcela de tiempo para que el puzzle musical encaje perfectamente.

Tras analizar estos casos, se hace evidente que el *BTS* está diseñado para que el pulso único sea una consecuencia natural de la práctica bien dirigida. Sin embargo, el método por sí solo no garantiza la autonomía. Es en la interacción entre la partitura, el alumno y el docente donde surge la verdadera magia rítmica.

El libro ofrece la ruta a seguir (las frases de cuatro compases, la progresión de figuras, la instrumentación equilibrada), pero es el profesor quien debe proponer dinámicas que obliguen al alumno a despegar los ojos del papel y a conectar su oído con el corazón del grupo. Este análisis nos sirve, por tanto, de base científica para justificar la propuesta de intervención que desarrollaremos en el siguiente capítulo, en el que se transformarán estas piezas en juegos cooperativos de precisión rítmica.

3.3 Conclusiones Parciales II

Tras el análisis del marco normativo y del material didáctico propuesto en este segundo apartado, se sacan las siguientes conclusiones:

- El respaldo legal de la autonomía: El Decreto 159/2007 de la Comunidad Valenciana establece que el pulso único y la concertación no es algo secundario en el aula, sino una exigencia legal. Que el alumnado deba ser capaz de responder a esta exigencia hace que nuestra investigación sobre el pulso único y la autonomía rítmica sea cuanto menos una necesidad.

- La paradoja del vacío metodológico: Entre los objetivos curriculares (autonomía, socialización, éxito colectivo) y la realidad en los textos legales nacionales se ha podido observar cierta desconexión y poca profundización sobre cómo conseguir estos en la realidad del aula de música. Tal es la brecha que se hace necesario recurrir a la legislación regional y, lo más urgente, diseñar nuestras propias estrategias pedagógicas para poder abordar estos de forma exitosa en el aula.

- El método *BTS* como un escenario de oportunidad: A través del análisis del material de Jan de Haan, podemos ver que estamos tratando con una herramienta de alto valor pedagógico. La estructura de frases de cuatro compases y su progreso de la homofonía a la independencia es la situación perfecta para aprender. Sin embargo, se concluye que el método por sí solo no garantiza independencia rítmica. Es por ello que complementar en el aula el *BTS* con dinámicas que obliguen al alumnado a desatender el papel para buscar activar su oído interno es sin lugar a dudas una obligación.

- La interdependencia como motor: Tanto la ley como el método apuntan hacia una misma dirección: la música de conjunto es un sistema de piezas interdependientes. Esto nos lleva a concluir que el AC no es solo una opción metodológica interesante, sino la vía más natural y coherente para cumplir con lo que el currículo valenciano y la estructura del *BTS* nos proponen.

Estas conclusiones serán el marco referencial para el reto de diseñar, en el siguiente capítulo, una propuesta de intervención que transforme el material del *BTS* en verdaderas experiencias de AC y autonomía rítmica, centrándose especialmente en trabajar el pulso único en el alumnado.

4 PROPUESTA DIDÁCTICA

4.1 Fundamentación

Esta propuesta surge de una premisa fundamental observada en el análisis previo: la autonomía rítmica y un pulso único no son habilidades que los estudiantes adquieren simplemente abordando partituras, sino que requieren una estrategia pedagógica que desplace el enfoque de atención del director al grupo. Mientras que en el modelo tradicional de conjunto el estudiante actúa como un receptor pasivo de las instrucciones del director, nuestra propuesta busca transformar el aula en un laboratorio de AC donde la responsabilidad del latido musical sea compartida por todos los miembros de la banda.

El objetivo central de esta intervención es alcanzar lo que hemos definido como la independencia del director. Esto no implica que la figura guía no exista, sino más bien preparar a los estudiantes para mantener la estabilidad del *tempo* y la cohesión sonora sin el uso de un estímulo visual externo permanente (la batuta o el metrónomo). La propuesta se basa en tres pilares que añaden coherencia a todo el diseño para realizar esto:

- La interdependencia: En consonancia con el análisis del apartado 3.2.1, donde vimos que cada instrumento es una pieza del mecanismo, nuestra dinámica requiere que el éxito de un ejercicio dependa de la escucha mutua. Si un estudiante propone un módulo rítmico, el resto debe conectarse a su propio pulso interno para emularlo; y si esa conexión no funciona, la música se detiene.
- La creación como motor de la audición: Basándonos en la teoría de Edwin Gordon sobre la audición interna, el ejercicio de creación melódica por grados conjuntos que planteamos busca que el alumno reconozca la nota antes de tocarla. Al limitar las reglas (una nota por tiempo, solo subir o bajar un grado), eliminamos la carga mental de la lectura compleja y permitimos que el niño se centre exclusivamente en la precisión del pulso y la previsibilidad del fraseo de cuatro compases.
- La transferencia al repertorio real: Esta propuesta no es un conjunto de juegos aislados, sino un entrenamiento específico para abordar con éxito el método *BTS*. Como se justificó

en la comparativa de los casos de estudio (3.2.3), existe una correlación directa entre el entrenamiento de imitación y la verticalidad de piezas como *Playing Together So Much Better*, o entre el diálogo rítmico y la independencia necesaria en piezas de estilo latino.

En definitiva, el propósito de las secciones siguientes es equipar al profesor con un conjunto de herramientas que transforme el ensayo en un proceso activo. Pasaremos de la imitación (el grupo aprende a ser un bloque) al diálogo (aprenden a escucharse entre ellos), hasta, finalmente, la interpretación del libro con una madurez rítmica que les permita disfrutar de la música en conjunto como una unidad orgánica y autónoma. La lógica sirve para proporcionar un contexto significativo para los ejercicios presentados en las secciones siguientes, de modo que los objetivos legales discutidos en el Capítulo 3 puedan alcanzarse a través de una práctica real, atractiva y profundamente colaborativa.

4.2 Bloque I de entrenamiento: diálogo rítmico

En este bloque nos centraremos en la idea del *Playing Together, So Much Better*, como base técnica de la propuesta.



Figura 17- Ejemplo Homorritmia- *Playing Together, so Much Better*

El objetivo es claro, tocar juntos y que se sienta esa unidad rítmica (pulso). El objetivo es que la dinámica de "proponer y replicar" se convierta en la forma natural de comunicación dentro del ensayo.

Para que esta propuesta sea efectiva en alumnos de 8 a 10 años, se ha estructurado en un sistema de tres fases progresivas, yendo de la imitación más básica a la independencia total.

Fase I (Calentamiento): Iniciación y Sincronía (sobre la escala)

En esta primera etapa, el objetivo es puramente físico y auditivo: sintonizar los metrónomos internos de todos los alumnos.

Para ello utilizaremos la escala con la que se calienta normalmente, en este caso Si bemol mayor (hablando en Do). El profesor especifica a cada uno de los instrumentos cual es la escala que le corresponde. El ejercicio sería el siguiente:

Un alumno voluntario asumirá el rol de "Líder de pulso". Para empezar propondrá un compás de cuatro negras sobre la primera nota de la escala. El resto de la banda debe contestar en el compás siguiente con el mismo ritmo y la misma nota.

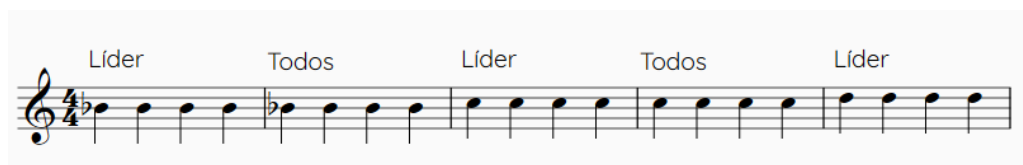


Figura 18- Ejemplo 1 Fase I-Dialogo rítmico

Destacar que la clave de este ejercicio estará en el espacio entre compases (silencio musical). La banda debe entrar en su turno de réplica sin que nadie cuente "1, 2, 3...". Es una transición orgánica. Esto obliga al alumno a estar en una actitud de escucha constante.

Para mantener el pulso, que sea este firme, el profesor puede bien utilizar un metrónomo o él mismo dar la pulsación (de negra). Por último, la escala sería solamente una octava, sin repetir la última nota (octava).

Una vez entendido el ejercicio, este podrá ser todo lo variado y creativo que el alumnado quiera que sea. Con el objetivo de que sea siempre prioritario la comprensión y consecución del objetivo del ejercicio antes que la dificultad en su ejecución, es recomendable que las figuras rítmicas utilizadas sean: blancas, negras y corcheas.

Una variedad de este ejercicio consistiría en repartir el conjuntos por secciones (maderas, metal, percusión¹). Simplemente consistiría en que cada sección comenzaría con el ritmo (escala) cada dos notas, quedando así:

¹ El reparto siempre puede ser variado. Esta es la más recomendable para que el alumnado aprenda a distinguir entre las tres grandes secciones que suelen protagonizar las canciones del *BTS*.

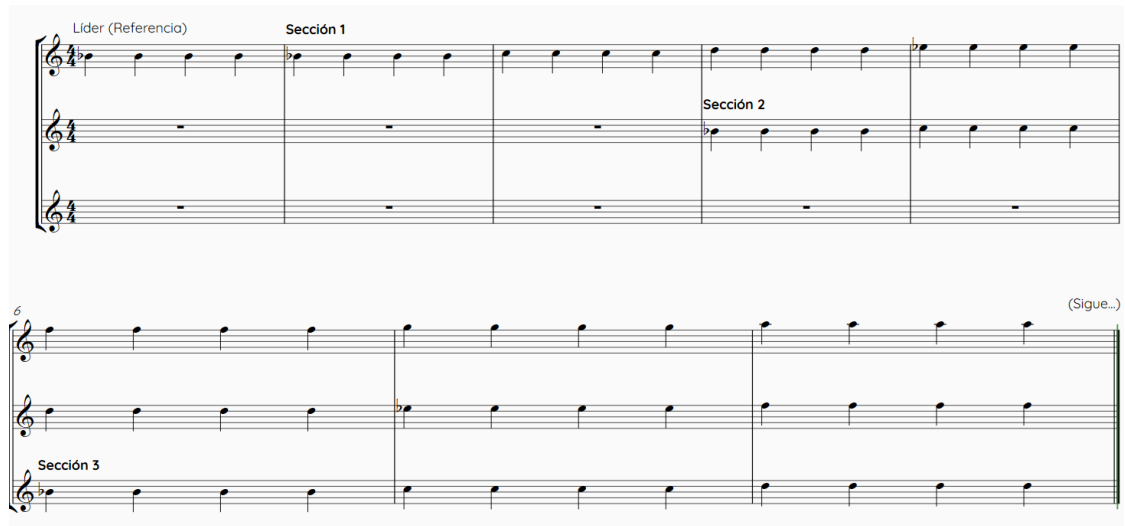


Figura 19- Ejemplo 2 Fase I-Dialogo rítmico

El profesor podrá variar el compás, ya sea 4/4 o 2/4.

Fase II: Gamificación y Estabilidad: *El Duelo de Ecos*

Una vez que el grupo ha entendido que debe respirar a la vez, introducimos el componente de juego cooperativo (este último ya se ha introducido en la última parte del ejercicio de calentamiento). Aquí la responsabilidad se traslada del individuo al grupo instrumental.

En el siguiente juego dividimos la banda en dos bloques enfrentados (por ejemplo, "El bloque del viento madera" contra "El bloque del viento metal y percusión").

- Paso 1: Las maderas proponen un motivo rítmico de un compás (combinando ya blancas, negras, corcheas, y, además, silencios de negra). Este será ejecutado por uno de ellos.
- Paso 2: El metal debe contestar manteniendo el *tempo* exacto que le han lanzado sus compañeros. Al igual que antes, será ejecutado por uno.

* Recordar, como se ha especificado antes, que será necesario la referencia rítmica para mantener la pulsación.

En caso de acertar el ritmo, se apuntaría un punto el equipo que haya acertado. En caso de fallar, el punto iría para el que ha propuesto el ritmo. Con tal de fomentar la

cooperación entre iguales y el respeto, cada uno del grupo propondrá un ritmo, participando todos en el ejercicio².

Para que tenga cierto rigor pedagógico, el alumnado puede ejercer, junto al profesor, el rol de árbitro. Este, con total imparcialidad, tendrá que comprobar si están todos realizando de manera efectiva el ejercicio.

Para darle variedad al juego, se propondrán a continuación un par de propuestas (personalizaciones) del juego para que, a su vez, incremente el grado de dificultad:

1. El Compás Fantasma: Ahora ya el juego no para. Entre la propuesta y la réplica, el grupo debe guardar un compás de silencio absoluto. Este vacío es la prueba de fuego del pulso único. Si la banda es capaz de estar callada cuatro pulsos y entrar unísona en el quinto, habrá alcanzado la madurez necesaria para tocar las piezas más complejas de Jan de Haan.
2. Cadena de Relevos: El mismo bloque, se dividirá en las secciones que lo constituyen. Por ejemplo, en el caso de la madera (propuesta), el ritmo viaja por secciones (de las flautas a los clarinetes, y de estos a los saxos). La réplica (metal), deberá hacerlo siguiendo esta dinámica. Tras cada sección es responsable de recoger el testigo del pulso sin que este sufra ninguna alteración. Si una sección falla, toda la cadena se rompe.

Fase III: Consolidación y Autonomía con el *BTS*

La fase final consiste en plasmar esta autonomía aprendida al repertorio real del método *BTS*. Aquí es donde demostramos que la teoría del capítulo anterior funciona en la práctica.

² El profesor podrá también decidir, en el caso de ser mucho, que elijan entre ellos solos a una cantidad de ejecutantes.

A continuación, presentamos las piezas recomendadas para este ejercicio, que cumplan el nivel rítmico y “homofónico” adecuado para la correcta realización de este: *Playing Together So Much Better*, *McDonald’s March*, *Tortoise Race*, *Cyclist in Moscow*, *WWW*. *Bandtime.com*.³

El objetivo de esta última fase es que aprendan a “andar por sí solos”. Por lo que, el director daría el pulso inicial (además de la entrada) y se retira físicamente del frente de la banda. El grupo debe abordar la partitura sin ningún tipo de apoyo, obligándose a ubicarse a través de la pulsación grupal.

El rol del profesor será de análisis del comportamiento del grupo. Deberá observar cómo los alumnos empiezan a mirarse entre ellos. Este intercambio de miradas es la evidencia física de que el pulso único ha dejado de ser una imposición externa para ser una construcción colectiva.

Por último, se expondrán una serie de propuestas para hacer el ejercicio más dinámico, variado y, además, poner a prueba la destreza del alumnado:

1. La Parada Aleatoria: En mitad de la pieza, el profesor da un aplauso. Todos deben parar. Tras dos compases de espera (contados internamente), el grupo debe retomar la pieza sin previo aviso. Si el pulso es compartido, la entrada será perfecta.
2. El Control del Fraseo: Se divide la pieza en sus bloques estructurales de cuatro compases (las secuencias analizadas en el 3.2.2). Una sección toca los primeros cuatro, la siguiente los cuatro siguientes, y así sucesivamente. La música no debe cortarse; la sensación debe ser de una sola melodía fluida, lo que demuestra que el pulso y el fraseo son entendidos de la misma forma por todos.

³ Una inquietud observada en el aula, que puede generar cierta problemática a la hora de abordar este ejercicio, es la dificultad de entender los compases de espera. Por lo que se recomienda al profesor que previo al ejercicio explique al alumnado este concepto.

4.3 Bloque II de entrenamiento: Del eco al diálogo rítmico-melódico

Si el apartado anterior se centraba en la sincronía rítmica pura, en este bloque daremos un paso más hacia la autonomía melódica. El objetivo es introducir el movimiento tonal (por grados conjuntos) y la estructura de pregunta-respuesta. Con tal de no elevar excesivamente la carga cognitiva de los alumnos de 8 a 10 años, se seguirá con dinámica del bloque anterior (ejercicio de escalas, gamificación y aplicación al método).

Fase I. Calentamiento (escalas)

Antes de entrar en estructuras de diálogo más complejas, es necesario que el grupo aprenda a mover el pulso junto a la melodía. En el ejercicio anterior, el grupo repetía la misma nota que el líder. Ahora, introducimos la continuidad melódica. Aquí mantendremos la sencillez del ritmo de negras, basado en la escala de referencia.

El líder propone el compás de referencia (cuatro negras). La variedad de este ejercicio consistirá en que el grupo, al replicar, no se queda estático en la nota del líder, sino que realiza una réplica en movimiento. Por ejemplo, si el líder propone un ritmo de cuatro negras (un compás entero), el grupo responde con el mismo ritmo (de negras) aplicada la célula rítmica a la escala (Do-Re-Mi-Fa...).

Ejemplo 1

Ejemplo 2

Figura 20- Ejemplos Fase I-Del Eco al Dialogo rítmico

Esta dinámica obliga al alumno a no acomodarse en una sola nota, debiendo mantener el pulso único mientras sus dedos se mueven, lo cual es el primer paso para tocar las piezas del libro donde la melodía es ascendente o descendente.

Para introducir lo que se pretende trabajar durante este bloque, se puede realizar una variación de las secciones (última parte de la Fase I del 4.2), pero en este caso serían dos secciones (maderas-1-, metal y percusión-2-), una haría la escala ascendente, y la otra responde descendente.



Figura 21- Ejemplo 2.0 Fase I-Del Eco al Dialogo rítmico

De esta manera, con este ejercicio sencillo de calentamiento, sin que suponga gran esfuerzo para ellos empiezan a comprender la idea de *pregunta y respuesta*, además de desarrollar la autonomía rítmica y el pulso interno.

Aquí ya es cuando también podemos incluir el compás de 3/4, ya que el ejercicio lo entienden y no supone gran dificultad para ellos, puede ser buen momento de poner en práctica este pero con esa métrica nueva.

Fase II. Gamificación (pregunta y respuesta): *Relevo rítmico en cadena*

Una vez asimilado el movimiento melódico, nos centraremos en el diálogo a través de la estructura anteriormente explicada, pregunta y respuesta, secuencia básica de 4 compases analizado en el apartado 3.2.2⁴. Las consignas de este pequeño juego son las siguientes:

- La pregunta siempre deberá empezar por la primera nota de la escala. Además, se moverá por grados conjuntos y, como el ejercicio anterior, una nota por cada tiempo.

⁴ Para que sea más sencillo de reproducir por el alumnado, se ha decidido reducir la pregunta de cuatro compases (frase de ocho compases) a dos compases (frase de cuatro compases).

- La pregunta será de dos compases, por ende, la respuesta también. Además, siempre con referencia de pulsación (profesor/metrónomo). La respuesta será inmediata (se deja un compás de silencio para el alumno interiorizar bien esta).

- Los compases que se utilizarán en este ejercicio serán: 2/4 y 3/4⁵.

A continuación, vamos a presentar dos versiones del juego: versión A (individual) y versión B (grupal).

Versión A: Esta modalidad busca la concentración máxima y la continuidad del pulso único a través de una cadena de responsabilidades individuales.

El líder propone la pregunta y el compañero de al lado debe responder imitando al líder, y así sucesivamente hasta llegar al último. El ejercicio es cooperativo, aquel alumno que entre tarde a su respuesta, que rompa el pulso o que no respete el grado conjunto, quedaría descalificado del juego.

Para incrementar la dificultad, se puede proponer, inmediatamente después de la respuesta, que el siguiente alumno (respuesta se convierte en el nuevo líder. Este propondría una nueva pregunta, pasando así el relevo al resto de la banda. El objetivo es ver cuántas vueltas completas es capaz de dar el ritmo al aula sin que el pulso se detenga.

Versión B: Esta versión combina la seguridad que da el grupo con la exigencia de la interpretación individual.

Aquí la respuesta es ejecutada por todo el grupo al unísono, lo que refuerza la sensación de bloque y pulso compartido. Una vez que el grupo termina la respuesta, el alumno situado a la derecha del líder toma el relevo y propone la siguiente pregunta de 2

⁵ Debido a que son dos compases de pregunta, se ha considerado descartar el 4/4 ya que puede suponer una frase muy larga. Además con el compás 2/4 ya trabajas esa inercia *binaria* y el carácter de marcha.

compases. Esta estructura asegura que todos los alumnos pasen por el rol de creadores mientras el resto de la banda actúa como red de seguridad rítmica en cada respuesta.

Fase III: Consolidación y Autonomía con el *BTS*

Tras esta dinámica propuesta, toca trasladar esta autonomía aprendida al repertorio real del método *BTS*.

Las piezas recomendadas para este ejercicio, que cumplan los requisitos didácticos propuestos en este bloque (pregunta y respuesta, compás ternario, plano homofónico), son: *Tortoise Race*⁶, *Clog Dance*, *Chineman in Paris*, *Guns 'n' Cowboys*, *Tyrolean Wolfgang* (la más recomendada), *Maxi & Mini*, *Silly Scales*.

El objetivo es el mismo que en el anterior bloque, probar la autonomía del alumnado.

Por último se proponen dos propuestas de estrategias para dinamizar el ejercicio:

1. Dinámica de relevos por fraseo: Se asigna un segmento (cada dos o cuatro compases se cambia) a una sección instrumental diferente para que la interpreten de forma encadenada y sin interrupciones. El objetivo es que los alumnos en silencio mantengan el pulso interno para luego recoger el testigo.
2. El reto del silencio: El profesor introduce paradas aleatorias mediante una señal visual, obligando a los músicos a callar súbitamente pero manteniendo el conteo mental durante dos compases de vacío sonoro.

4.4 Bloque III de entrenamiento: Polifonía rítmica

Este último bloque de la propuesta supone la culminación del proceso, por un lado, de la autonomía total del ritmo del alumnado, y, por otro lado, de la independencia⁷ del director. Si en las etapas anteriores el alumnado aprendió a sincronizarse y a dialogar, en esta fase final el reto es mantener la cohesión rítmica frente a la independencia de planos.

⁶ Esta pieza incluye un concepto que le suma cierto grado de dificultad al ejercicio: la anacrusa. Por lo tanto, conviene explicar al alumnado, previo al ejercicio, en qué consiste esta.

⁷ Entendamos la “relativa” independencia. No se busca con el TFG que sean totalmente independientes, sino que logren cierta autonomía y libertad con respecto a este.

La polifonía exige que el pulso único sea tan sólido que no se desmorone cuando diferentes secciones ejecutan ritmos o melodías contrapuestas.

Fase I. Calentamiento (escalas)

Siguiendo la dinámica de los dos anteriores bloques, los requisitos para este ejercicio son los siguientes:

- División del aula en secciones (plano polifónico): madera (1), metal (2) y percusión (3). Aunque se pueden hacer grupos más heterogéneos. Cada sección (grupo) tendrá un líder que será el que proponga el ritmo.
- Compases: 2/4, 3/4, 4/4.

Este ejercicio de calentamiento lo dividiremos en dos partes: uno rítmico (bloque 1), otro rítmico-melódico (bloque 2).

1. Versión rítmica (el ritmo con la misma nota). El líder, como en el bloque 1, propone el ritmo y el resto (en este caso de su grupo) replica el ritmo. Una vez que hayan replicado cada uno de los grupos, se procederá a realizar todos juntos la escala. El objetivo es que convivan correctamente la diversidad de ritmos de cada uno de los grupos.

The image displays a musical score for a rhythmic exercise in 4/4 time. It consists of three staves, each representing a different section of the ensemble. The first staff is labeled 'Lider 1 (Referencia)' and shows a sequence of notes and rests. The second staff is labeled 'Lider 2 (Referencia)' and shows a similar sequence. The third staff is labeled 'Lider 3 (Referencia)' and shows a similar sequence. Each leader staff is followed by a section staff labeled 'Sección 1', 'Sección 2', and 'Sección 3' respectively. The notation shows a sequence of notes and rests for each section, followed by a final section labeled 'TODOS JUNTOS' where all three sections play together.

Figura 22- Ejemplo 1 Fase I-Polifonía Rítmica

2. Versión melódica. La dinámica es la misma que la versión anterior, pero esta vez será al estilo del bloque 2, aunque con una ligera modificación: cada tiempo del compás corresponderá a una nota diferente (siempre en grado conjunto). Para evitar que sea compleja la realización del ejercicio, el profesor será el encargado de repartir los ritmos (aleatoriamente) a cada sección. Serán ritmos sencillos que puedan convivir con facilidad en el ejercicio, de esta manera reducimos la carga cognitiva del ejercicio, evitando desviar la atención del pulso por parte del alumnado. Un ejemplo puede ser el siguiente:

The image shows a musical score for three staves, labeled 'Línea 1 (referencia)', 'Línea 2 (referencia)', and 'Línea 3 (referencia)'. The score is divided into three sections: 'Sección 1', 'Sección 2', and 'Sección 3'. The first section, 'Sección 1', is marked 'TODOS JUNTOS' and contains a sequence of notes across all three staves. The second section, 'Sección 2', and the third section, 'Sección 3', each contain a sequence of notes for each of the three staves. The notes are primarily eighth and quarter notes, with some rests. The key signature has one flat (Bb) and the time signature is 4/4.

Figura 23- Ejemplo 2 Fase I-Polifonía Rítmica

Aclarar sobre el ritmo de blancas de este último ejercicio (Sección 2 y Sección 3), habiéndose dicho que cada tiempo del compás correspondería a una nota diferente de la escala (en grados conjuntos), el ritmo de blanca con la nota contigua formará un intervalo de tercera. El objetivo de realizarlo de esta manera ahonda en el hecho de evitar disonancias en este primer ejercicio de calentamiento, ya que al moverse todos los ritmos por grados conjuntos terminan creando este tipo de fricciones, pudiendo dificultar el fin de este primer ejercicio polifónico, en este caso rítmico. De esta manera obliga al alumnado a mantener ya no solo la pulsación del compás sino a seguir el sentido de la frase (escala), que en este caso realizan la Sección 1 (en negras).

Fase II. Gamificación: *El Puzzle de pulsos*

Una vez que las secciones son capaces de mantener sus propios ritmos sobre la escala sin contagiarse de las demás, elevamos la exigencia mediante un desafío de independencia rítmica colectiva. El objetivo es que el pulso único sea tan sólido que sobreviva a la complejidad.

Para el juego la clase se organizará en tres secciones heterogéneas que deben hacer convivir tres roles distintos de forma simultánea, poniendo a prueba la resistencia del pulso único frente a la independencia melódica. El ejercicio se desarrolla sobre un ciclo de 8 compases bajo la siguiente organización:

- **Sección 1 (Base rítmico-armónica):** Realiza la escala (ascendente y descendente), ejecutando la siguiente base rítmica en función del compás:

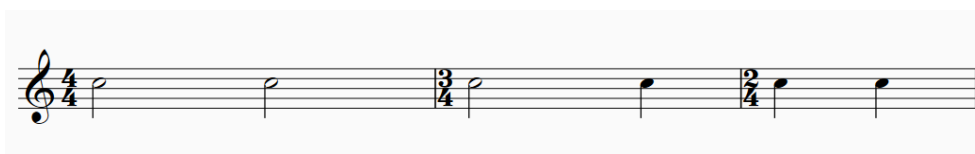


Figura 24- Base Rítmica-armónica Fase II-Polifonía Rítmica

Para la mejor convivencia de las distintas secciones, volvemos al diseño del Bloque II⁸: cada figura una nota diferente⁹. Su función es ser el metrónomo rítmico-melódico del grupo, por lo que esta sección establecerá cuando se cambia de nota. Por ejemplo, en el ritmo de blancas (4/4), se cambia de nota cada dos pulsos (el tiempo 1 y 2, una nota; el tiempo 3 y 4, otra). Tanto la Sección como la 3 se deberá mover en consonancia “melódica”¹⁰.

- **Sección 2 (Pregunta):** El líder propone un motivo de 2 compases (compases 1 y 2) basándose en las reglas de grados conjuntos establecidas con respecto a la Sección 1. Tras este, toda la sección repetirá este motivo (compases 3 y 4). En los compases 5 y 6 escucharán la respuesta (líder Sección 3), y continuadamente la repetirán su respuesta.

- **Sección 3 (Respuesta):** Tras escuchar la pregunta de la Sección 2, la ejecutarán junto a dicha sección (compases 3 y 4). Seguidamente, el líder planteará la respuesta en

⁸ Figuras 20 y 21.

⁹ Exclusivamente con la Sección 1 (base). Ya no hacemos cada tiempo una nota (caso anterior, Figura 23). Aquí se cambia de nota en cada figura.

¹⁰ Lo digo en paréntesis ya que (Véase Figura 25), pueden no coincidir la nota del bajo con la nota del resto de secciones (polifonía).

los compases 5 y 6, y, tras esto, en los compases 7 y 8, replican a su líder junto a la Sección 2.

- **2da vuelta (polifonía):** Aquí vuelven a dar una vuelta a los 8 compases todos juntos, alternando pregunta-respuesta (cada cuatro compases). En esta, la Sección 2 haría pregunta-respuesta; y la Sección 3, respuesta-pregunta.¹¹

- **Rotación de roles:** Al finalizar las dos vueltas, las secciones intercambian sus funciones (Base, Pregunta y Respuesta). Esto asegura que todo el alumnado experimente tanto el sustento rítmico como el liderazgo melódico dentro de la textura polifónica.

Observemos como quedaría un ejemplo (visual), en este caso en 4/4.

Figura 25- Ejemplo Fase II- Polifonía Rítmica

Es evidente que la convivencia de diferentes diseños rítmicos sobre un movimiento por grados conjuntos generará fricciones armónicas y disonancias en determinados pulsos. Lejos de suponer un obstáculo, esta circunstancia se integra en la propuesta como un recurso para el entrenamiento de la atención selectiva y la tolerancia auditiva. Siguiendo las directrices pedagógicas de Giráldez (2014), el alumnado de iniciación debe aprender

¹¹ Véase Figura 25.

a aislar auditivamente su propio plano melódico sin desestabilizarse ante las tensiones armónicas del entorno, entendiendo que el empaste en la música polifónica no depende de la consonancia absoluta, sino de la estricta sincronización del pulso compartido. Además, esta transición hacia la complejidad estructural se apoya en los estudios de Hargreaves (2002) sobre el desarrollo cognitivo-musical en la infancia, los cuales constatan que es en esta etapa evolutiva donde el alumnado adquiere la madurez necesaria para gestionar la atención dividida, siendo capaz de mantener su propio plano rítmico mientras procesa auditivamente los estímulos contrapuestos del resto del grupo.

Fase III. Consolidación y Autonomía con el *BTS*

Ahora ya toca demostrar y consolidar este reto propuesto en este último, ya volcado en el *BTS*.

Las piezas recomendadas para este ejercicio, que cumplan los requisitos didácticos propuestos en este bloque (*pregunta y respuesta*, plano polifónico), son: *Cyclist in Moscow*, *WWW.Bandtime.com*, *The Music Mill*, *Forte and Piano Sonf*, *Guns ‘n’ Cowboys*, *Maxi & Mini*, *Silly Scales*, *Beethoven Forever* (de mayor complejidad).

Debido a la dificultad de tocar planos rítmicos diferentes y el nivel inicial del alumnado, aunque se busque que realicen el ejercicio sin director con tal de probar su autonomía, es recomendable que el profesor (director) guíe en la medida de lo posible al grupo.

Por último, para dinamizar este último ejercicio puede ser interesante dividir los distintos planos de las piezas (madera, metal y percusión) y con una serie de indicaciones jugar con “apagar y encender” cada uno de los planos durante la ejecución de las distintas piezas. Esto demuestra que el pulso ya no depende de oír a todos, sino de una interiorización colectiva y polifónica del tiempo musical.

4.5 Conclusiones Parciales III

La propuesta de intervención que se ha llevado a cabo en esta última sección, permite llevar a los estudiantes de un simple diálogo melódico a la gestión de texturas polifónicas

reales, cerrando prácticamente el ciclo AC. De este apartado, se extraen las siguientes conclusiones:

- Afianzar el latido interno frente a la diversidad del grupo: La práctica de mantener un ritmo básico, mientras el resto de las secciones trabajan a través de preguntas y respuestas cruzadas, dota al estudiante de destrezas que le eviten contagiarse rítmicamente del resto del grupo. El estudiante ya no sigue un ritmo pasivo solo; ahora defiende ese ritmo de manera independiente, asumiendo que su precisión individual sostiene el ajuste del resto del conjunto.

- Abandonar la dependencia visual: Al trasladar estas dinámicas a piezas del método como *Maxi & Mini* o *McDonald's March*, notamos que el grupo aprende a manejar entradas escalonadas y variaciones de planos melódicos sin mirar rígidamente la mano del director. La escucha activa se convierte en el motor principal de la interpretación, permitiendo que el conjunto funcione como una unidad orgánica y autónoma.

- El equilibrio entre la carga cognitiva y el juego: La elección de estructuras fijas de 8 compases apoyadas en la utilización de la misma escala con la que calientan en clase (fase de calentamiento) ha sido una de las razones por las que se han introducido polifonías densas sin que los estudiantes se sientan abrumados. Además, la responsabilidad compartida a través del intercambio de roles (base, pregunta, respuesta) permite que el alumnado esté siempre involucrado de la mejor manera dentro de cada una de las dinámicas propuestas.

En resumen, este bloque completa el enfoque didáctico, transfiriendo las consideraciones técnicas tratadas en el Capítulo 3 a la práctica en el aula. Los estudiantes que pasan por estas tres fases no solo dominan el *BTS*, sino que también aprenden a escuchar activamente y coordinar el ritmo todos juntos sin la necesidad de un director, sirviéndoles de base para su correcta adaptación a la banda juvenil.

5 CONCLUSIONES

Tras haber realizado esta investigación se ha llegado a las siguientes conclusiones:

En primer lugar, gracias a la información extraída del marco normativo en el apartado 3.1, se ha alcanzado el objetivo secundario de analizar la legislación vigente. El estudio nos ha permitido constatar que la normativa de la Comunidad Valenciana no trata la estabilidad rítmica como una simple destreza técnica aislada, sino como una pieza clave de la competencia social y cooperativa del alumnado. Al revisar detalladamente los contenidos de CI, se observa que la propia administración exige textualmente la adquisición de un pulso único en lo referente a dicha asignatura. Esta sólida base legal nos ha servido para justificar que la propuesta didáctica que planteamos aquí no es una alternativa experimental, sino una respuesta directa y necesaria a las exigencias del currículo, el cual busca formar al músico de manera integral desde que da sus primeros pasos en la banda.

Por otro lado, de cara al objetivo de identificar los grandes retos rítmicos que esconde el método *Band Time Starter*, el análisis detallado del apartado 3.2 nos ha resultado verdaderamente revelador. Hemos podido descubrir que piezas muy recurrentes en las aulas, como *WWW.Bandtime.com* o *Chineman in Paris*, arrastran una estructura muy rígida basada en secuencias de cuatro compases. Si bien es cierto que esta cuadratura facilita una lectura rápida, también se concluye que puede acabar generando una dependencia excesiva y ciega hacia la batuta si no se trabaja desde la previsibilidad y la *audiation*. Apoyándonos en las teorías de Gordon (2001) que referenciamos durante el análisis, se comprende que el problema de la falta de autonomía rítmica en los niños no viene provocado por la dificultad de las notas de la partitura, sino por no haber entrenado una audición interna que les permita predecir y sentir el pulso antes de tener que ejecutarlo físicamente con el instrumento.

En relación con el objetivo de diseñar una progresión metodológica cooperativa, el bloque central de este trabajo (desarrollado en los apartados 4.2 y 4.3) ha servido para demostrar que la transición del pulso externo al interno funciona mucho mejor cuando se plantea de

forma escalonada. Al secuenciar nuestra propuesta en tres grandes fases (homofonía, diálogo y polifonía), hemos logrado que el alumno gestione la carga cognitiva sin llegar a saturarse en clase. Pasar del eco “dirigido” sobre las escalas (fase I) a un diálogo melódico más libre de dos compases ha permitido que el alumnado interiorice el fraseo como un proceso de comunicación viva entre compañeros, alejándose de la idea de que el ritmo es una orden impositiva del director. Esto se ha podido comprobar en las dinámicas de *Playing Together So Much Better*, donde queda claro que la música solo empieza a fluir cuando el grupo asume de forma individual la responsabilidad de sostener el latido común.

Finalmente, el propósito de fomentar la independencia respecto al director ha quedado perfectamente plasmado a través de la propuesta de roles que diseñamos tanto en los apartados 4.1 como en el 4.4. La introducción en el aula de figuras como el líder rítmico ha contribuido a adquirir un compromiso general del grupo con respecto a este durante el ejercicio. Las conclusiones parciales de cada bloque nos indican que, en el momento en que el profesor decide retirarse físicamente del podio -como es el caso del reto del silencio o el *Puzzle de pulsos*- el alumnado se ve obligado a trabajar en lo que se denomina la autonomía grupal. Por tanto, se puede considerar que el objetivo principal de esta investigación se ha cumplido satisfactoriamente: tenemos una guía práctica y real para conseguir que el conocido repertorio de Jan de Haan sea el vehículo ideal para formar músicos autónomos y plenamente conscientes de su entorno sonoro.

A nivel pedagógico, lo más relevante que se ha podido comprobar en este estudio es que el pulso único debe entenderse como una construcción social dentro del aula. Carece de sentido enseñar el ritmo como una disciplina puramente individual para luego exigir al alumnado dominarlo en el conjunto. A través de este trabajo se fomenta el ritmo en el grupo a través de la interacción. Al aplicar las técnicas del AC inspiradas en *Johnson & Johnson* (1999) al contexto de CI, se puede comprobar que la motivación del alumnado crece exponencialmente cuando se sienten piezas indispensables de un engranaje. Por último, en esta propuesta no se ha perseguido en ningún momento una perfección técnica inmediata, sino la creación de un clima de confianza mutua donde el error rítmico deja de ser un tabú y pasa a ser detectado y corregido por el propio grupo mediante el diálogo y las dinámicas de gamificación.

Además, este estudio abre puertas para proporcionar nuevas vías de estudio que podrían contribuir al desarrollo de la pedagogía futura de CI:

Por un lado, adaptar esta metodología de autonomía rítmica a los cursos de 3º y 4º de EE.EE., donde la complejidad rítmica es mayor (con los compases compuestos y las amalgamas rítmicas) suponen un nuevo reto para el pulso compartido, lo hace de gran interés pedagógico en aula.

Por otro lado, la integración tecnológica: Está claro que existe un camino claro para seguir continuando este estudio: la introducción de herramientas digitales para rastrear la estabilidad del pulso durante los ejercicios ofrecidos en la propuesta, como grabar el pulso en tiempo real, proporciona retroalimentación visual instantánea a los estudiantes sobre qué tan rápido/lento parecen acelerar/desacelerar.

En resumen, este estudio confirma que la banda es el mejor entorno para el aprendizaje social y musical, siempre que el niño tenga las herramientas y el conocimiento para dominar su propio pulso con total libertad. Sin embargo, la didáctica dentro de EE.EE., y específicamente dentro del campo de CI, es un área en la que sigue habiendo cierto desconocimiento y una inminente necesidad de considerar materiales y estrategias prácticas que sean apropiadas para estas etapas tempranas de aprendizaje. Únicamente mediante la implementación de propuestas como la que se ha abordado en este trabajo de investigación, enfocadas en la autonomía y la cohesión colectiva, se podrá dar una solución real a la brecha educativa que se puede observar entre la asignatura de CI y la futura adaptación del alumnado a la banda juvenil, garantizando una transición fluida, motivadora y, sobre todo, musical.

BIBLIOGRAFÍA

Casals, J., y Carrillo, C. (2015). El cuerpo en la educación musical: Del movimiento a la interiorización del pulso. *Eufonía: Didáctica de la Música*, (64), 18-25.

Conselleria de Educación, Cultura y Deporte. (2007, 18 de mayo). *Decreto 156/2007, de 21 de septiembre, del Consell, por el que se establece el currículo de las enseñanzas elementales de música y se regula el acceso a estas enseñanzas en la Comunitat Valenciana*. Diari Oficial de la Generalitat Valenciana, (5606). <https://dogv.gva.es/>

Copland, Aaron (2014): *Cómo escuchar la música*, Fondo de Cultura Económica.

Cremades, R. (2017). La práctica colectiva en las enseñanzas elementales de música: Estrategias para la optimización del rendimiento en la agrupación instrumental. *Dedicada. Revista de Educación y Humanidades*, (11), 89-104.

Dalcroze, Jacques E. (1965): *El ritmo, la música y la educación*, Foetisch-Frères S- A. Éditeurs.

Durán, D. (2017). *Aprendizaje entre iguales: Alternativas para la diversidad en educación de música y disciplinas artísticas*. Graó.

Giráldez, A. (Coord.). (2014). *Didáctica de la música en Primaria*. Síntesis.

Google. (2024). *Gemini* (Versión de mayo de 2024) [Modelo de lenguaje grande]. <https://gemini.google.com/>

Gordon, E. E. (2006). *Secuencias de aprendizaje en música: Habilidad, contenido y patrones* (A. X. Gómez, Trad.). Editorial de la Universidad de Costa Rica.

Hargreaves, David (2002): *Música y desarrollo psicológico*, Graó.

Jefatura del Estado. (2020, 30 de diciembre). *Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE)*. Boletín Oficial del Estado, (340). <https://www.boe.es/>

Johnson, D. W., y Johnson, R. T. (1999). *Aprender juntos y solos: Aprendizaje cooperativo, competitivo e individualista* (A. Echeverría, Trad.). Aique.

Pascual, P. (2013). *Didáctica de la música para agrupaciones instrumentales*. Pearson Educación.

Pujolàs, P. (2008). *El aprendizaje cooperativo: 9 ideas clave*. Graó.

Riemann, Hugo (2005): *Teoría general de la Música*, Idea Books.

Sadie, Stanley (Ed.) (2001): *The Grove Dictionary of Music and Musicians*, Versión en línea.

Schinka, M. (2011). *Expresión corporal: Técnica y expresión del movimiento*. Escuela Española.

Kirschner, S., & Tomasello, M. (2010). Joint music making promotes pro-social behavior in 4-year-old children. *Evolution and Human Behavior*, 31(5), 354-364.
<https://doi.org/10.1016/j.evolhumbehav.2010.04.004>

Vallejo, Polo (1995): *Del pulso a la polirritmia*, Revista Quodlibed, N°2, págs.. 35-58.

Vernia, A. M. (2020). Ritmo, cuerpo y movimiento: Una propuesta para la educación musical. *Revista Electrónica de LEEME*, (45), 23-38.
<https://doi.org/10.7203/leeme.45.16453>

Willems, Edgar (1993): *El ritmo musical*, Eudeba.

ÍNDICE DE TABLAS E ILUSTRACIONES

Figura 1- Representación conceptual de la Investigación	18
Figura 2- Guión de instrumentos del Band Time Starter	24
Figura 3- Evolución de la textura homofónica: del bloque rítmico a la independencia elemental.....	26
Figura 4- Ejemplos Secuencia de 4 compases, WWW.Bandtime.com	27
Figura 5- Ejemplos Secuencia de 4 compases, Chineman In Paris	27
Figura 6- Ejemplos ritmo de marcha (c. 4/4), The Music Mill	29
Figura 7- Ejemplos ritmo de marcha (c. 2/4), Chineman in Paris.....	29
Figura 8- Ejemplos ritmo de danza, Clog Dance	29
Figura 9- Ejemplos ritmo de danza, Tyrolean Wolfgang	29
Figura 10- Ejemplo compases de espera, WWW.Bandtime.com	30
Figura 11- Plano rítmico (percusión), Clog Dance	31
Figura 12- Plano melódico, Clog Dance	31
Figura 13- Caso 1- Playing Together, So Much Better	33
Figura 14- Caso 2- Clog Dance	34
Figura 15- Caso 3: Pregunta/Respuesta.....	35
Figura 16- Caso 3, Maxi & Mini	36
Figura 17- Ejemplo Homorritmia- Playing Together, so Much Better	40
Figura 18- Ejemplo 1 Fase I-Dialogo rítmico	41
Figura 19- Ejemplo 2 Fase I-Dialogo rítmico	42
Figura 20- Ejemplos Fase I-Del Eco al Dialogo rítmico	45
Figura 21- Ejemplo 2.0 Fase I-Del Eco al Dialogo rítmico	46
Figura 22- Ejemplo 1 Fase I-Polifonía Rítmica	49
Figura 23- Ejemplo 2 Fase I-Polifonía Rítmica	50
Figura 24- Base Rítmica-armónica Fase II-Polifonía Rítmica.....	51
Figura 25- Ejemplo Fase II- Polifonía Rítmica	52