ACTAS DEL CONGRESO

Organizadores

Organizadores

Instituto de Educación Musical

CONSERVATORI LICEU

WWW.CEIMUS.ES

.

ORGANIZADO POR:
Conservatori de Música del Liceu
Instituto de Educación Musical.

DIRECCIÓN:
María Serrat (Directora Conservatori Liceu)
Emilio Molina (Director del IEM)

COMITÉ CIENTÍFICO:
Ana Álamo (Conservatorio Superior de Música de Salamanca)
Pedro Cañada (Conservatorio Superior de Música de Salamanca)
Ana López (Conservatorio "Moreno Torroba" de Madrid)
Pascual Pastor (Ex-coordinador del programa de música de la consejería de educación de la comunidad valenciana)
Víctor Pliego (Conservatorio Superior de Música de Madrid)
Silvia Raposo (Conservatorio "Joaquín Turina" de Madrid)
Daniel Roca (Conservatorio Superior de Música de Canarias)

ORGANIZACIÓN TÉCNICA:
Enclave Creativa Ediciones

SOPORTE INFORMÁTICO, WEB Y AUDIOVISUALES
Enclave Creativa Ediciones

LUGAR DE CELEBRACIÓN:
Auditori del Conservatori del Liceu, en Barcelona.

EDICIÓN Y REVISIÓN DE ACTAS
Esther Pérez Achón
Ana Álamo Orellana

EDITORIAL
Enclave Creativa Ediciones S.L.
Plza. José Antonio, 5
28223 Pozuelo de Alarcón
E-mail: enclavecreativa@ enclavecreativa.com
Web: www.enclavecreativa.com

I.S.B.N: 978-84-15188-605

Contenido

Introducción

ANA ÁLAMO. *Enseñanza tradicional, online y semipresencial* 1

Sesión I

NUEVAS TECNOLOGÍAS Y METODOLOGÍAS EN EDUCACIÓN MUSICAL.

Ponencias "LA EDUCACIÓN VIRTUAL Y LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS"

CRISTINA FUERTES ROYO. *Aprender música en un entorno virtual*……..…….…..… 4

ELENA VALDERRAMA. *Los cursos MOOC: El conocimiento al alcance de todo el mundo.* 23

Comunicaciones

MARC HORNE. *Bufa, una herramienta de consulta online para estudiantes de Flauta Travesera*.24

ELENA BERRÓN RUIZ. *Creación de canciones en la asignatura de Lenguaje Musical*…..... 29

RAFAEL FERNÁNDEZ MAXIMIANO /ANA MARÍA BOTELLA NICOLÁS. *El doble lenguaje adulto/niño en la música de la Cinderella de Disney. Implicaciones en la Educación Musical*…. 43

ANDREA SOLOMANDO/ GONZALO ALMERICH/ RENZINA FOSSATI. *El uso de editores de partituras en el alumnado de Pedagogía Musical y Musicología*……...… 56

AGUSTÍN LOZANO. *Juego de Tonos*…….…..… 65

JUAN FEIJÓO ZABALO. *Konpartitu. Encontrar, analizar y compartir contenidos musicales* …... 78

PERE GODALL CASTELL/ CECÍLIA GASSULL BUSTAMANTE/ ANNA GODOY LÓPEZ. *La voz cantada en los maestros y los futuros maestros de Educación Infantil*…….…..... 92

CRISTINA GONZÁLEZ-MARTÍN/ ASSUMPTA VALLS CASANOVAS. *Los proyectos de trabajo en el Aula de Música: una experiencia innovadora*……...……..…..…. 99

GEMMA UFARTES OLLÉ/ ALBERT CASALS IBÁÑEZ/ JÈSSICA PÉREZ MORENO. *Mi librería de apps. Categorización de apps para su uso en la Educación Musical en Primaria*….. 112

ÁNGEL FRANCISCO CONDE ANTEQUERA. *Una propuesta motivadora en la Plataforma Moodle. Enseñando y aprendiendo con un "toque" de humor en el Aula de Piano* ……...…. 119

SOFIA MARTÍNEZ VILLAR. *Programas y sistemas de entrenamiento auditivo online: ventajas y desventajas*……..…..…….. 129

Sesión II
ENSEÑANZA ON LINE. RECURSOS TECNOLÓGICOS

Mesa Redonda "LA ENSEÑANZA ONLINE DE LA MÚSICA"

RAÚL FONTES ALAYÓN/ CONSUELO PÉREZ COLODRERO/ CRISTINA MARÍN OLLER/ ISAAC DIEGO GARCÍA FERNÁNDEZ/ JUAN GÓMEZ ESPINOSA/ ROSA DE LAS HERAS FERNÁNDEZ. *La Música en la UNIR: un modelo para la enseñanza de la Música online* ...… 140

MAITE FERRER/ JOSÉ ENRIQUE BOUCHÉ. *La e-presencialidad en la enseñanza musical* . 150

SALVADOR NIEBLA. *Profesores de música Online* ……..……. 158

Mesa Redonda "LA TECNOLOGÍA COMO RECURSO EDUCATIVO. EL NUEVO PERFIL DE LOS FUTUROS PROFESORES DE MÚSICA"

JOSÉ LUIS MIRALLES BONO. *Guidoblogs: dinamizando la blogosfera de Conservatorios y Escuelas de Música* …… 167

ANTONI MIRALPEIX. *Crear, aprender y enseñar música en un contexto socio-digital* ….…. 171

IGNASI GÓMEZ MARGARIT. *El profesor de música 2.0* …… 185

Comunicaciones

MIGUEL DIONIS RAURELL. *El músico profesional en la primaria ordinaria: proyectos y actitudes* …… 186

LLORENÇ GELABERT/ NOEMY BERBEL. *El modelo integrado de música en la Escuela Primaria: el caso de las Illes Balears* ……...… 195

MARCO ANTONIO DE LA OSSA. *El pequeño San Julián Rock: un concierto didáctico abierto a internet* ……...… 206

ESTHER BONAL SARRÓ/ MARTA CASAS CASTAÑÉ. *El Telar de Música: Las nuevas tecnologías al servicio de la democratización de la Educación Musical* ……..…… 213

SUSANA TOBOSO ONTORIA/ INMACULADA TELLO. *La enseñanza de la música en Magisterio a través de formación online* ……..…..219

FELIPE GÉRTRUDIX BARRIO/ MANUEL GÉRTRUDIX BARRIO/ JAVIER VALENCIANO ALCÁRCEL/ BEGOÑA RIVAS REBAQUE. *Ludificación y Flipped classroom. Combinación de métodos en el aprendizaje musical de los estudiantes del grado de Maestro en Educación Infantil* ……..…… 232

LAIA VILADOT VALLVERDÚ/ JESSICA PÉREZ MORENO. *Música y primera infancia: nuevo postgrado semipresencial. Educación Musical en la etapa Infantil* ……...….. 243

VÍCTOR SANTAPAU. *Los profesores de instrumento de los Conservatorios también pueden ser profesores 2.0* ……...……. 248

SALVADOR ORIOLA REQUENA/ LAURA NOGUERAS TARRERO/ FRANCISCO GIMENO TORRES. *Proyecto 2.0 sobre los instrumentos musicales a partir de la colaboración entre Escuelas y Conservatorios de Música, centros de Primaria y músicos profesionales* ……..…. 255

JOSÉ LUIS NAVARRO. *Un modelo semi-presencial para la enseñanza de la guitarra con apoyo del constructivismo* ……..….. 263

Sesión III
TRADICIÓN Y RENOVACIÓN EN LA ENSEÑANZA DE LA MÚSICA

Mesa Redonda "CREATIVIDAD Y ANÁLISIS"

DANIEL ROCA. *Tradición y renovación en la enseñanza del Análisis Musical* ……..…….. 275

FAUSTINO NÚÑEZ. *La enseñanza del Flamenco en los Conservatorios Superiores de Música* ……..... 294

IÑAKI SANDOVAL. *El jazz y la música moderna*……...… 297

Mesa Redonda "EDUCACIÓN MUSICAL EN CONSERVATORIOS Y ESCUELAS DE MÚSICA"

JOSÉ ANTONIO TORRADO DEL PUERTO/ ÓSCAR LECUONA DE LA CRUZ/ MÓNICA BRAGA RUIZ/ CRISTINA MARÍN OLLER/ JUAN IGNACIO POZO MUNICIO. *Repensando la enseñanza de la música instrumental: de la producción de sonidos a la gestión de emociones* .. 298

IVÁN CARO CEREZO. *Retos para la actualización de la enseñanza en las Escuelas Municipales de Música: una mirada hacia el futuro* ……..……..…….. 311

PASCUAL PASTOR. *Integración pedagógica, músico versátil* ……...…….…….. 321

ALBERTO VEINTIMILLA BONET. *Los cambios de mentalidad en el músico como reto de la pedagogía en el Siglo XXI* ……...…….. 338

Comunicaciones

SERGIO LASUÉN HERNÁNDEZ. *Alternativa a la enseñanza de la Armonía en los Conservatorios: hacia un enfoque conscientemente sincrónico* ……. 345

MARÍA GERTRUDIS VICENTE MARÍN. *Divinas palabras de Antón García Abril: un estudio dramatúrgico-expresivo desde la reducción pianística* ……... 358

CAROLINA BONASTRE VALLÉS/ ENRIQUE MUÑOZ RUBIO/ ÁNGELA MORALES. *Expresividad en la música: asociaciones con la memorización en estudiantes y profesores* 364

PATRICIA MORENO VIDAL/ MIGUEL ÁNGEL GARCÍA BOSCÁ. *Fasolet: iniciación musical de 3 a 7 años en Joventuts Musicals de la Vall d'Albaida (Valencia)* ……..…. 373

MANUEL VALDIVIESO/ MARTA FIGUERAS. *Recursos didácticos para Primaria y Secundaria a través de una joven orquesta*……..…… 380

LAURA BORRAJO PICO/ ISABEL GÓMEZ ALONSO. *Incorporación de alumnos con NEE a las enseñanzas de Grado Elemental en el CMUS Profesional de A Coruña* ……..…… 382

LUIS DEL BARRIO ARANDA. *El desarrollo del proceso educativo musical en Educación Primaria desde la práctica de la creación* ……..……. 392

DIEGO CALDERÓN GARRIDO /JOSEP GUSTEMS CALDERON /CATERINA CALDERÓN GARRIDO. *La creatividad en las colonias musicales: un estudio exploratorio* ……. 399

MARIA ANTÒNIA PUJOL I SUBIRÀ. *La enseñanza y el aprendizaje de la música tradicional y popular en Cataluña: el caso del AMTP, CAT y los grupos de Castellers y Gigantes* ……..… 405

SARA DOMÍNGUEZ LLORIA. *La Escuela Municipal de Música: un instrumento educativo al servicio de un proyecto de ciudad* ……...……. 423

MARIO OTERO DIZ. *La formación instrumental: renovación y adaptación del esquema tradicional* ……...……..…… 433

MARCELA LINARI MELFI. *Recepción de la asignatura "Educación Postural" en el currículo de la enseñanza musical superior* ……..……...……. 441

ARANTZA CAMPOLLO URKIZA. *Proyecto multidisciplinar y cooperativo en torno al jazz: "Jazz For Kids"* ……..… 454

ELENA BERRÓN RUIZ. *Relación entre las dificultades presentadas en la realización de dictados musicales y la entonación* ……..… 459

ROSA ISUSI FAGOAGA. *Tradición y renovación en el repertorio para la Educación Secundaria a través de los estudios de Máster en Profesorado* ……...…… 470

Sesión IV

INVESTIGACIÓN MUSICAL

Mesa Redonda "LA INVESTIGACIÓN MUSICAL EN CONSERVATORIOS Y UNIVERSIDADES "

VÍCTOR PLIEGO DE ANDRÉS. *¿Tocar, cantar y componer?¿Pensar, escribir y publicar? ¿O investigar...?* ……..……...…… 479

ADOLF MURILLO RIBES. *Generando espacios de creatividad: el aprendizaje musical como construcción a través de la creación colectiva*……...…… 491

OSWALDO LORENZO QUILES. *La investigación musical en el ámbito de la Educación Superior y su necesaria difusión internacional: mitos hacia el destierro y cauces para el cambio* …… 499

Comunicaciones

KARINA COBO DORADO. *Aprendizaje instrumental en grupos reducidos* ……...….. 507

JOSÉ MAURICIO PRIETO ASTUDILLO/ LUCÍA CORAL AGUIRRE MUÑOZ. *Aprendizajes en orquestas infanto-juveniles, un estudio de caso en Playas de Tijuana, Baja California.*……..… 519

ELENA POMARES SÁNCHEZ/ ANA BELÉN CAÑIZARES SEVILLA. *Estudio sobre la percepción del docente en torno al grado de coordinación en las enseñanzas básicas de Música, primer ciclo, en Andalucía: ¿estamos coordinados?* ……....527

AMALIA CASAS-MAS/ IGNACIO MONTERO/ JUAN IGNACIO POZO. *La función autorregulatoria del canto privado en instrumentistas de guitarra* ……..……...541

FRANCISCO JAVIER ZARZA ALZUGARAY/ BEATRIZ MAZAS GIL/ ÓSCAR CASANOVA LÓPEZ. *La ansiedad escénica en los estudiantes de Grado Superior de Música de España* ….. 552

MARÍA JOSÉ VALLES DEL POZO/ Mª ROSARIO CASTAÑÓN RODRÍGUEZ/ ALICIA PEÑALBA ACITORES/ Mª ÁNGELES SEVILLANO TARRERO. *La Educación Musical en la formación del profesorado de enseñanza obligatoria: implicaciones en el desarrollo de la cultura musical* ……..…….... 564

Mª ÁNGELES SEVILLANO TARRERO/ ALICIA PEÑALBA ACITORES/ MARÍA JOSÉ VALLES DEL POZO/ Mª ROSARIO CASTAÑÓN RODRÍGUEZ. *La formación musical en los estudios de Logopedia* ……..…..... 576

ALBERT CASALS/ CARMEN CARRILLO/ ASSUMPTA VALLS/ MERCÈ VILAR/ RITA FERRER. *La concreción de un enfoque didáctico para la Educación Musical en Primaria* 587

MERCÉ CARRERA PERUGA/ LLUÍS SOLÉ SALAS. *La construcción del pensamiento musical inclusivo en la formación universitaria de maestros* ……...……..... 595

AMPARO PORTA NAVARRO. *La Educación Musical y su difusión científica. Una forma de aproximación a través el análisis de contenido* ……...……...……...…….. 605

PAULA PIÑERO QUESADA. *La aplicación de las metodologías IEM y Orff a la pedagogía de la percusión* ……...……...……...……..…….....……...…….. 614

TANIA RODRÍGUEZ SUÁREZ. *Metodologías pedagógicas en Lenguaje Musical en el nivel básico de las escuelas de música de Finlandia. Estudio de casos: Kuoppamaki, Narhin-salo y Martikainen* ……..……...……...……...……...……...……..... 629

DAVINIA PACHO BLÁZQUEZ. *Fusión musical en conservatorio, colegio y universidad* ….. 643

Índice de autores ……...……...……...……...……...……. 648

INTRODUCCIÓN

CEIMUS III 2014: ENSEÑANZA TRADICIONAL, ONLINE Y SEMIPRESENCIAL

Cuando hace siete años decidimos crear y organizar un Congreso Nacional de Educación e Investigación Musical llamado CEIMUS, teníamos toda la ilusión y las ganas de trabajar en ello pero desconocíamos si funcionaría la idea al nivel que deseábamos. Hoy podemos decir, después de tres ediciones con muy buenos resultados, que aquella idea no sólo dio el fruto que pretendíamos sino que ha llegado mucho más allá, extendiéndose entre instituciones y profesionales y haciendo que merezca el esfuerzo de tantas personas que han contribuido en este proyecto.

Los días 28 de febrero, 1 y 2 de marzo de 2014 celebramos el III Congreso CEIMUS en el Conservatori Superior de Música del Liceu, situado en el centro de Barcelona.

En esta tercera edición de CEIMUS, las dos instituciones musicales que cuidaron hasta el último detalle de la sede y de la organización del evento fueron el Instituto de Educación Musical y el Conservatori Superior del Liceu, unidas para llevar a cabo una vez más el Congreso de Investigación y Educación Musical, en esta ocasión bajo el lema "Enseñar y aprender música. Modelo tradicional, online y semipresencial".

Con este título se pretendía abrir las temáticas a tratar a todas las áreas de nuevas tecnologías aplicadas a la enseñanza musical, que hoy representan una realidad inminente dentro y fuera de las aulas, y cuyos recursos se multiplican día a día con tanta rapidez que no nos da tiempo a conocerlos en su totalidad.

Por eso, aprovechar un Congreso de estas dimensiones para compartir información sobre esta actualización tan importante y necesaria para educadores e investigadores, nos pareció una buena idea como núcleo, sin dejar de lado las áreas de investigación

relativas a la enseñanza tradicional o a los nuevos modelos que se van generando con el avance y el trabajo de los profesionales de la educación musical.

Así, el Congreso quedó, de alguna manera, dividido en dos partes, una primera dedicada a lo más específicamente tecnológico y otra segunda con el resto de propuestas.

En esta primera mitad, las sesiones I y II giraron en torno a los temas "La educación virtual y las nuevas tecnologías", "La enseñanza online de la música" y "La tecnología como recurso educativo; el nuevo perfil de los futuros profesores de música", áreas que fueron abordadas en dos mesas redondas y 4 sesiones de comunicaciones en las que intervinieron 32 personas a través de ponencias y comunicaciones de gran interés.

La otra parte tuvo como titulares "Tradición y renovación en la enseñanza de la música", "Creatividad y análisis", "La educación musical en Conservatorios y Escuelas", y "La investigación musical en Conservatorios y Universidades", y abarcó ámbitos de la enseñanza musical muy diversos desde el análisis musical hasta la investigación en la educación superior, pasando por el flamenco, el jazz, la gestión emocional de los sonidos, nuevos retos pedagógicos, y otros muchos campos expuestos por más de 40 profesionales repartidos entre 3 mesas redondas y 4 sesiones de comunicaciones.

En total casi un centenar de exposiciones para un fin de semana intenso de información, de interés y de trabajo con más de 200 participantes entre inscritos, ponentes invitados, comunicantes, oyentes y equipos de organización.

La idea, como siempre, seguir avanzando, que de este congreso surjan más ideas y más motivación para continuar creciendo y mejorando. Unirnos para compartir e informarnos con el objetivo de generar siempre más progreso.

Gracias por mantener vivo el reto que supuso en 2008 nuestro primer CEIMUS. Ninguno de estos encuentros hubieran sido posibles sin todo el trabajo, la implicación y la colaboración de tantas personas que ya han pasado por estos tres congresos y que forman el colectivo de profesionales de la Educación Musical. Con el esfuerzo de todos seguimos y seguiremos avanzando. Hasta pronto.

ANA ÁLAMO

Cofundadora de CEIMUS

Socia Profesora del IEM

Viernes Tarde 28 de febrero 2014.

Sesión I

NUEVAS TECNOLOGÍAS Y METODOLOGÍAS EDUCACIÓN MUSICAL. RECURSOS TECNOLOGÍCOS

Ponencias

"La educación virtual y las nuevas tecnologías"

Ponencia

Aprender música en un entorno virtual

Cristina Fuertes Royo
Institut Overt de Catalunya

Hablar de e-learning o de aprendizaje on-line ya no es una novedad en la sociedad actual. Cualquier docente o estudiante ha realizado algún curso o actividad formativa formal o informal en la red.

El aprendizaje de la música, al igual que cualquier otra disciplina, puede llevarse a cabo también en un entorno virtual. Como todos sabemos, las posibilidades que ofrece la red son inmensas y podemos afirmar que nunca se había creado y escuchado tanta música como la que ahí se encuentra.

Imágen 1 Página principal del IOC Institut Obert de Catalunya

Las actividades y experiencias que mostraré a continuación tienen lugar en el IOC, Institut Obert de Catalunya,(http://ioc.xtec.cat) centro de enseñanza a distancia que empezó su andadura el curso 2006 y que ofrece formación reglada en educación secundaria obligatoria, bachillerato en todas sus modalidades, formación profesional de grado medio y superior, escuela de idiomas y otras tipología de cursos. El modelo educativo del IOC es completamente on-line. Los estudiantes son mayoritariamente jóvenes adultos, aunque la franja de edad varía desde los 16 hasta más de 65 años. En cuanto a la ubicación física, los estudiantes están distribuidos por todo el territorio de Cataluña y contamos también con estudiantes residentes en el extranjero.

Imagen 2: modelo pedagógico del IOC centrado en el estudiante

El modelo pedagógico del IOC está centrado en las actividades que realiza el estudiante[1] y siguiendo la línea metodológica de aprender haciendo (*learning by doing),* en la que lo más importante no son los contenidos sino el proceso y las actividades que realizan los estudiantes, se trata de un modelo centrado en la actividad que se realiza en el aula virtual.

[1] Modelo pedagógico del IOC.[Consulta 01/02/2014] [en línia] < http://ioc.xtec.cat/educacio/ioc-model-pedagogic.>

Tal como señala B. Gros[2], en el aprendizaje on-line la base de la formación ha de estar centrada en el estudiante, que es quien contribuye y contextualiza el aprendizaje elaborando tareas y actividades que permitan experiencias individuales, en grupo y que posibiliten la colaboración. En este contexto, el profesorado desempeña el rol de acompañante y facilitador del aprendizaje y se abandona el rol de transmisor de conocimientos.

La evaluación es un elemento clave en el IOC. Sin dejar de considerar que en la mayoría de cursos hay una prueba final presencial, la **evaluación formativa** tiene un peso muy importante a través de las tareas y actividades que realizan los estudiantes.

La organización de los cursos en los estudios de bachillerato es semestral y cada semestre se divide en 5 entregas ("*lliuraments*"), la duración de cada entrega es aproximadamente de quince días En cada entrega los estudiantes realizan actividades de aprendizaje diversas (cuestionarios, tareas, participación en foros,…) que siempre son valoradas de forma positiva.

Imagen 3: materias de la modalidad artes escénicas

Entrando ya en la modalidad de música y artes escénicas, en el IOC se imparten las materias de modalidad:

- Historia de la música y la danza
- Análisis Musical I y II
- Jazz in English.

La plataforma utilizada es moodle[3] combinada con diversos programas y herramientas de la web 2.0 que comentaremos seguidamente.

[2] GROS, B: Evolución y retos de la educación virtual. Construyendo el e-learning del siglo XXI.Ed. UOC. UOC Innova. Octubre 2011. [Consulta 01/02/2014] [en línea] <http://openaccess.uoc.edu/webapps/o2/bitstream/10609/9781/1/TRIPA e-learning castellano.pdf>

[3] moodle [Consulta 01/02/2014] [en línia]< https://moodle.org >

Estructura del aula virtual

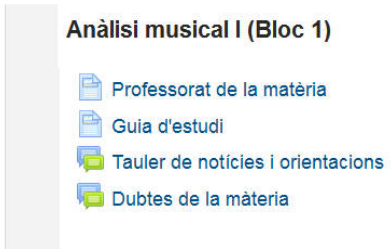


Imagen 4: Sección comunicación y guia de estudio

En todas las aulas la estructura presenta una **sección para la comunicación** (tablón, foro de dudas, guía de estudio) que se complementa con la posibilidad de comunicarse a través del correo interno de la plataforma.

Imagen 5: Recursos

Una sección de **recursos generales** donde se recogen los materiales de estudio, tutoriales o documentación de consulta para todo el semestre.

Una sección **para cada entrega** que contiene: el **plan de trabajo** con indicaciones para realizar las tareas de la entrega, los **materiales de estudio**, específicos para la realización de las actividades y las **actividades** a realizar.

Dentro de la versatilidad que ofrece la plataforma moodle el profesorado puede diseñar materiales en forma de lecciones, libros, glosarios,…. y tareas a realizar por parte de los estudiantes de tipologías diversas que se adapten a la diversidad de formas de aprender que presentan los estudiantes. Debemos recordar, que nuestro alumnado es muy diverso tanto en la franja de edad como en

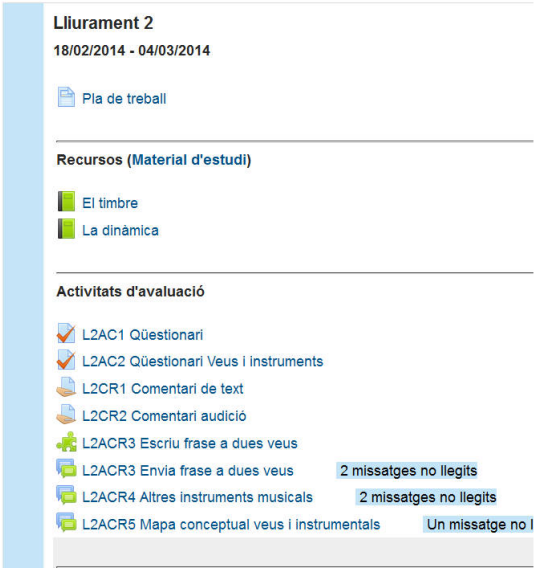


Imagen 6: Entrega de actividades

conocimientos musicales, ya sea por formación previa o paralela o por experiencia musical.

Materiales de estudio

A continuación presentamos algunas capturas que muestran la tipología de materiales on-line que se han diseñado para los cursos. La mayoría se presentan en forma de **lecciones o libros** que contienen audios, vídeos o partituras incrustadas para ilustrar y facilitar la comprensión de los contenidos.

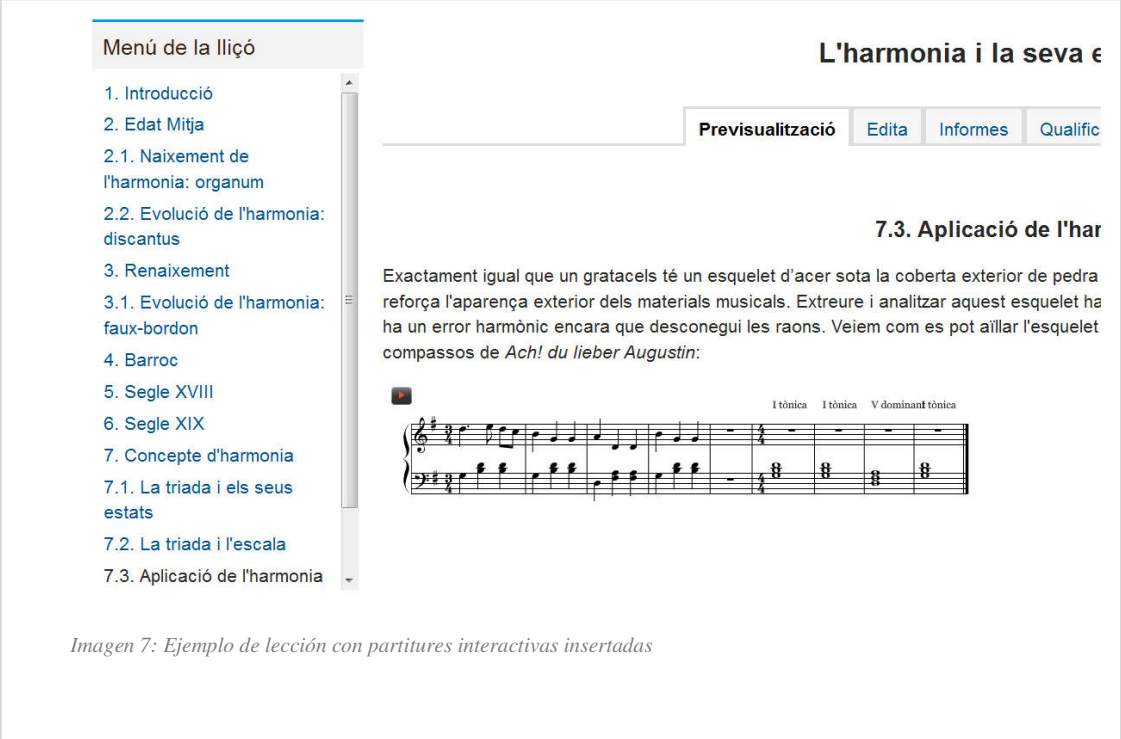
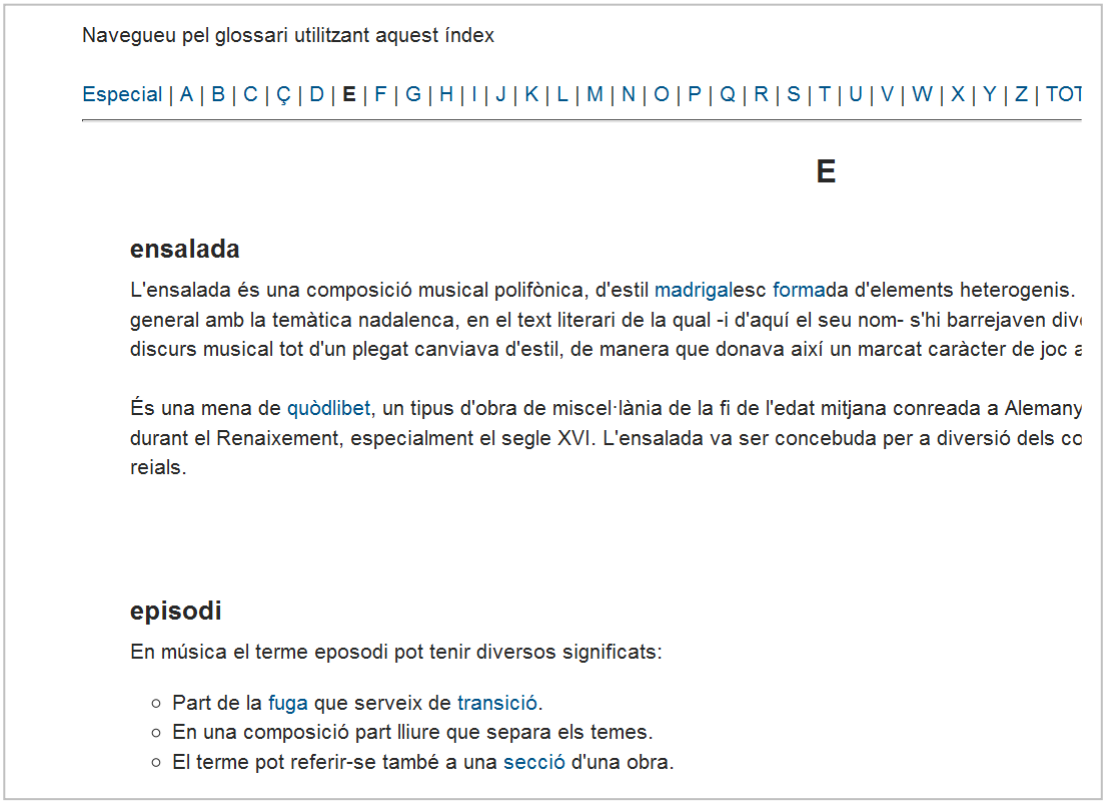


Imagen 7: Ejemplo de lección con partitures interactivas insertadas

Los glosarios son otro de los recursos que se pueden crear en moodle y resultan muy útiles para facilitar el estudio de los estudiantes. Además de la consulta directa en el glosario, todos los términos que se han introducido en el glosario y aparecen en las lecciones o actividades se pueden consultar directamente pulsando con el ratón en las palabras que se muestran como vínculo.



Estos glosarios tanto pueden ser un recurso de estudio elaborado por el profesorado o bien una actividad de aprendizaje que deben realizar los estudiantes incorporando la nueva terminología que aprenden.

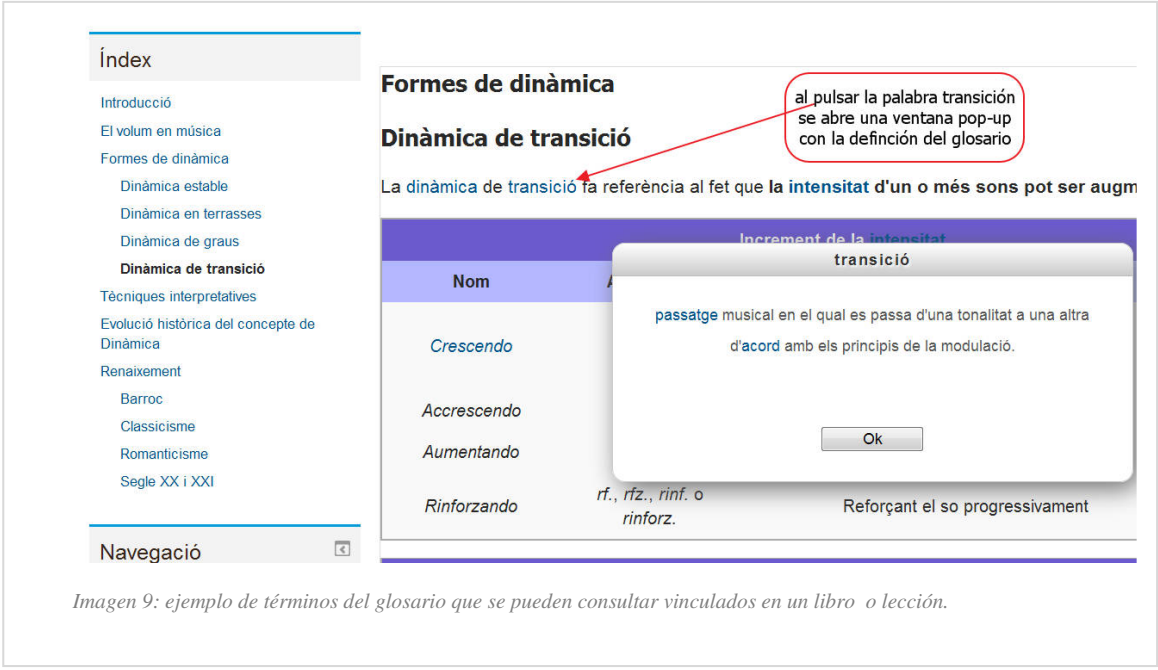


Imagen 9: ejemplo de términos del glosario que se pueden consultar vinculados en un libro o lección.

Además de los materiales de estudio elaborados por el profesorado también se vinculan todos aquellos recursos que existen en la red y que se presentan como material complementario para el estudio. Estos materiales pueden ser vídeos, interactivos, animaciones, juegos, ejercicios de entrenamiento,….

Actividades de aprendizaje

En cuanto a la tipología de actividades que realizan los estudiantes en las entregas, mayoritariamente utilizamos:

- cuestionarios de autocorrección
- tareas en línea: comentarios de audición, comentarios de texto,…
- glosarios (sobre terminología de la temática)
- foros: donde los estudiantes debaten sobre un tema concreto, comparten actividades realizadas (líneas de tiempo, mapas conceptuales, creaciones musicales,….)
- Presentaciones en vídeo (donde exponen trabajos de investigación - *Treball de recerca- ,* u otro tipo de presentaciones)

En relación al uso de herramientas externas a la plataforma moodle, la red ofrece multitud de recursos que pueden incorporarse en un aula virtual, a continuación comentaremos algunas de estas herramientas que utilizamos en las aulas de música:

- El editor on-line Noteflight4, que nos permite crear plantillas de ejercicios accesibles directamente desde nuestra plataforma, plantillas a las que sólo pueden acceder nuestros alumnos, creaciones individuales, creaciones colaborativas,…
- La herramienta bubbl.us5 para la creación de mapas conceptuales on-line de forma individual o colaborativa.
- Las herramientas dipity6 y timerime7 para la creación de líneas del tiempo.

[4] Noteflight Classroom [Consulta 01/02/2014] [en línia]< http://www.noteflight.com/info#/k12 >

[5] Bubbl.us [Consulta 01/02/2014] [en línia]< https://bubbl.us/ >

[6] Dipity [Consulta 01/02/2014] [en línia]< http://www.dipity.com/ >

[7] Timerime [Consulta 01/02/2014] [en línia]< http://timerime.com/ >

- Las herramientas sons de barcelona8 para la contribución a la creación del paisaje sonoro realizar.
- La herramienta langblog9 para creación de presentaciones en video y postearlas en un blog, de hecho langblog es un audio/video blog.
- Vídeos que se encuentran en youtube10

[8] Sons de Barcelona [Consulta 01/02/2014] [en línia] < http://barcelona.freesound.org/ >

[9] Langblog, herramienta que forma parte del proyecto Speakapps de la UOC [Consulta 01/02/2014] [en línia] < http://speakapps.eu/tag/langblog/>

[10] Youtube [Consulta 01/02/2014] [en línia]< https://www.youtube.com >

En la materia de Análisis Musical o Historia de la música en todas las entregas los estudiantes encuentran con tareas tales como:

- uno o dos cuestionarios de autocorrección en los que encuentran preguntas de opción múltiple, de emparejamiento, de verdadero/falso, de respuestas incrustadas que incorporan audios, partituras on-line o imágenes:

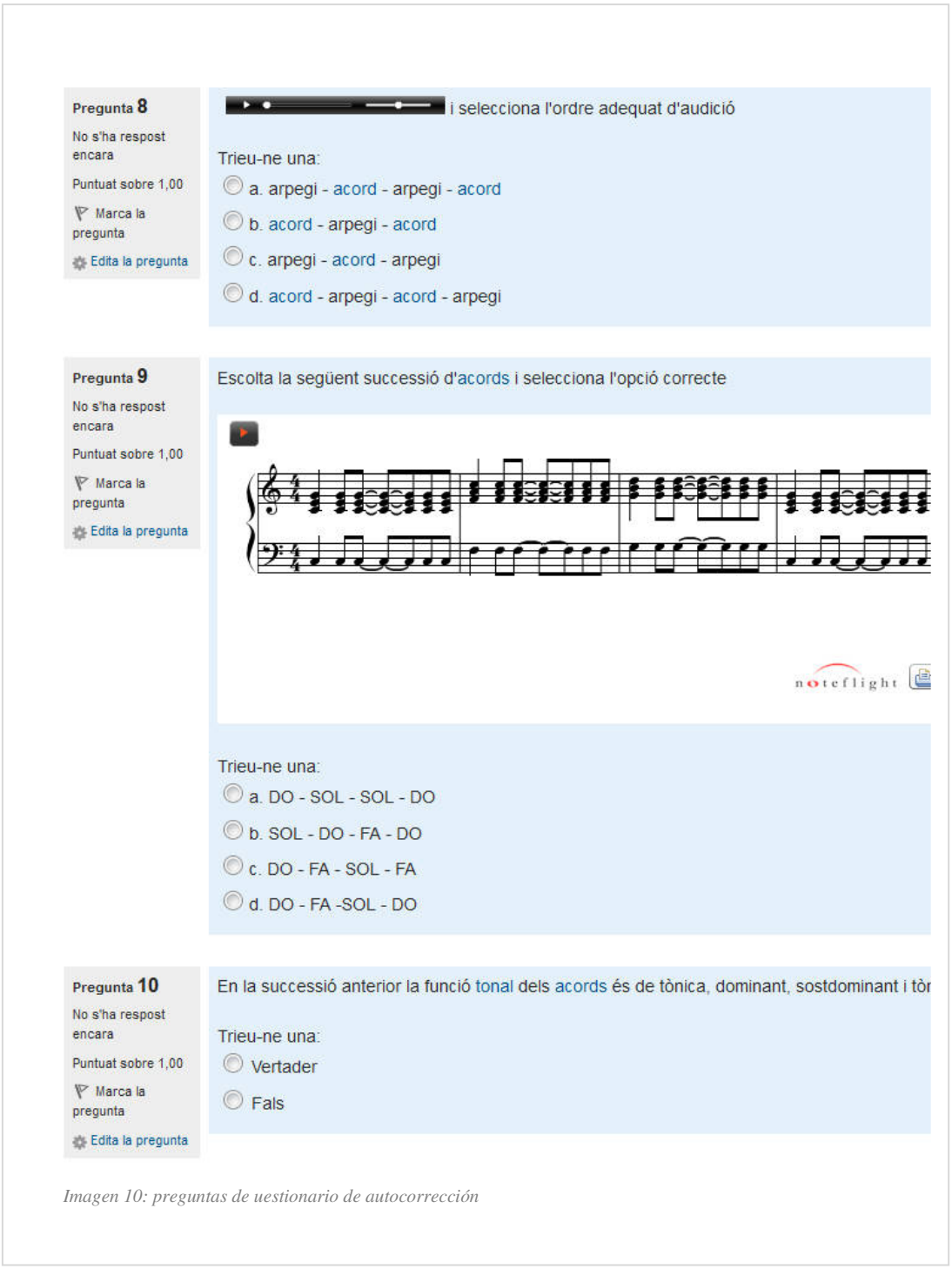
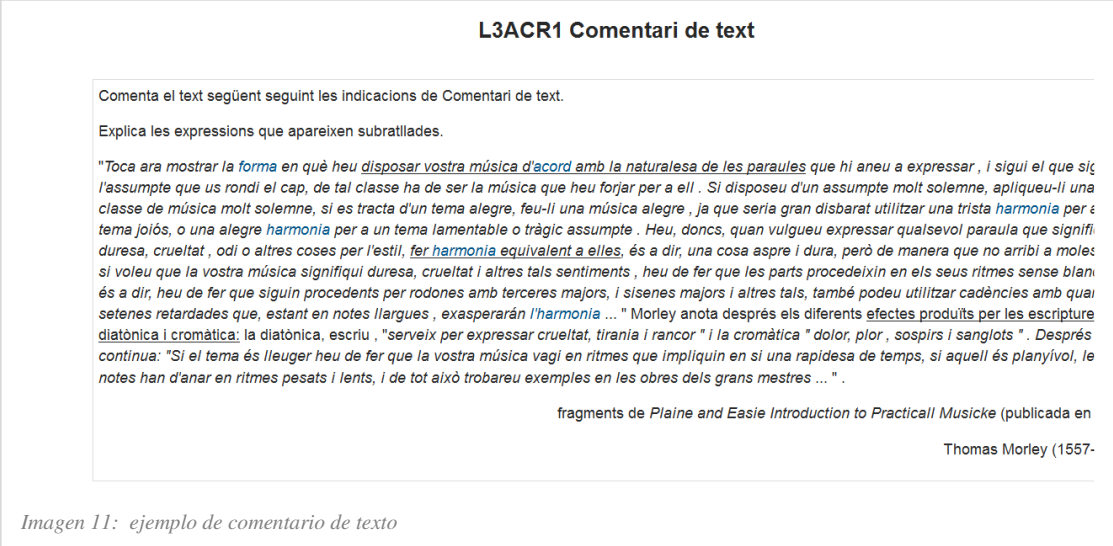


Imagen 10: preguntas de uestionario de autocorrección

Una **tarea en línea de comentario de texto** relacionado con la temática de la entrega en forma de tarea en línea que es corregido a partir de una rúbrica con los criterios de corrección que se muestran a los estudiantes antes de realizar la actividad.



L3ACR1 Comentari de text

Comenta el text següent seguint les indicacions de Comentari de text.

Explica les expressions que apareixen subratllades.

"*Toca ara mostrar la forma en què heu disposar vostra música d'acord amb la naturalesa de les paraules que hi aneu a expressar , i sigui el que sig l'assumpte que us rondi el cap, de tal classe ha de ser la música que heu forjar per a ell . Si disposeu d'un assumpte molt solemne, apliqueu-li una classe de música molt solemne, si es tracta d'un tema alegre, feu-li una música alegre , ja que seria gran disbarat utilitzar una trista harmonia per a tema joiós, o una alegre harmonia per a un tema lamentable o tràgic assumpte . Heu, doncs, quan vulgueu expressar qualsevol paraula que signifi duresa, crueltat , odi o altres coses per l'estil, fer harmonia equivalent a elles, és a dir, una cosa aspre i dura, però de manera que no arribi a moles si voleu que la vostra música signifiqui duresa, crueltat i altres tals sentiments , heu de fer que les parts procedeixin en els seus ritmes sense blan és a dir, heu de fer que siguin procedents per rodones amb terceres majors, i sisenes majors i altres tals, també podeu utilitzar cadències amb quar setenes retardades que, estant en notes llargues , exasperarán l'harmonia ...* " Morley anota després els diferents efectes produïts per les escripture diatònica i cromàtica: la diatònica, escriu , "*serveix per expressar crueltat, tirania i rancor " i la cromàtica " dolor, plor , sospirs i sanglots " . Després continua: "Si el tema és lleuger heu de fer que la vostra música vagi en ritmes que impliquin en si una rapidesa de temps, si aquell és planyívol, le notes han d'anar en ritmes pesats i lents, i de tot això trobareu exemples en les obres dels grans mestres ...* " .

fragments de *Plaine and Easie Introduction to Practicall Musicke* (publicada en

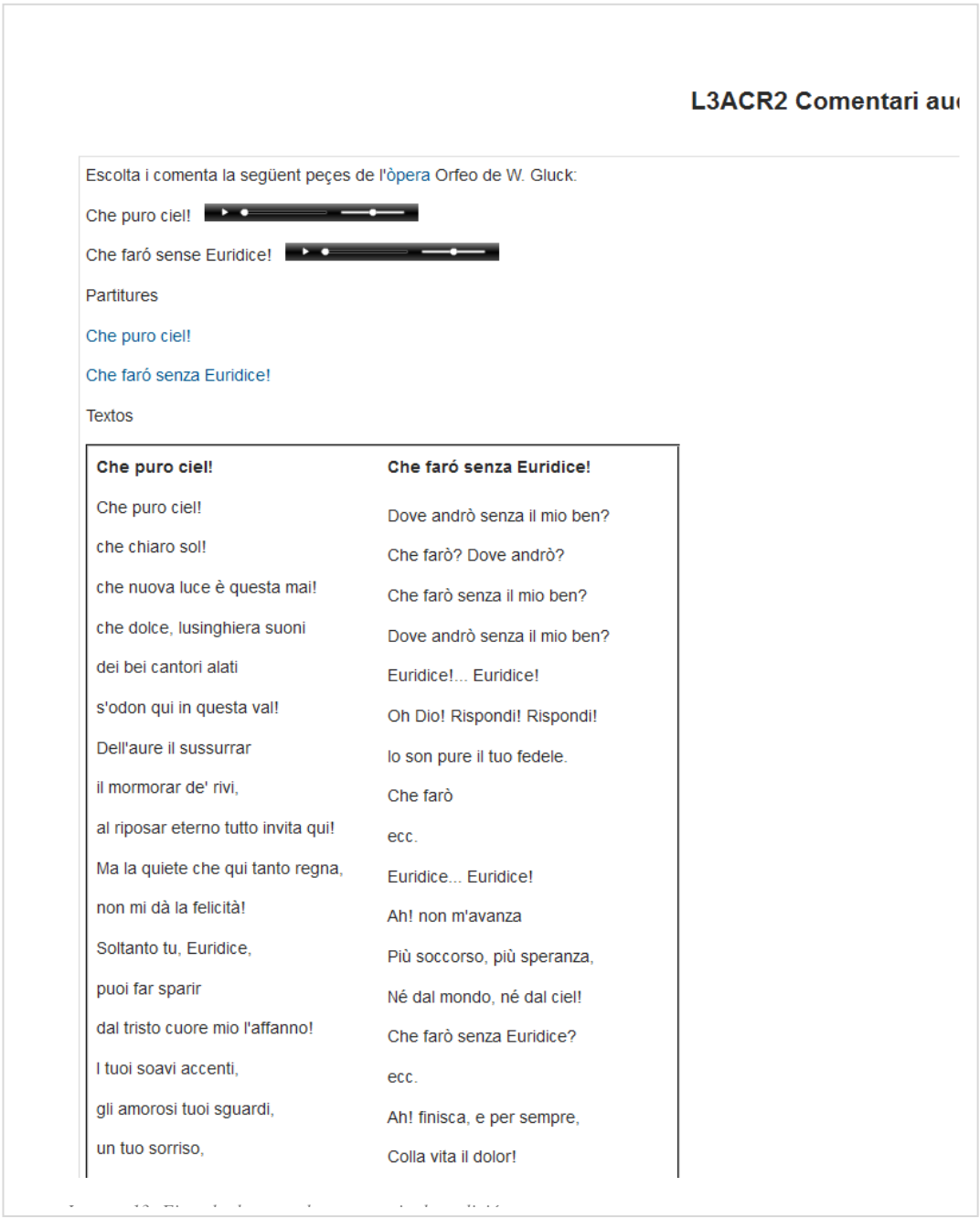
Thomas Morley (1557-

Imagen 11: ejemplo de comentario de texto

LOCALITZACIÓ (Autor, Context , tipologia del text)	Errors/ omissions pel que fa a l'assignació de l'autor , context històric o tipologia del text en què s'enquadra el text a comentar. *0 punts*	Assignació correcta d'autor . context històric i tipologia del text a comentar . *1 punts*	Assignació correcta d'autor, context històric i tipologia del text a comentar, incloent alguna referència documentada d'aquests aspectes. *2 punts*
ANÀLISI DEL CONTINGUT (Argument , Tema, Estructura)	Errors greu en la comprensió i / o en la brevetat de l'expressió del resum del contingut principal , tema i estructura del text a comentar. *0 punts*	Expressió (tot massa extensa) adequada pel que fa a comprensió del resum del contingut principal , tema i estructura del text a comentar . *1 punts*	Expressió adequada pel que fa a comprensió i brevetat del resum del contingut principal, tema i estructura del text a comentar. *2 punts*
ÚS DE LA TERMINOLOGIA MUSICAL (associació del contingut amb els coneixements musicals)	Manca de capacitat d'associar i relacionar el contingut amb els propis coneixements musicals. Manca de capacitat per explicar el termes i conceptes musicals que es presenten. *0 punts*	Capacitat d'associar i relacionar el contingut amb els propis coneixements musicals. Capacitat per explicar el termes i conceptes musicals que es presenten. *1 punts*	Excel•lent capacitat de relacionar el contingut amb els propis coneixements musicals. Capacitat per explicar el termes i conceptes musicals que es presenten. incloent alguna referència documentada d'aquests aspectes *2 punts*
ANÀLISI DE LA FORMA (Estructura del text en introducció, desenvolupament i conclusions)	Desconeixement total o gairebé total de l'estructura del comentari . *0 punts*	Ressenya de, almenys , un 50 % dels elements del text . *0.5 punts*	Ressenya de més d'un 80 % dels elements del text en fer el comentari. *1 punts*
IMPRESSIÓ PERSONAL	Comentaris incongruents , superflus o excessivament subjectius . *0 punts*	Alternança de comentaris adequats , precisos i objectius juntament amb altres superflus , incongruents o excessivament subjectius . *0.5 punts*	Comentaris precisos , congruents i objectius o no excessivament subjectius . *1 punts*
REDACCIÓ DEL COMENTARI (Forma d'expressió, Ortografia)	Ús totalment inadequat de la forma d'expressió (ambigüitat , manca de concordança ,	Ús raonablement adequat de la forma d'expressió i existència de pocs errors ortogràfics .	Forma d'expressió totalment adequada amb absència total o gairebé total d'errors ortogràfics

Imagen 12: rúbrica de correción en moodle para comentario de texto

Tarea en línea de comentario de audición (los estudiantes disponen del audio y la partitura; y del texto si es una pieza vocal). Esta actividad también se corrige a partir de una rúbrica donde aparecen los ítems que serán valorados en el comentario de audición.



L3ACR2 Comentari au

Escolta i comenta la següent peçes de l'òpera Orfeo de W. Gluck:

Che puro ciel!

Che faró sense Euridice!

Partitures

Che puro ciel!

Che faró senza Euridice!

Textos

Che puro ciel!	**Che faró senza Euridice!**
Che puro ciel!	Dove andrò senza il mio ben?
che chiaro sol!	Che farò? Dove andrò?
che nuova luce è questa mai!	Che farò senza il mio ben?
che dolce, lusinghiera suoni	Dove andrò senza il mio ben?
dei bei cantori alati	Euridice!... Euridice!
s'odon qui in questa val!	Oh Dio! Rispondi! Rispondi!
Dell'aure il sussurrar	Io son pure il tuo fedele.
il mormorar de' rivi,	Che farò
al riposar eterno tutto invita qui!	ecc.
Ma la quiete che qui tanto regna,	Euridice... Euridice!
non mi dà la felicità!	Ah! non m'avanza
Soltanto tu, Euridice,	Più soccorso, più speranza,
puoi far sparir	Né dal mondo, né dal ciel!
dal tristo cuore mio l'affanno!	Che farò senza Euridice?
I tuoi soavi accenti,	ecc.
gli amorosi tuoi sguardi,	Ah! finisca, e per sempre,
un tuo sorriso,	Colla vita il dolor!

Tarea en línea de creación utilizando la herramienta de edición musical Noteflight. La tipología de ejercicios con la herramienta Noteflight que se plantea a los estudiantes es variada y dependiendo del objetivo que buscamos, el ejercicio puede ser completamente guiado a partir de una plantilla dada que el estudiante debe completar o bien ejercicios más libres como el que se muestra en las imágenes siguientes, en que el estudiante debe crear una frase a dos voces. El objetivo de la tarea es elaborar una melodía y un acompañamiento simple para entender el concepto de melodía acompañada que se está trabajando en la entrega correspondiente. A partir de un modelo de ejemplo:

IImagen 14: Tarea a realitzar con Noteflight

Se da a los estudiantes una plantilla de trabajo:

Imagen 15: Plantilla para la realización de la tarea

Un ejemplo de realización del ejercicio por un estudiante sería:

Esta tipología de actividad es realizada de forma individual pero compartida a través de un foro con el resto de los estudiantes, por lo que todos los estudiantes pueden ver e y escuchar el resultado de la actividad realizada por el resto de los compañeros del aula.

Imagen 16: Ejmeplo de ejercicio resuelto por parte de un estudiante

Al final de cada semestre incorporamos una **actividad de creación colectiva**. Se trata de una actividad con un cierto carácter lúdico pero que supone un buen ejercicio de análisis, creación, audición y reflexión. A partir de una pauta sencilla o incluso sin ella,

los estudiantes crean una pieza musical de forma colaborativa. Cada estudiante escribe una parte de la pieza y mejora o enriquece la realizada por otro estudiante añadiendo más voces, cambiando instrumentos,… el resultado siempre es sorprendente.

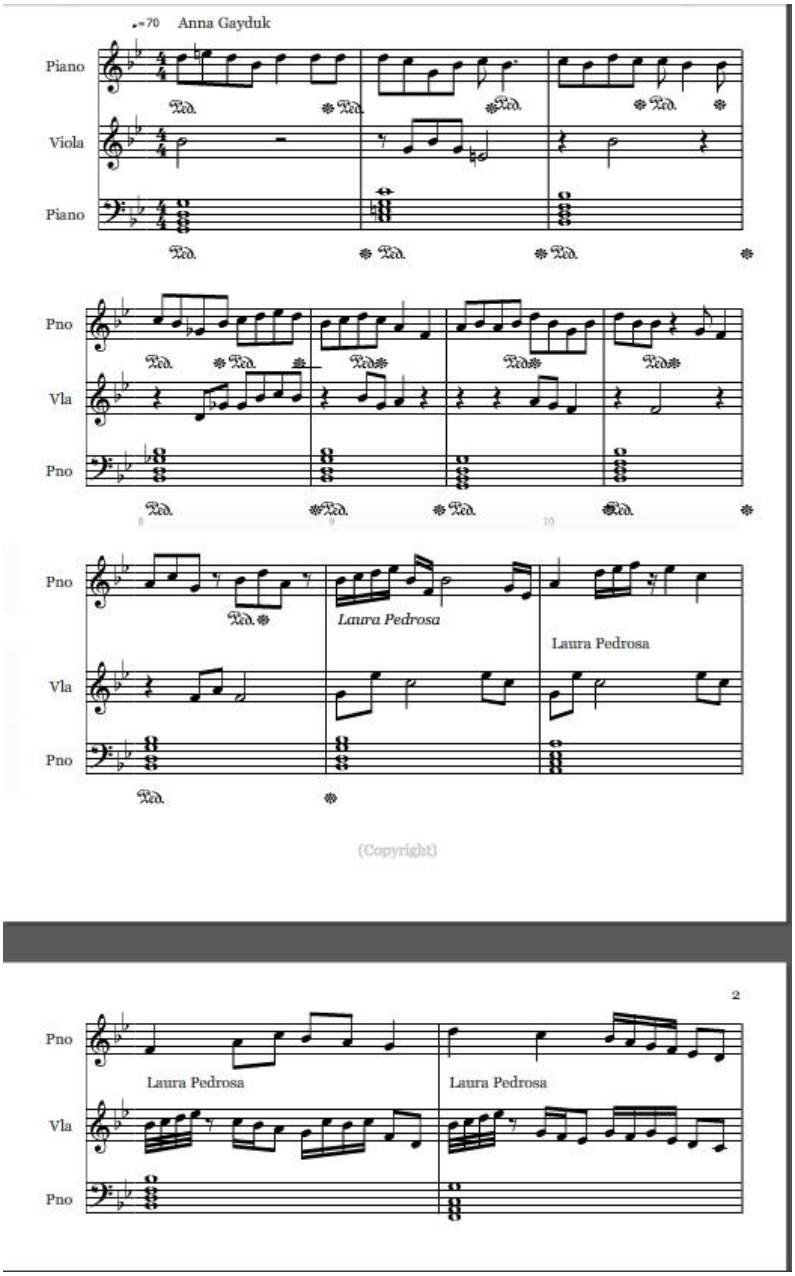


Imagen 17: Tarea de creación col·lectiva al final del semestre

A continuación comentaremos algunas de las actividades que realizan los estudiantes y que comparten a través foros creados específicamente para cada actividad y que son evaluados. Son tareas en las que los estudiantes envían al foro la actividad y la incrustan en el foro y por tanto, el resultado final de la actividad de cada estudiante es visualizado por el resto.

Elaboración de un mapa conceptual que comparten a través del foro creado para tal efecto. Los mapas conceptuales son una técnica que contribuye al proceso de aprendizaje que puede utilizarse con diversos propósitos. En el ejemplo que mostramos nos muestra como incorporan nuevos conocimientos y conceptos y nos permite detectar errores de comprensión o de relación entre conceptos.

Imagen 18: Mapa conceptual sobre la textura musical

Búsqueda, análisis de una pieza musical relacionada con la temática de la unidad y posteada en el foro en el que se está trabajando en una entrega. La imagen siguiente muestra el post de un estudiante en el foro sobre formas fugadas.

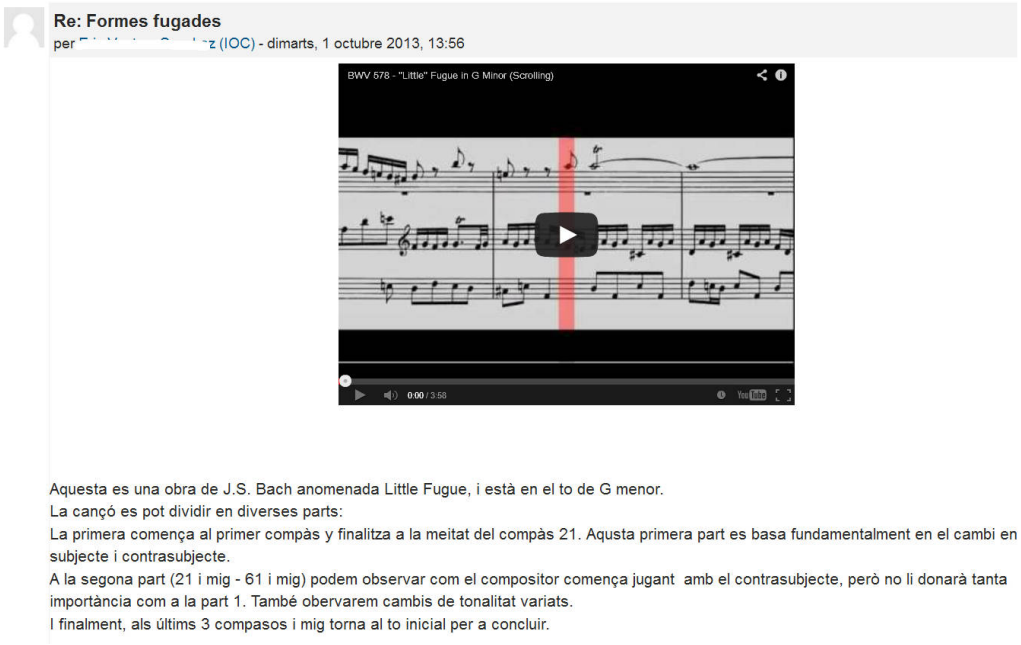


Imagen 19: post en el foro sobre formes fugadas

Elaboración de una línea del tiempo sobre un periodo musical que comparten a través del foro.

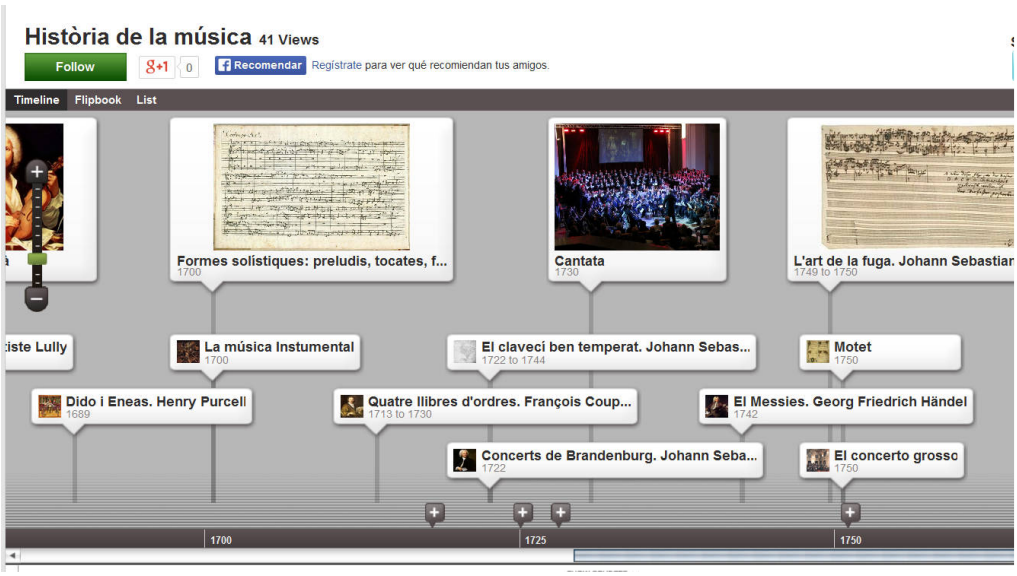
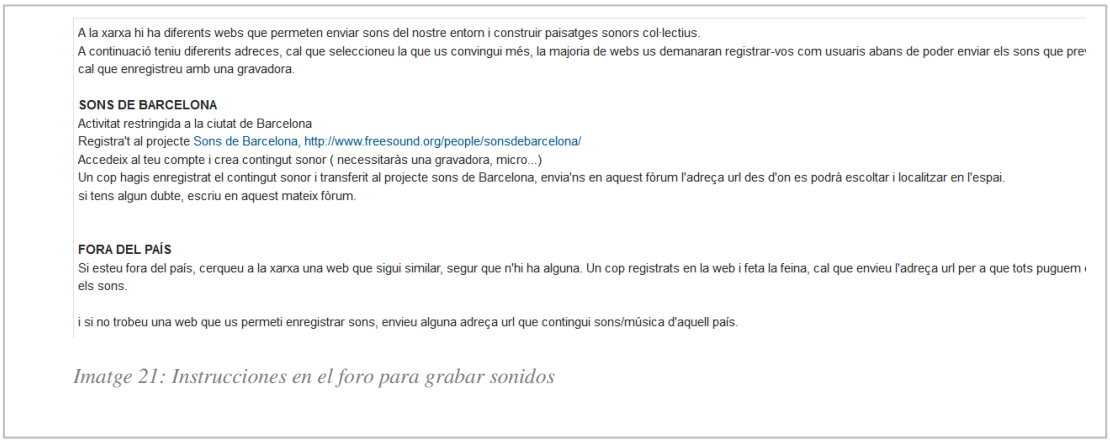


Imagen 20: Línea del tiempo sobre el periodo barroco elaborada por un estudiante y compartida en el foro. En la línea del tiempo los estudiantes

Registro y creación de sonidos contribuyendo a la creación del paisaje sonoro que también comparten a través de un foro.



A la xarxa hi ha diferents webs que permeten enviar sons del nostre entorn i construir paisatges sonors col·lectius.
A continuació teniu diferents adreces, cal que seleccioneu la que us convingui més, la majoria de webs us demanaran registrar-vos com usuaris abans de poder enviar els sons que pre
cal que enregistreu amb una gravadora.

SONS DE BARCELONA
Activitat restringida a la ciutat de Barcelona
Registra't al projecte Sons de Barcelona, http://www.freesound.org/people/sonsdebarcelona/
Accedeix al teu compte i crea contingut sonor (necessitaràs una gravadora, micro...)
Un cop hagis enregistrat el contingut sonor i transferit al projecte sons de Barcelona, envia'ns en aquest fòrum l'adreça url des d'on es podrà escoltar i localitzar en l'espai.
si tens algun dubte, escriu en aquest mateix fòrum.

FORA DEL PAÍS
Si esteu fora del país, cerqueu a la xarxa una web que sigui similar, segur que n'hi ha alguna. Un cop registrats en la web i feta la feina, cal que envieu l'adreça url per a que tots puguem
els sons.

i si no trobeu una web que us permeti enregistrar sons, envieu alguna adreça url que contingui sons/música d'aquell país.

Imatge 21: Instrucciones en el foro para grabar sonidos

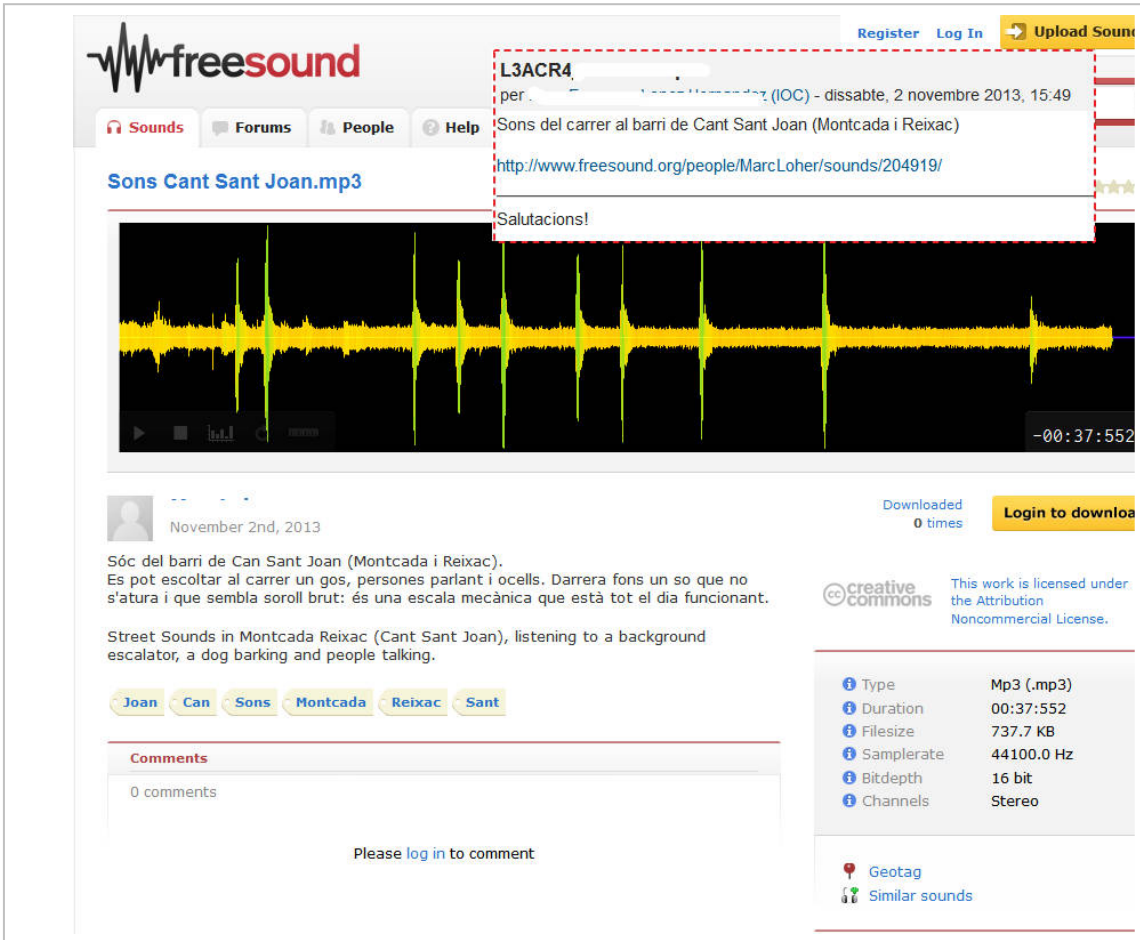
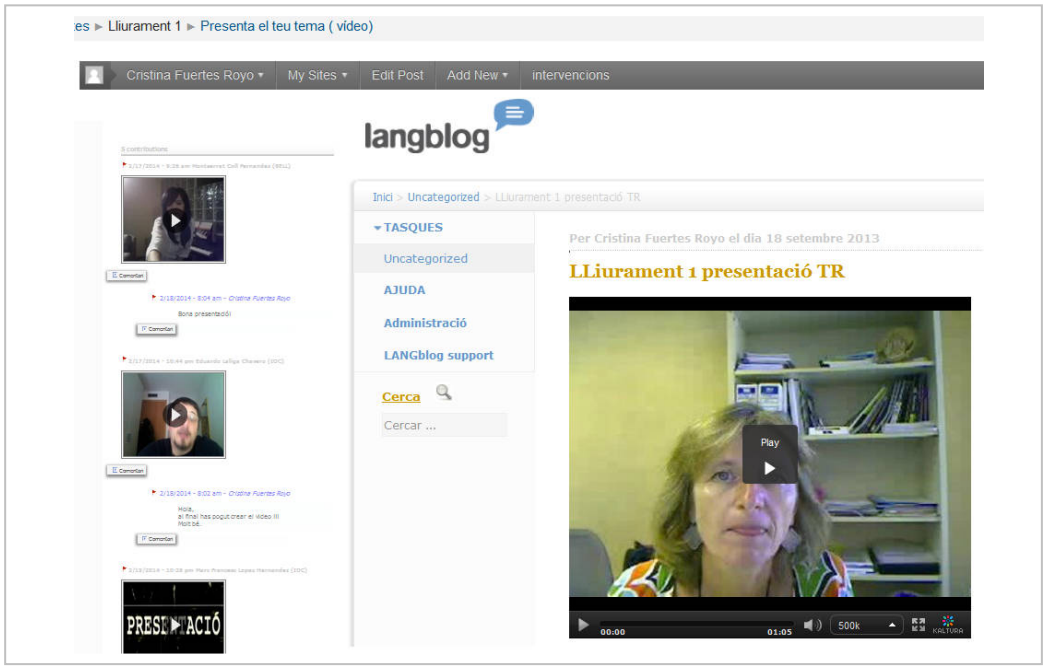


Imagen 22: Post de un estudiante con la dirección de sonido que ha registrado en freesound.

Presentaciones on-line utilizando langblog. Esta herramienta se utiliza en la materia optativa de Jazz in English (impartida en inglés) para trabajar la comunicación oral y en el trabajo de investigación que realizan los estudiantes en bachillerato. *recerca"*).



Ponencia

Los cursos MOOC: El conocimiento al alcance de todo el mundo

Elena Valderrama
Universidad Autónoma de Barcelona.

Resumen

Cursos gratuitos Mooc y plataformas de internet que ofrecen cursos online.

Cursos online, abiertos a todos los públicos. Competencia entre las diversas ofertas online con la enseñanza presencial.

Qué ventajas ofrecen y qué inconvenientes tienen.

Para conocer el contenido completo de la ponencia diríjase a nuestro canal de video
https://www.youtube.com/watch?v=Eaf4Nq_wo1Y

Comunicaciones

Comunicación

Bufa, una herramienta de consulta online para estudiantes de Flauta Travesera

Marc Horne

Internet es, desde hace tiempo, una herramienta fundamental de consulta de todo tipo de información. Muchos la usamos para buscar vídeos de recetas de cocina, charlas de motivación... Incluso se puede encontrar información sobre cómo hacer pequeñas reparaciones del motor de nuestro coche. ¿Por qué no va a estar la música presente en un contexto cómo éste?

El aprendizaje de un instrumento es muy similar al de cualquier oficio. Se basa en una teoría, que depende de la tradición que siga cada profesor; una práctica, que es responsabilidad del alumno; y una corrección, que es trabajo del maestro. Mi experiencia sobre el aprendizaje como alumno, hasta llegar a grado Superior, fue un poco diferente a lo descrito anteriormente. Mi aprendizaje se basó en tocar estudios y piezas que aumentaban en dificultad según iban pasando los años, pero nunca nadie me habló de técnica. Hay esta falsa idea de que la técnica se basa en "tocar muy rápido", cuando en realidad es el "cómo conseguimos un resultado". La técnica, por tanto, lo es todo. Por supuesto que tiene que haber un punto de musicalidad en el aprendizaje del

alumno, pero estas ideas musicales se ejecutan con alguna herramienta técnica. La técnica está al servicio de la musicalidad, nunca al revés. Lo ideal sería poder realizar cualquier tipo de fraseo que queramos (o que nos pidan) sin tener que estar limitados por nuestra escasez de técnica. Esta escasez de información técnica la he seguido viviendo en muchas escuelas donde he substituido a varios profesores. Cada alumno desarrolla una técnica propia, diferente a la de sus compañeros, porque nadie les da una pauta exacta sobre cómo conseguir un resultado. Parece que de los tres puntos ya citados (teoría, práctica y corrección), el aprendizaje sólo se basa en dos. Es importantísimo dar información técnica a los alumnos para que tengan una guía sobre cómo se consigue un buen sonido en el instrumento, cómo deben moverse los dedos sin tensiones innecesarias, cómo se hace un buen *piano*... Ésta es la razón por la que nace Bufa.

Bufa es una página orientada a alumnos de Grado Profesional donde se pueden consultar textos y vídeos relacionados con la técnica de la flauta, además de entrevistas a flautistas, vídeos de música para flauta y textos orientados a los padres de los estudiantes, sumando un total de 200 artículos en un año y medio de vida del proyecto. Los artículos son breves y dan ideas sobre cómo trabajar temas como la resonancia y la apertura de garganta, la continuidad del aire, la articulación, la igualdad de registros... Estas ideas surgen durante mi trabajo con mis alumnos y las publico en el blog para que otros alumnos con las mismas dificultades que los míos puedan beneficiarse.

Además de los textos, se puede encontrar el proyecto llevado a cabo con Sara González: un seguimiento mediante vídeos de unas 40 horas de clase en un mes en el que se ve la mejora que pudo realizar en poco tiempo con una rutina bien pautada y controlada. En el blog pueden verse resúmenes de 3 minutos de las 20 clases que tuvo. Sara era una estudiante de 6º de Grado Profesional que vino tocando bien, pero con algunos problemas técnicos: sonido desenfocado, falta de continuidad del aire, falta de resonancia, dedos irregulares... Dedicamos la primera semana de clases a trabajar, a diario, ejercicios técnicos durante dos horas cada día. El cambio en una semana fue espectacular, así que decidimos dar clase tres veces por semana. El cambio de Sara durante la segunda y tercera semana de trabajo fue aún más sorprendente. Pasó de ser una chica que se escondía detrás de la flauta y del atril a tener una seguridad admirable con el instrumento, tanto en los ejercicios técnicos como en las obras. Seguimos trabajando una semana más. Incluso Sara tuvo la oportunidad de comenzar a tocar el flautín, instrumento que nunca antes había tocado. La adaptación al flautín fue muy rápida ya que pudo entender las diferencias entre la flauta y el piccolo gracias a esta solidez técnica que habíamos trabajado a nivel teórico. Los resultados fueron muy positivos: Sara mejoró considerablemente en todos los aspectos técnicos y esto influyó en su musicalidad y, quizás más importante, en su estado de ánimo y seguridad con el instrumento. Este proyecto llevado a cabo con Sara debería servir de reflexión sobre cómo están orientadas las clases de instrumento, ya que el sistema actual sólo plantea clases semanales dejando a un lado la figura del profesor asistente, que trabajaba aspectos técnicos con el alumno para que éste no tuviera ocasión de poder enfocar el estudio de manera equivocada. Estos vídeos con Sara, además, deberían animar a los estudiantes a plantearse un estudio más provechoso, ya que las mejoras que se pueden realizar en un mes son realmente impresionantes.

La figura del asistente presenta hoy muchas dificultades económicas. No todo el mundo puede permitirse clases de instrumento tres o cuatro veces por semana, por lo que el aprendizaje de un instrumento actualmente transcurre en gran parte en solitario,

lejos del profesor, y puede comportar algunos momentos de duda en el estudio semanal. El objetivo de Bufa es convertirse en una herramienta de consulta para los estudiantes de flauta travesera de Grado Profesional que necesiten esta ayuda, información o inspiración complementaria a la que reciben en sus clases de instrumento. Además, aquellos profesores que puedan necesitar ideas para explicar a sus alumnos algunos aspectos técnicos del instrumento, las pueden tomar prestadas de la página.

Además del estudio en solitario, otro problema para los alumnos es la dificultad de encontrar grabaciones de las obras y estudios que practican que puedan servirles de referencia en su estudio. Es muy fácil encontrar grabaciones de sonatas de Bach y conciertos de Mozart por profesionales, pero muy difícil encontrar un estudio de Gariboldi que no sea grabado por un estudiante de su misma edad. La solución a este asunto es bien sencilla y es que el profesor grabe la pieza y la cuelgue en la red. El coste de esta gestión es cero y un poco de tiempo. En Bufa se empiezan a encontrar estudios de flauta para flautistas principiantes.

Toda la información se puede consultar de manera gratuita en catalán, http://bufaire.blogspot.com, y en castellano, http://bufaesp.blogspot.com .

La intención de Bufa no es la de cambiar radicalmente el modo de enseñanza musical, pero sí ser una guía para el alumno que quiera reforzar conocimientos técnicos, recibir ideas nuevas, y también para ayudar a los alumnos que tengan dificultades y que su profesor no pueda ayudarles. Los resultados del proyecto son muy positivos, llegando a más de mil visitas mensuales en épocas de mucha actividad y actualizaciones en el blog. También ha habido muchas felicitaciones por el proyecto vía correo electrónico y en comentarios en la página. Además, cada vez hay más alumnos que vienen a cursos de flauta organizados desde Bufa para trabajar a nivel práctico la

teoría explicada en el blog. Si bien el blog está orientado para alumnos de Grado Profesional, Bufa está siendo usada también por alumnos de Grado Superior y profesores de instrumento.

Creemos, por lo tanto, que hay una necesidad de buscar información adicional a la que se reciben en las clases de instrumento y que una herramienta como Bufa es necesaria. Animamos, pues, a profesores de instrumento que creen proyectos como Bufa para poder ayudar a los estudiantes de su instrumento y a otros profesores que necesiten ideas nuevas para solucionar problemas técnicos de sus alumnos.

Comunicación

Creación de canciones en la asignatura de Lenguaje Musical

Elena Berrón Ruiz
Conservatorio Profesional de Música de Segovia

Resumen

Ningún profesor de Lenguaje Musical pondrá en duda que debe trabajar la formación rítmica, la entonación, la teoría y el dictado. No obstante, hay otros aspectos que consideramos igualmente importantes para la formación musical, como son la motivación, la reducción de la ansiedad y el desarrollo de la creatividad, lo cual constituye el objeto de nuestro estudio, utilizando como marco las reglas de la armonía tonal.

Palabras clave

Creación musical, canción, Lenguaje Musical, ansiedad escénica.

1. Objetivos

- Aumentar la motivación del alumnado hacia la asignatura de Lenguaje Musical.
- Reducir la ansiedad escénica.
- Desarrollar la creatividad y la capacidad de autocrítica de los alumnos.
- Ayudar a los alumnos a comprender las bases de la armonía tonal.
- Aprovechar las posibilidades que ofrecen las TIC en la formación musical.
- Implicar a las familias en el proceso de aprendizaje de sus hijos.

2. Marco teórico: aprendizajes significativos desde un contexto tonal

Los planteamientos constructivistas aplicados a la enseñanza suponen un profundo cambio en el entendimiento de la educación musical. "Aprender cualquier contenido educativo supone, desde la concepción constructivista, atribuirle un sentido y construir los significados implicados en el mismo. Ahora bien, esta construcción no se lleva a cabo partiendo de cero, ni siquiera en los momentos iniciales de la enseñanza" (Miras, 2004, p. 47). Por tanto, nuestro propósito contiene tres ideas: la necesidad de atribuir sentido a lo que se quiere aprender, la importancia de la construcción de significados y la existencia de ciertos conocimientos previos.

Los conocimientos que forman parte de la cultura musical de los niños tienen que ver con la música de su entorno. "A los cinco años, los niños poseen un amplio repertorio de canciones tradicionales infantiles ´estándar´ de su cultura, con las cuales pueden realizar tareas de reconocimiento y memoria mucho mejor que con el material musical no familiar" (Hargreaves, 2002, p. 89).

Tal y como señala Sierra (2008): "Hoy en día, las canciones comerciales difundidas por los medios de comunicación y recogidas en distintos formatos de audio y video constituyen las verdaderas ´canciones tradicionales infantiles estándar´ de la cultura occidental" (p. 15), y estas canciones responden melódica y armónicamente a los tópicos tonales derivados de la tradición clásica europea: funciones, cadencias, sensaciones de final o de continuidad implícitas en la música, etc. Esta idea nos lleva a basar la educación musical, especialmente al principio, en la música tonal, trabajando a partir de las funciones armónicas y no desde las escalas.

3. Diseño de la investigación

El presente trabajo forma parte de la investigación que estoy realizando para la elaboración de mi Tesis Doctoral, adscrita al departamento de Pedagogía de la Universidad de Valladolid con el título: *Iniciación a la Educación Auditiva desde un contexto tonal en la asignatura de Lenguaje Musical.*

3.1. Configuración de la muestra

El estudio se ha llevado a cabo en el Conservatorio Profesional de Música de Segovia, durante el curso 2012-2013, con una muestra de 79 alumnos pertenecientes a

siete grupos de Lenguaje Musical de los dos primeros cursos de las Enseñanzas Elementales.

3.2. Método de investigación utilizado

Utilizando las palabras de Fernández Pérez (1988), podemos afirmar que estamos ante "un polinomio cruzable; investigación en la acción/estudio de casos/investigación cualitativa" (p. 154). Estas aproximaciones metodológicas a la investigación de los hechos educativos pueden coincidir perfectamente en un único proceso, como ocurre en nuestro caso, ya que nos encontramos ante un proyecto de investigación realizado por una profesora en su aula, que se centra en el estudio de la intervención sobre casos concretos de determinados alumnos, utilizando básicamente métodos cualitativos.

3.3. Recogida de datos

Para la obtención de los datos, consideramos necesario combinar distintas técnicas e instrumentos, lo cual nos ha permitido llevar a cabo una triangulación y aportar mayor validez y credibilidad a los resultados. En el trabajo que presentamos, hemos utilizado lo siguiente:

Observación participante en clase:
Análisis de documentos:

○ Siete canciones aprendidas en clase y transcritas al dictado.

○ Siete canciones creadas por los propios alumnos a partir de las pautas de las canciones anteriores.

○ Diario y anotaciones de la profesora.

○ Correos electrónicos enviados por los alumnos o sus padres.

○ Cuestionarios de autoevaluación cumplimentados por los alumnos a mitad de curso.

Entrevistas:

○ Entrevistas individuales a padres y profesores de instrumento (tutores) de los alumnos a mitad de curso.

○ Entrevistas grupales a padres y a los distintos grupos de alumnos a final de curso.

4. Descripción de la experiencia

4.1. Canciones transcritas y analizadas en clase

Una vez al mes, trabajamos en clase con canciones que los alumnos debían transcribir al dictado, al mismo tiempo que realizábamos un análisis de las mismas. Dichas canciones eran, generalmente, populares, aunque también había algunas de creación propia adaptadas a los contenidos rítmico-melódicos que buscábamos en cada momento, para que hubiera una adecuada progresión en la dificultad de los mismos.

Al realizar esta actividad, se insistía a los alumnos en que debían atribuir un sentido a todo lo que escribieran, lo cual significa que todas las notas que pusieran tenían que encontrarse en el acorde de debajo y, si alguna no lo estaba, debían poder explicarla como floreo, nota de paso o apoyatura porque, de no ser así, se trataba de un error. A modo de ejemplo, en el *anexo I* exponemos la canción popular "Cuando mi barco navega" escrita por un alumno de segundo.

4.2. Creación de canciones por los propios alumnos

A partir del trabajo que acabamos de describir, los alumnos debían componer sus propias canciones en casa, siguiendo las mismas pautas y utilizando el programa informático de edición de partituras MuseScore, como puede observarse en el *anexo II*. Una vez realizadas, se las enviaban a la profesora por correo electrónico para su corrección. Los errores cometidos se indicaban de la siguiente manera:

- Las notas que no se encontraban en el acorde y no se podían explicar como notas de adorno se marcaban en rojo.
- Las palabras que sonaban mal porque los acentos lingüísticos no coincidían con los musicales se marcaban en negrita.
- Si no se había respetado alguna pauta (partes, compases con la misma línea melódica, notas a utilizar, etc.), se indicaba debajo en forma de observaciones.

Todo ello puede observarse en el ejemplo recogido en el *anexo III.* En estos casos, debían corregirla y enviar una nueva versión, como muestra el *anexo IV*.

Cuando la canción era correcta, debían aprendérsela de memoria para cantarla en clase, tanto con notas, lo cual ayudaba a que fueran fijando los sonidos en su mente, como con letra. Asimismo, podían acompañar su actuación con instrumentos, dibujos, disfraces o todo aquello que consideraran conveniente para enriquecer la puesta en escena. Durante la interpretación, las canciones se proyectaban en la pared para poder comentarlas posteriormente.

5. Resultados obtenidos

En el análisis de los datos, establecimos cuatro categorías: motivación hacia la actividad, dificultades encontradas, utilidad de la actividad y tiempo invertido.

Para identificar los instrumentos/técnicas y las personas de las que se ha extraído la información hemos utilizado los códigos recogidos en el *anexo V*, lo cual garantiza el anonimato de los participantes. La codificación la hemos realizado con el programa informático Atlas-ti.

5.1. Motivación hacia la actividad

Al principio, los alumnos no acababan de entender la dinámica de trabajo y parecía que la creación de canciones y su representación en clase no les atraía demasiado.

Tenían que cantar su canción en clase. Habíamos acordado que debían sabérsela de memoria y cantarla sin mirar, pero casi ninguno se la había aprendido (DPIO).

Pero en cuanto empezaron a dominar las pautas y el programa informático, se convirtió en una actividad altamente motivadora para ellos.

Las canciones me han gustado mucho porque nos has dado la oportunidad de utilizar nuestra imaginación (EG1CA3).

Me ha gustado mucho componerla y estoy deseando que la veas (CE1CA4E).

Le gusta mucho ponerse en el programa e ir viendo cómo suena: eso le ayuda mucho. (EF51)

Hay algunas veces que después de tu clase vienen a la mía y vienen como ilusionados: quieren cantarme su canción, enseñarme su canción que han compuesto (EP3).

La puesta en escena para presentar su trabajo se convirtió en algo fundamental.

Estoy deseosa de cantar la canción, de enseñarle a mis compañeros el trabajo, y hacerlo con un acompañamiento y con nuestros trabajos, nuestros dibujos (EG1CA14).

La puesta en escena para ella es vital y dice: "¡Me tienes que preparar algo!". Tiene mucha emoción por esa representación. El que se reconozca su trabajo, para ella es importante (EF17)

5.2. Dificultades encontradas

Al principio, crear canciones les costaba bastante, porque les surgían muchas dudas acerca de las pautas a seguir y de cómo utilizar el programa, olvidando la musicalidad:

Les resulta demasiado difícil. Irene hoy no lo ha disfrutado, para nada se ha divertido, todo lo contrario, se ha agobiado un montón (CE1CF16N).

Al principio, las canciones del ordenador me parecían un poco difíciles, pero luego ya cogí cómo se hacían y ahora me gusta mucho crear canciones, porque me divierto haciéndolas (EG2CA63).

Parecía que habían ido rellenando los compases siguiendo las pautas de una forma artificial, sin tener en cuenta si aquello sonaba bien y era fácilmente cantable (DPIO).

No obstante, pronto se familiarizaron con la actividad y desaparecieron las dificultades.

Ahora le veo muy suelto. El programa lo maneja muy bien (EF57).

Esta vez han seguido mejor las pautas y la verdad es que, en general, estaban bastante bien, ¡he notado mucha mejoría y me he alegrado muchísimo! Se aprecia mucha más musicalidad, orden y coherencia, ¡esto empieza a funcionar! (DPIN).

Me ha sorprendido mucho la facilidad y la rapidez con la que lo hace (EF3).

Antes me liaba un poco, porque no sabía ni los nombres ni cómo sonaban, pero ahora ya lo llevo muy bien y ya sé diferenciarlos y lo que son (EG1CA27).

5.3. Utilidad de la actividad

Al transcribir de oído o componer canciones, los alumnos debían justificar cada una de las notas que escribían, bien como notas reales del acorde o como alguna de las notas de adorno estudiadas. Con esto se ha conseguido aumentar su concentración y su capacidad reflexiva, al tiempo que iban interiorizando las reglas de la armonía tonal. A modo de ejemplo, en la canción del *anexo I* puede observarse que los errores cometidos en los compases 5 y 7 tienen una justificación válida, lo cual demuestra que el alumno está dotando de significado a la tarea realizada.

Lo tiene superclaro: "¡No, no!, es que aquí esta nota no puede ir, mamá, porque fíjate aquí abajo lo que tienes puesto, y aquí no puede ir esta otra nota, aunque tú la quieras meter (EF3).

Para ello, los padres han tenido que implicarse, en mayor o menor medida, lo cual era uno de los objetivos de este trabajo, ya que buscábamos hacerles partícipes del proceso de aprendizaje de sus hijos.

Yo creo que un niño no puede tener en su cabeza todos esos ítems: tengo que hacer todas estas notas, todas estas figuras, la nota de floreo, la nota de paso, repetir este compás con éste. Necesita un padre al lado (EG1CF11).

En todo momento, la metodología de trabajo estaba adaptada a la psicología y capacidades de los alumnos.

El sistema que tienes no es fácil, porque tienes que aprenderlo: si es tónica, dominante, si está enlazado… pero son capaces de reconocerlos. Es como un juego de niños, para niños (EP3).

Yo veo que aprende, que saca conclusiones, que saca beneficio. Veo, además, que va progresando, y, sobre todo, la facilidad con que incorpora las cosas nuevas (EF46).

La actividad ha sido muy útil también para reducir la ansiedad escénica.

Con lo que más he aprendido es componiendo, porque así aprendes a reconocer tus errores y también a cantar en público, porque soy un poco tímida (CA2C).

Pienso que mis compañeros no se van a reír de mí, que, como son muy majos, no van a decir nada, van a pensar que todos nos equivocamos (EG1CA10).

Y para que los niños sean más tolerantes al error, perdiendo el miedo a equivocarse.

A mí me gusta que me corrijas porque así aprendo de mis errores y luego, la siguiente vez, sé que eso está mal y me corrijo también a mí misma cuando pongo las cosas (EG2CA47).

Si te equivocas, no pasa nada, porque todo el mundo se equivoca, nadie es perfecto (EG1CA2).

Además, les ha ayudado a ejercitar la memoria.

Aprendérmelas de memoria me ha gustado mucho, porque luego se las puedo enseñar a otros niños en el colegio para que ellos también se las sepan (EG1CA32).

Y, sobre todo, a comprender mejor la música y a desarrollar su creatividad.

Es genial, porque luego llegan a una obra y pueden ver las mismas cosas que en las que ellos componen. Creo que es estupendo que compongan y que sean creativos (EP5).

Finalmente, cabe destacar que el contacto por e-mail ha contribuido a mejorar las relaciones de la profesora con los alumnos y los padres, apreciándose complicidad y gratitud.

Buenas tardes Elena, lo primero agradecerte enormemente el interés y el tiempo que nos dedicas, esperamos esta vez haberlo hecho un poquito mejor (CE2CF44E).

Aquí le mando el trabajo del artista, ¡espero que se estrene en Viena! (CE1CF14D).

Te envío la canción que me he inventado, ¡espero que te guste mucho! (CE2CA49F).

5.4. Tiempo invertido

Al principio, transcribir canciones en clase resultaba demasiado lento.

Esta actividad ha sido bastante laboriosa, nos ha llevado 40 minutos, cuando yo pretendía haber tardado 20 (DPIO).

Por tanto, hubo que modificar la planificación inicial.

Me estoy dando cuenta de que lleva demasiado tiempo, así que he decidido reducir las canciones a 7, en vez de realizar las 10 que tenía programadas inicialmente (DPIN).

Los alumnos no empleaban mucho tiempo en crear sus canciones en casa, aunque inicialmente tardaban un poco más.

Más de quince o veinte minutos no echa (EF78).

Del tiempo que dedicaba al principio al que dedica ahora hay una disminución, se le nota mayor agilidad a la hora de hacer la tarea. Yo creo que tiene más centrado cuál es el mecanismo (EF51).

No obstante, la corrección constructiva de las canciones por parte de la profesora sí ha sido lenta, y es algo que el docente interesado en aplicar esta actividad tiene que estar dispuesto a asumir, pero los resultados demuestran que merece la pena.

Tengo que reconocer que he tenido que echar muchísimas horas, porque cada día me encontraba unos 20 correos nuevos en mi bandeja de entrada, y responder de forma constructiva a cada uno de ellos es muy lento, pero considero que es la única manera de que lo aprendan bien (DPIO).

6. Consideraciones finales

Los resultados han sido muy satisfactorios, como se ha comprobado al cruzar los datos obtenidos a través de distintas técnicas e instrumentos.

Cabe destacar que las primeras canciones les costaron un poco, pero, progresivamente, los alumnos fueron adquiriendo un mayor dominio, convirtiéndose en una actividad altamente motivadora para ellos, tanto en su fase de creación, como por la puesta en escena.

Asimismo, a nivel educativo han demostrado su utilidad para que los alumnos comprendan las reglas básicas del sistema tonal-armónico, pierdan el miedo a equivocarse, actúen en público sin ansiedad, trabajen de forma reflexiva, desarrollen el oído, aumenten su creatividad, mejoren la colocación de la voz y se sientan acompañados por sus padres en el proceso de aprendizaje.

Para terminar, señalaremos que las temáticas empleadas por los alumnos para la creación de sus canciones nos informan sobre sus inquietudes e intereses, abriendo nuevas vía a la investigación.

7. Referencias

- *Fernández Pérez, M. (1988). La profesionalización del docente. Madrid: Escuela Española.*
- *Hargreaves, D. (2002). Música y desarrollo psicológico. Barcelona: Graó.*
- *Miras, M. (2004). Un punto de partida para el aprendizaje de nuevos contenidos: los conocimientos previos. En C. COLL et al., El constructivismo en el aula (p. 47). Barcelona: Graó.*
- *Sierra, F. (2008). Constructivismo y Educación Auditiva. Música y Educación, 73, 110-116.*

ANEXO I: Canción transcrita de oído por un alumno de segundo

CUANDO MI BARCO NAVEGA

A65

Letra de la canción

Cuando mi barco navega,
por las orillas del mar,
pongo_atención por si_escucho
a_una sirena cantar.

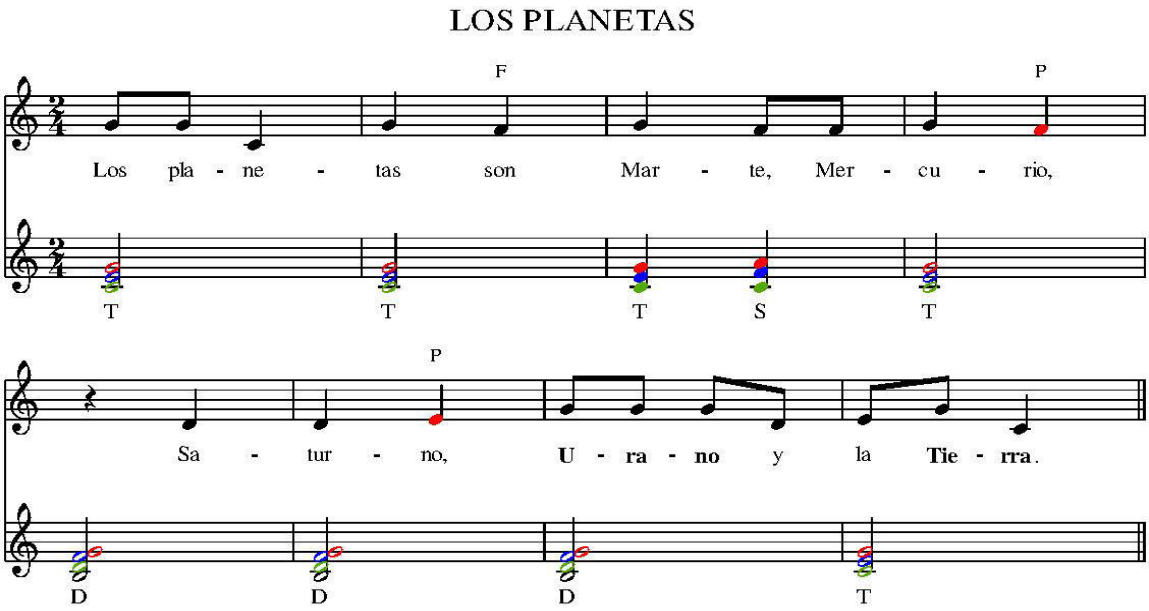
Pautas de escritura

♪ Empieza en: mi
♪ Acordes: T y D (la m)
♪ Melodía: Apoyatura y notas de paso
♪ Ritmo: 6/8

ANEXO II: Canción compuesta por un alumno de segundo siguiendo las pautas de la canción anterior

PAUTAS DE ESCRITURA: Las mismas que para la canción de "Cuando mi barco navega".

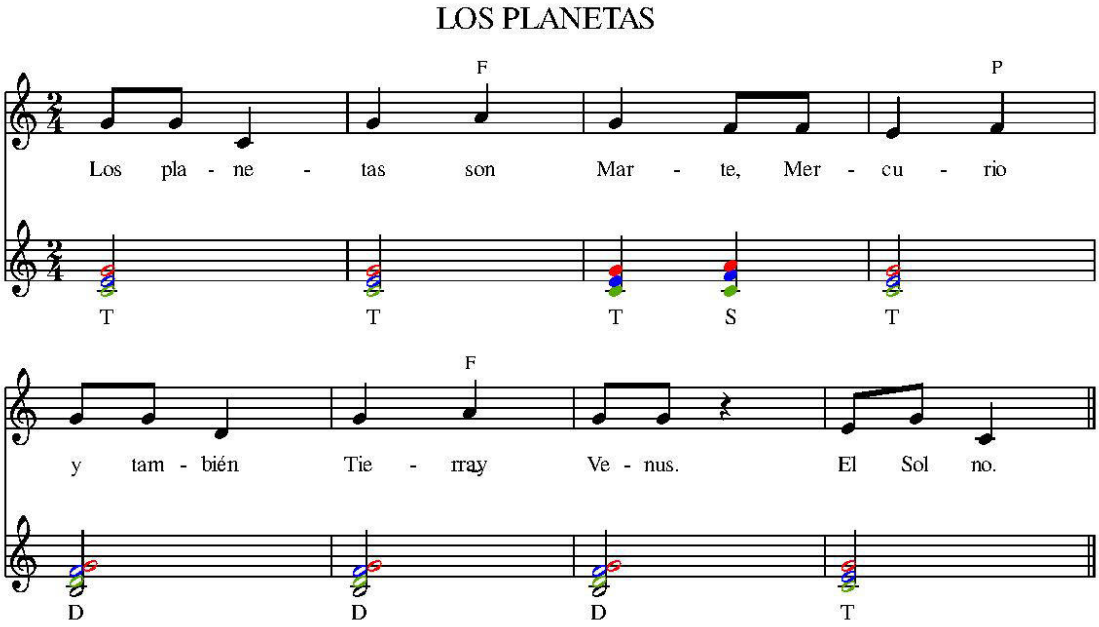
ANEXO III: Canción compuesta por un alumno de primero con la indicación de los errores cometidos



OBSERVACIONES: Los compases 5 y 6 no tienen el mismo ritmo y línea melódica que el 1 y el 2.
Falta la nota "La".

PAUTAS DE ESCRITURA: Las mismas que para la canción de "Tengo una muñeca".

ANEXO IV: Versión corregida de la canción del anexo III



PAUTAS DE ESCRITURA: Las mismas que para la canción de "Tengo una muñeca".

ANEXO V: Codificación de los documentos y de las personas participantes

Instrumentos técnicas	Código	Personas	Código	Curso*	Mes**	Ejemplo de código	Significado del código
Diario	D	Profesora investigadora	PI		Enero	DPIE	Diario de la profesora investigadora, de enero
Correo electrónico	CE	Familiar	F	1C	Mayo	CE1CF4Y	Correo electrónico del primer curso, de un familiar del alumno número 4, de mayo
Cuestionario	C	Alumno	A	2C		CA2C	Cuestionario de un alumno del segundo curso***
Entrevista individual	E	Profesor	P			EP6	Entrevista al profesor 3
Entrevista grupal	EG	Alumnos	A	2C		EG2CA34	Entrevista grupal a alumnos de segundo, alumno 34.

* Primer curso (1C) y segundo curso (2C).

** Se utiliza la inicial del mes, excepto en mayo (Y) para diferenciarlo de marzo (M).

*** Los cuestionarios los cumplimentaron de forma anónima, por lo que sólo se puede indicar el curso del alumno.

Comunicación

El doble lenguaje adulto/niño en la música de la Cinderella de Disney. Implicaciones en la Educación Musical

Rafael Fernández Maximiano
Ana María Botella Nicolás
Universitat de València.

Palabras clave: medios audiovisuales, Disney, doble audiencia, educación musical

Resumen:

La utilización de los medios audiovisuales en la educación musical está ampliamente documentada y especialmente desde la implementación de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Desde su incorporación se han desarrollado multitud de metodologías y recursos tanto para el estudio como para el desarrollo de destrezas y habilidades.

El objetivo principal de esta comunicación es explorar el uso que se hace de la música en la *Cinderella* de Disney relacionado con el concepto de doble audiencia así como incorporarlo como concepto en el análisis de la música de cine.

La metodología utilizada ha sido cualitativa y se ha recurrido a la revisión bibliográfica desde un punto de vista más general, que permite tener una visión global del fenómeno y su contextualización. Se ha tenido en cuenta el modelo que propone

Fraile (2007) sobre metodologías de análisis del filme adaptándolo a las necesidades de este estudio.

Se observado cómo la música trata de dirigirse a un público o a otro, variando para ello el "lenguaje auditivo" con el que acompañaba el lenguaje visual. La gradación del uso descriptivo de la música, la utilización de la armonía para reforzar o contradecir la idea de bondad, el uso de los timbres asociados a características morales, todo ello forma un abanico de recursos que determinan el público como objetivo y como mercado.

1. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo se imbrica dentro de las investigaciones que lleva a cabo el Grup de Recerca Interdisciplinar d'Educació Musical, Artística i Literària (GRIEMAL)[11] sobre la utilización de estrategias multidisciplinares e integradoras como el cine o la ópera para la enseñanza de la música, la plástica o la literatura. Uno de los trabajos del grupo titulado *The double audience in Rossini's and Disney's versions of Cinderella* fue expuesto como comunicación en la "International Conference *Sapienza* University of Rome" en 2012 en la conferencia *Cinderella as a Text of Culture.* En él se trazaba un paralelismo entre dos obras musicadas basadas en el mismo texto. A su vez, se investigó el nivel de influencia que la ópera de Rossini había tenido sobre la obra de Disney. Alguna de las conclusiones más significativas de este trabajo fue que Disney utilizaba en su obra un doble lenguaje tanto literario como visual dirigido a potenciales públicos diferenciados. El presente artículo pretende esclarecer si también existen rasgos diferenciales en el tratamiento que hace Disney de la música atendiendo a este doble modelo de audiencia.

2. JUSTIFICACIÓN

La utilización de los medios audiovisuales en la educación musical está ampliamente documentada, especialmente desde la implementación de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Desde su incorporación se han desarrollado multitud de metodologías y recursos tanto para el estudio como para el desarrollo de destrezas y habilidades. Seguramente las TICs, sin haberla obviado del

[11] http://www.uv.es/griemal

todo, han desplazado al cine y a la música compuesta para el cine a un segundo plano como recurso didáctico en las aulas de música. En España autores como Montoya (2007) u Olarte (2011) han hecho estudios sobre la utilización de la música de cine en las aulas y más concretamente en las asignaturas de música. Han considerado que la música de bandas sonoras es un recurso que tiene una amplia aceptación entre los docentes por su carga simbólica que, en muchos casos, pertenecen al imaginario popular.

Si hay un sello que se ha convertido en un referente universal ha sido Disney que desde el inicio de la década de los veinte (1921) ha venido creando largometrajes y cortometrajes de animación así como películas tradicionales (no de animación). Aunque desde un punto de vista ideológico podrían plantear algunas dudas por su intención manifiesta de exaltación de los valores WASP[12] americanos no dejan de ofrecer grandes posibilidades de trabajo en el aula.

3. OBJETIVOS

Los objetivos generales que han guiado este trabajo son los siguientes:

Aproximarse al concepto literario de lector modelo y de doble audiencia para incorporarlo como concepto en el análisis de la música de cine.

Describir los procesos simultáneos relacionados con los diferentes lenguajes y la idea de doble audiencia.

Además se han tenido en cuenta otros objetivos más específicos con el propósito de centrar el campo de la investigación:

Analizar la música de la *Cinderella* de Disney desde el punto de vista de la percepción emocional.

Analizar la misma música desde la óptica de la función gramatical que ofrece.

[12] White Anglo-Saxon Protestant. Aún siendo un término de uso informal se está convirtiendo en la manera más común de denominar al cerrado grupo de clase alta americana cuyos antepasados son de origen Inglés y protestante.

Explorar el uso que se hace de la música en la *Cinderella* relacionado con el concepto de doble audiencia.

4. METODOLOGÍA

Se han llevado a cabo los siguientes procedimientos metodológicos:

En primer lugar y tras la elección del tema de estudio se ha procedido a recabar la mayor cantidad de información posible al respecto. Se ha recurrido, como método de la investigación científica, a la revisión bibliográfica desde un punto de vista más general que permite tener una visión global del fenómeno y su contextualización.

Desde el punto de vista cuantitativo se han realizado mediciones y extraído porcentajes que posibilitan deducir la importancia que cada una de las categorías tiene en el conjunto del filme. Estos porcentajes hacen referencia a los tiempos de aparición de cada tipo de música y a la cantidad de tiempo dedicada a cada una de las dos audiencias. Estos datos se han analizado haciendo la comparación del parámetro tiempo de aparición.

Por otra parte, se han descrito los momentos cinematográficos de cada una de estas categorías y su relación con la trama. Paralelamente se ha hecho un análisis de los elementos estrictamente musicales como instrumentación, texturas, uso del coro, etc. para observar su utilización de forma dramática. Es decir, cómo se utiliza la música para describir o potenciar aspectos de la trama o definir rasgos de algunos personajes.

5. EL MODELO DE DOBLE AUDIENCIA

Se toma prestado el concepto de doble audiencia del correspondiente de doble lector, utilizado muy a menudo en la literatura infantil. El desarrollo del concepto de lector modelo corresponde especialmente a Eco (1979) siguiendo las aportaciones de otros autores. Eco (1979, p. 72) define el lector modelo como: “un conjunto de condiciones de felicidad, establecidas textualmente, que han de satisfacerse para que el contenido de un texto quede plenamente actualizado”. Según esta definición se concluye que todo texto tiene un lector modelo al cual se dirige y en el cual, de manera más o menos consciente, el autor piensa a la hora de confeccionarlo. Esta elección suele condicionar muchas elecciones que van desde el vocabulario o la sintaxis que decide

emplear, hasta la temática o el enfoque de la obra. Toda obra tiene un lector modelo y en el caso de la literatura infantil, en realidad se trata de dos: el niño y el mediador adulto.

Si se tiene en cuenta que la literatura infantil es, en general, un género mediado por un adulto que pone en contacto al lector con el libro, éste ha de contar también con el lector adulto y de manera más o menos evidente, los rasgos que traten de captar su aquiescencia. Si se tiene en cuenta que los dibujos animados son un ámbito de estudio de la literatura infantil, no es extraño encontrar rasgos de ésta en las obras de Disney. El más evidente es el del doble lector modelo, en este caso la doble audiencia modelo.

En el terreno de la animación, se debe añadir al filtro que habitualmente ejercen los mediadores (adultos), el hecho de que los niños no pueden o no suelen acudir solos a las salas de proyección, con lo cual la asistencia a la proyección depende del adulto. De este modo, las películas de animación contienen en su mayoría un doble registro que trata de captar la atención y crear fidelidad también en el adulto.

Disney es sin duda el precursor de este tipo de comunicación que se podría decir que llega a su madurez con *Cinderella.* Hay que añadir que los cuentos tradicionales no estaban dirigidos específicamente a un público infantil sino genérico. En ese sentido, de alguna manera, este doble mensaje está ya implícito en las obras. La *Cenicienta* es un cuento sobre el triunfo de la virtud como nos recuerda Rossini[13] y ésta tiene una doble lectura. Desde el punto de vista infantil la moraleja es evidente: el buen comportamiento tiene su premio. Pero también desde el punto de vista adulto la visión del premio final (posiblemente la recompensa divina) ayuda a soportar la sumisión o el penar de esta vida. Se podría decir que una de las contribuciones más importantes de Disney ha sido la de establecer una fórmula, no sólo narrativa como se verá, que aún a días de hoy sigue siendo un éxito. De hecho, desde entonces las películas de animación se suelen diseñar atendiendo al doble modelo de audiencia en el cual siempre se encuentran personajes que "hablan" a uno u otro público de la misma manera que en el teatro

[13] Rossini llamó a su ópera *Cenerentola* o *Il triomfo della virtù*.

clásico y la ópera, se solían incorporar también personajes cómicos que contrastaran la solemnidad de la trama principal.

6. ANÁLISIS Y CLASIFICACIÓN DE LA MÚSICA DE LA CINDERELLA

Con motivo de poder analizar la música de la banda sonora de la *Cinderella* de Disney se procederá a continuación a una clasificación de las músicas que aparecen en el filme atendiendo a los siguientes criterios:

Teniendo en cuenta el origen o fuente de emisión de la música.

Según su articulación conceptual.

Desde un punto de vista formal.

Atendiendo al modelo de audiencia al que va dirigido.

6.1. MÚSICA INCIDENTAL

El porcentaje mayor de la banda sonora está reservado a la música incidental. Así pues, de un de total de una hora, 11 minutos y 45 segundos de película musicados, 54 minutos y 33 segundos pertenecen a este segmento, lo que supone un 76,03 % del total de música creada para la película. Ello da cuenta de la importancia y el peso que representa este tipo de música y el soporte dramático que genera en el filme. Por tanto, se encuentran momentos donde la música tiene un grado de descripción muy alto, generalmente relacionado con la acción para subrayar el carácter de la misma.

6.2. LAS CANCIONES DE *CINDERELLA*

El segundo lugar en cuanto a proporción de tiempo utilizado en la película es la música del género musical entendiendo esta redundancia como la identificación con el estilo Teatro Musical de Broadway. La importancia de las canciones, aún siendo identificables con el género del musical, parece tener una magnitud menor desde el punto de vista del metraje, sobre todo comparándolo con el rol que juega la música incidental. Sólo un total de 12 minutos y 50 segundos de la banda sonora está reservado a momentos donde los protagonistas cantan, lo cual no parece un porcentaje muy alto; máxime teniendo en cuenta que, al igual que en la ópera moderna (especialmente a partir de Rossini) se utilizaban las *arias* para el desarrollo de la acción dramática, en los

musicales se reservan los momentos de mayor carga sentimental para a través de las canciones hacer progresar el argumento o definir el estado de ánimo del protagonista.

6.3. MÚSICA DIEGÉTICA

Respecto de la música diegética, aunque presente y claramente identificable, no pasa de tener un papel anecdótico respecto de la música incidental. Sólo un 5,88 % del total de la banda sonora se puede considerar así. Por tanto, tiene una presencia sólo un poco mayor que la ausencia de música (3,99%). Aún así, los momentos en los que aparece este tipo de música están perfectamente justificados en el argumento y tienen la importancia justa dentro de él.

6.4. USOS DE LA MÚSICA E INSTRUMENTACIÓN CON PROPÓSITOS NARRATIVOS O ESTRUCTURALES

Al analizar la banda sonora se ha podido constatar el uso tan delicado e inteligente que el autor hace de los recursos instrumentales y vocales. Tal es así que algunas características de los personajes quedan reflejados con un simple trazo de instrumentación de manera intuitiva y directa. Una de las características que se pueden identificar desde el principio es la contraposición de los personajes que cantan bien afinados y los que no. En este punto se puede reconocer claramente que existe una intención programática en el uso de la desafinación. No sólo ridiculiza al personaje sino que lo contrapone a la *Cinderella* estableciendo una dualidad bondad-maldad que se refleja en la dotación para la música. Esquematizando se podría decir que como *Cinderella* es buena canta bien y viceversa. Lo mismo ocurre con el príncipe que, aunque interviene muy poco, canta con una voz y afinaciones exquisitas. Se puede interpretar que es una buena persona y es mostrado como interesado más en el amor y no en los juegos políticos y enlaces de conveniencia.

Además el uso del vals como música que denota clase y alta alcurnia no sólo ambienta al espectador sino que revela el origen noble y aristocrático de la *Cinderella*

que se desenvuelve perfectamente en el género. Tanto es así que de las tres[14] intervenciones que tiene la protagonista como *solo*, dos son valses. Parece que se pretende presentar este estilo como connatural a la heroína dándole esta pátina de nobleza aún cuando vive sometida y esclavizada. No sólo se utiliza el vals como cita para definir los momentos más aristocráticos, sino que las apariciones del palacio, rey, príncipe, edicto o chambelán siempre vienen anunciadas por fanfarrias. Aún más, la recepción del baile está ambientada por una marcha muy aristocrática que recuerda la *Pomp & Circumstance March Nº* 1 de Elgar, muy bien traída. Por el contrario, los personajes de palacio, aparte de ser anunciados por fanfarrias, aparecen como un vestigio de una sociedad decadente. Se les supone buenos (no cantan) pero su actitud y la banda sonora que les acompaña muy descriptiva y efectista (mucho *mickeymousing*) tiende siempre al personaje risible (aunque no ridículo) y cómico.

Se puede observar que los personajes cómicos como el Hada Madrina o los animalitos no cantan "bien" (con afinación correcta y voz impostada) pero en este caso no existe contraposición. Esta desafinación produce un efecto de empatía con el personaje claramente diferenciado con el de las hermanastras. Estos personajes o caricatos se encuentran también en la opereta (género que Disney conocía muy bien) y entroncan con una tradición occidental que probablemente arranque en el teatro griego. En España existe el ejemplo adaptado en la zarzuela donde la aparición del dúo cómico (soprano y tenor) es algo más que casual.

Desde el punto de vista de la instrumentación se producen algunas relaciones, que, aunque previsibles[15], no se quieren dejar de consignar. Existe una clara relación entre el tono de los sonidos (la altura) referida no sólo a tamaño sino también a bondad. Así pues, cuando la orquesta describe personajes pequeños y/o buenos tiende a interpretar pasajes con violines, flautas y otros instrumentos orquestales en el registro agudo. Por el contrario, y casi siempre jugando un papel de contraposición, los personajes perversos

[14] Tres de cuatro si se considera la variación a vals rápido del primer tema.

[15] La influencia en este terreno de Prokofiev y su *Pedro y el lobo* parece más que notable.

como el gato o la madrastra son anunciados y acompañados por instrumentos tales como el fagot, el contrabajo, los timbales, las trompas o el clarinete en registros graves.

Por otra parte, cabe destacar el uso que se hace del *tempo* rápido y ritmos vivos para representar a los personajes de menor tamaño. Este hecho no hace más que representar las expectativas que todo espectador tiene estableciendo una correlación lógica entre tamaño y velocidad. Abundando en las posibles influencias que Prokofiev pudo tener en este tipo de películas hay que recordar que el propio Disney hizo en 1946 una versión fílmica bastante afortunada del cuento por lo que parece evidente que no sólo la conocía sino que ya la había trabajado concienzudamente. El uso de sordinas en trompetas y trombones e instrumentos con claros tientes nasales como el fagot en ciertos registros y el oboe para simbolizar y acompañar situaciones ridículas parecen claras reminiscencias al cuento de Prokofiev[16].

Desde el punto de vista armónico es notable un uso bastante tradicional del modo mayor y menor pues se reserva este último para los momentos más dramáticos tanto en la narración como en los hechos que acontecen. Al mismo tiempo, se utiliza la música atonal y más contemporánea desde el punto de vista de las disonancias para los momentos de mayor tensión dramática que se resuelven volviendo a música tonal y la inclusión de los *leitmotiv*. Se puede afirmar pues que la consonancia es el espacio de normalidad (reposo de la tensión) en el filme y la disonancia la representación de la desgracia o el mal.

Como se ha dicho anteriormente el coro es utilizado en una ocasión con una clara intención instrumental (si ello es posible) pues no hay ningún texto cantado en esta intervención. Para el resto el coro tiene un papel que nos recuerda en muchos casos el de la ópera pues resume para el público lo que ha pasado (final del filme) o sencillamente introduce al espectador en la trama antes incluso que el narrador. Nunca hay interacción entre el coro y los personajes. Esta interacción es sólo con el público.

[16] En dicho cuento se califica de "estúpido pato" al personaje representado por el oboe.

Por último destacar lo que Holman (2010) denomina la función gramatical del sonido. Esto ocurre cuando el sonido y la música se mantienen constantes aún cuando haya cambios de plano o de escenario. Ello nos recuerda que seguimos en el mismo "lugar" de la historia aún cuando haya cambiado el punto de vista. De este modo, la música provee continuidad o se convierte en una especie de tejido conector en las películas. Por su parte Fraile (2007), opina que la música puede ayudar en la organización estructural de la película proporcionando unidad, continuidad, equilibrio, ritmo, elidiendo partes de la estructura o sencillamente generando una presencia acústica con tal de evitar el silencio.

6.5. EL DOBLE LENGUAJE ADULTO/NIÑO EN LA MÚSICA DE LA *CINDERELLA* DE DISNEY

Tal y como se puede observar tanto en el lenguaje visual como en el literario hay un uso deliberado de un doble lenguaje destinado a complacer y a atraer no sólo al público infantil sino también al sector adulto del potencial público familiar. Por todo ello, no se puede pensar que también en la música de la *Cinderella* aparecen elementos deliberadamente dirigidos a ambos sectores.

Teniendo en cuenta que en la *Cinderella* de Disney aparece una trama claramente dirigida al público infantil, cuyos protagonistas son los animales de la casa (perro, gato y ratones) y su interacción, se ha realizado la medición del tiempo dedicado a ésta y de la utilización de la música en la misma. Al mismo tiempo se ha hecho un análisis de la música que aparece en la trama "original" de la *Cenicienta* (incluyendo las letras de las canciones) desde el punto de vista de la doble audiencia.

La película ha sido dividida para su análisis en 6 bloques considerados como partes de la acción dramática:

El primero de ellos, en el que se presentan los personajes, las características morales y su relación con la trama, tiene una duración de 23 minutos y 32 segundos incluyendo los créditos iniciales. En este bloque, 14 minutos y 33 segundos, están reservados a la trama inventada por Disney donde son los protagonistas son los animales; ello implica un 63% del total. Además existe una gran interacción de estos personajes tanto en las imágenes como en la música en el momento más adulto (cuando la *Cinderella* canta la

canción claramente amorosa). De hecho cantan con ella y le ayudan a vestirse y a asearse. En definitiva más de 2/3 del primer bloque está reservado a un público claramente infantil. La música se convierte en más descriptiva, sucediéndose las secuencias de persecución y engaño y apareciendo en la misma las características de instrumentación más descriptivas. Sin embargo, toda la trama más adulta reserva el uso de la armonía de manera que anuncia las situaciones más dramáticas.

El segundo bloque describe la trama del edicto del Rey para que todas las jovencitas solteras acudan a la recepción del príncipe. Comienza con un personaje aparentemente serio (el Rey) que de inmediato se convierte en un cascarrabias cuyo mayor deseo es tener nietos. Las características de estos dos personajes (el Rey y el ministro) tienen una clara intención de rebajar el tono serio aún estando en el ambiente absolutamente formal de la corte. La música adopta unas características hiperrealistas pues tiene que exagerar la realidad, lo que produce de nuevo un efecto cómico. Respecto a la proporción de música claramente dirigida a un público adulto, sólo un 16,30% se podría definir como trama amorosa. Así pues la música ya no posee tanto *mickeymousing* y, aún siendo incidental, no es tan descriptiva y tanto los *leitmotiv* como los usos simbólicos se suceden.

El tercer bloque tiene una duración de 11 minutos y 53 segundos de los cuales los primeros 35 segundos son una variación de *A dream is a wish your hart makes*. Le sigue una trama de persecuciones, engaños y juegos del gato y el ratón (literalmente) y una canción en dos partes con intenciones claras de dirigirse al público infantil pues los protagonistas son los animalitos de la casa. Por último, el momento más trágico de la historia: el abuso de las hermanastras y la decepción que sufre *Cinderella* por no poder asistir al baile. Todo ello coronado con los segundos de silencio más explícitos de todo el filme. El reparto de tiempos entre las dos posibles tramas está más equilibrado.

Atendiendo a las proporciones parece que después del momento de mayor rigor dramático, se impone, muy al estilo Disney, un poco de edulcorante. La trama gira claramente hacia lo más alegre y desenfadado con la aparición de un nuevo personaje cómico como es el Hada Madrina. No sólo la presencia del personaje, que se presenta como una persona despistada y bondadosa, sino las *nursery rhymes* vuelven a aparecer

para determinar el tipo de mirada sobre lo que va a acontecer. La música, que se convierte en una marcha cuasi grotesca, acaba en un ritmo frenético camino al palacio.

El bloque 5 está reservado al encuentro entre el príncipe y *Cinderella*. Las tramas adultas tienen mayor presencia en esta sección. Lógicamente aquí es donde la trama más amorosa se resuelve convirtiendo el sueño del principio en realidad. La música y su uso, no reserva ninguna sorpresa sino que refuerza, como se podría esperar, esta resolución.

El último bloque vuelve a recuperar el protagonismo de la trama inventada por Disney y se convierte en clave para resolver la historia de manera feliz para *Cinderella*. Los ratoncillos se afanan con la ayuda del perro y los pajarillos, aún a riego de su vida, a liberar a *Cinderella* del cautiverio al que la había sometido Lady Tremaine. La música representa de manera eficaz y descriptiva tanto las trapacerías de la madrastra y su gato Lucifer como la heroicidad y la lucha de los amigos de *Cinderella.* No cabe mejor subtítulo que el que utilizó Rossini: *Il trionfo de la virtú*.

CONCLUSIONES

Uno de los propósitos del presente trabajo ha sido realizar la observación de un fenómeno musical como es la música en la animación, teniendo en cuenta herramientas y conceptos originales de otras expresiones artísticas. Algunas de las conclusiones más remarcables son:

- Los compositores de música para cine de la denominada primera época dorada de Disney conocían, de modo intuitivo, las alteraciones en el estado de ánimo y la percepción que las variaciones en velocidad y modo producen.

- El uso adecuado que se hace de la música respecto de las funciones descriptivas, gramaticales o de elementos de continuidad y orden es muy sofisticado.

- Respecto de la doble audiencia, efectivamente y atendiendo a la proporción de momentos que tanto la historia como la música se dirige a sendos públicos se puede afirmar que hay un uso deliberado. En el análisis bloque a bloque de la película se ha podido observar cómo la música trataba de dirigirse a uno o a otro objetivo de público o

a los dos, variando para ello el lenguaje auditivo con el que acompañaba el lenguaje visual.

- La gradación del uso descriptivo de la música, la utilización de la armonía para reforzar o contradecir la idea de bondad, el uso de los timbres asociados a características morales, todo ello forma un abanico de recursos que determinan el público como objetivo y como mercado. No hay que olvidar que este filme inaugura el fenómeno de la venta de bandas sonoras como recurso extraordinario y que dirige el producto sonoro en la mayoría de casos a ambos públicos: canciones melódicas y con temática amorosa al público adulto y canciones con alto grado de comicidad o personajes más risibles junto con el uso de la *nursery rhymes* en los momentos que anuncian intervenciones claramente infantiles. De hecho, algunas canciones como la del Hada Madrina, se podría calificar como una *nursery rhyme,* por la letra o por cómo es interpretada

- Cabe destacar la importancia que el autor dispensa a la música incidental teniendo en cuenta que podría parecer una película musical. Aún así, el porcentaje claramente mayor de utilización de la música incidental da cuenta de la importancia de este género para el autor.

El presente estudio invita a examinar otras producciones posteriores del mismo autor o bien comparar la obra de Disney con la de otros contemporáneos más irreverentes como Tex Avery. Además, abre la puerta a la reflexión sobre el uso de la música de cine o de animación en las aulas. No hay que olvidar que estas bandas sonoras devienen, prácticamente desde su estreno, en parte fundamental del paisaje sonoro de los niños de los países occidentales. Ello representa un caudal de repertorio significativo para los alumnos que, bien orientado, se puede convertir en recursos fundamentales en el aula de música.

BIBLIOGRAFÍA

- *Eco, U. (1979). El lector modelo. Lector in fábula, 73-95.*
- *Fraile, T. (2007). El elemento musical en el cine. Un modelo de análisis.*
- *Holman, T. (2010). Sound for film and television: Taylor & Francis US. http://www.disneymovieslist.com. Consultado el 28/11/13.*
- *Montoya, J. C. (2007). La música de cine como estrategia educativa. Ensayos, 22 (Música, cine y educación), 99-124.*
- *Olarte, M., Montoya, J. C., Martín, D. y Mosquera, A. (2011). La incorporación de los medios audiovisuales en la enseñanza de la música. Revista Docencia e Investigación, 21, 151-168.*

Comunicación

El uso de editores de partituras en el alumnado de Pedagogía Musical y Musicología

Andrea Solomando
Conservatorio Superior de Música "Oscar Esplá" de Alicante.
Gonzalo Almerich
Renzina Fossati
Universidad de Valencia

Introducción

En el transcurso del siglo XX, la música experimenta cambios extremos en el ámbito de las artes, entre los que destaca la inserción de la tecnología que se traduce en cambios tanto a nivel musical como en el proceso de enseñanza-aprendizaje musical (Rudolph, 2004), implicando una transformación de las práctica musicales por la tecnología digital (Savage, 2010). De esta forma, se produce una íntima relación entre la tecnología y la música que ha transformado el significado del uso y percepción de la música en la sociedad con importantes consecuencias (Ruesga, 2005).

En relación con el ámbito musical y la tecnología, la difusión escrita de la música supondrá el referente sustentador para la futura proyección de fuentes y evolución de la misma que a través de la invención de la notación musical, en el s. IX, y junto con el hallazgo de la imprenta musical, a principios del s. XVI, supone la proyección al mercado de la música impresa en partituras. En cuanto al registro sonoro -principio de la tecnología en la industria musical y decisivo para la evolución de la música durante el s. XX- el fonógrafo y gramófono, en el s. XIX, junto el desarrollo de la Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC), a lo largo del s. XX y XXI, ha significado un desarrollo tanto en la creación como en la difusión musical. Los avances tecnológicos han definido y estructurado, consiguientemente, las

tecnologías adaptadas y utilizadas en la música (Ruesga, 2005), además de que la tecnología representa una apertura en la creación musical, no pudiendo separar de la mano la innovación en la tecnología y la expresión creativa (Williams y Webster, 2006).

En relación con el proceso de enseñanza-aprendizaje de la música, la introducción de las TIC ha supuesto un cambio en el mismo y una serie de efectos positivos en la enseñanza y el aprendizaje musical, como un incremento de la motivación del alumnado o la contribución en el desarrollo del profesorado (Rudolph, 2004). A este respecto, Webster (2007, 2011) manifiesta que a lo largo de las dos últimas décadas se ha producido un incremento en la investigación sobre el uso de la tecnología en la formación musical, que Tejada (2004) centra en la formación, expresión y creación.

Centrándose en la divulgación de la música escrita, el software que la adopta como medio de aplicación didáctica e información musical son los editores de partituras. Estos programas, comparables al procesador de texto, permiten la lecto-escritura, componer e imprimir partituras, permitir la escucha de lo escrito a través del secuenciador, así como la corrección o conversión estructural en las partituras realizadas (Galera y Tejada, 2010; Rudolph y MacLeod, 2006; Sang, 2010). Este software facilita el tratamiento y aprendizaje de la música, así como son programas que pueden tener un amplio uso en el aula, tanto para los conjuntos instrumentales o vocales como para el desarrollo de los cursos de teoría y composición (Rudolph y MacLeod, 2006). Este software implica la eficiencia de la receptividad, abierta al cambio en el tipo de actividades propuestas para la enseñanza-aprendizaje.

Diversos autores (Galera y Tejada, 2010; Galera, Tejada y Trigo, 2013; Sang, 2010; Rudolph, 2004; Rudolph y MacLeod, 2006) han manifestado los beneficios de este tipo de software para la enseñanza y aprendizaje musical. En relación con el profesorado, Rudolph y MacLeod (2006) apuntan la creación de una variedad de materiales tanto escritos como sonoros para su utilización tanto en el aula como en los ensayos. Respecto al alumnado (Galera y Tejada, 2010; Galera, Tejada y Trigo, 2013; Rudolph y MacLeod, 2006; Sang, 2010), este tipo de software puede suponer un beneficio en el desarrollo y mejora de las habilidades de audición, uso y aplicación en los conceptos musicales, práctica y preparación de la ejecución musical o actividades de refuerzo en el aprendizaje del lenguaje musical. También se ha de resaltar que estos recursos tecnológicos son beneficiosos para la lectura musical (Galera y Tejada, 2010), considerando que dicha actividad lecto-escritora implica complejidad que se favorece mediante la sincronización y simultaneidad de la información visual y auditiva (Galera, Tejada y Trigo, 2013). No obstante también se puede señalar alguna limitación, como que este software inicialmente consume tiempo y es difícil de usar (Rudolph, 2004), así como la codificación

musical reclama en el individuo determinados conocimientos y habilidades respecto a su asimilación interpretativa (Galera y Tejada, 2010; Sang, 2010).

Finalmente, en relación con el uso de las TIC por parte del alumnado de música, algunos estudios se han centrado en él (Meltzer, 2001; Ordoñana; Laucirica y Tejada, 2004; Savage, 2010). En el uso de las TIC se pueden distinguir tres planos: personal, académico sin instrumento y académico con instrumento. El primero hace referencia al uso que realiza el estudiante para sus actividades personales. El segundo es aquel uso de las TIC que hace el estudiante para aquellas materias o asignaturas en las cuales no emplean los instrumentos musicales, mientras que el tercero es para aquellas otras en las que sí que se emplean los instrumentos musicales. Esta diferenciación es más de tipo investigadora que de tipo didáctica, pues es imposible que la interpretación y la creatividad musical se puedan realizar por separado del instrumento musical.

Objetivo

El propósito de este estudio es relacionar el uso de los editores de partituras con el uso de tres editores -Sibelius, Finale y Encore- en el alumnado de Pedagogía Musical y Musicología. Los objetivos que se han establecido son:

- Saber el uso de los editores de partituras en función de tres planos: personal, académico sin instrumento y académico con instrumento.

- Conocer el uso y frecuencia del mismo en tres editores de partituras -Sibelius, Finale y Encore.

- Relacionar el uso de los editores de partituras en los tres planos aludidos con la frecuencia de uso de tres editores de partituras -Sibelius, Finale y Encore.

Método

El diseño de investigación empleado en este trabajo es un estudio de encuesta. La ***muestra*** la constituyen 68 estudiantes que cursan la especialidad de Pedagogía Musical y Musicología en los tres Conservatorios Superiores de la Comunidad Valenciana, utilizando para la selección un muestreo no probabilístico accidental. Las características de la muestra son las siguientes: el 21% son estudiantes de Musicología y el 79% son estudiantes de Pedagogía Musical; el 44,1% son chicas y el 55,9% son chicos. La edad media es de 23,7 años y la desviación típica 6,4, con un rango que va de 17 a 49 años. En relación con el curso el 45,6% cursa primero, el 10,3% segundo, el 27,9% tercero y el 16,2% cuarto. El total de los estudiantes dispone de ordenador en casa, siendo la frecuencia de utilización del mismo en casa la siguiente: el 13,4% lo utiliza

algunas veces; el 34,3% lo utiliza casi siempre y el 52,2% lo utiliza siempre. La totalidad de los estudiantes indica que utiliza el ordenador para asuntos tanto personales como académicos.

El ***instrumento*** de recogida de la información es un cuestionario diseñado para el estudio. En este trabajo se ha utilizado el apartado de uso de los recursos tecnológicos y el apartado de editores de partituras. El primer apartado se halla dividido en dos planos: personal y académico. El primero hace referencia a los recursos tecnológicos que utiliza el estudiante para su uso personal. El segundo se refiere a la utilización de estos recursos para el ámbito académico, diferenciando entre dos planos: asignaturas sin instrumento musical y asignaturas con instrumento musical. En los tres apartados, se le pregunta al estudiante la frecuencia de uso de los editores de partituras, mediante una escala de tipo Likert, cuyas categorías van desde nada (1) a mucho (5). El segundo apartado considerado son los editores de partituras que utilizan. En este estudio se han considerado tres: Sibelius, Finale y Encore. En los tres se le ha preguntado sobre la utilización de los mismos y en caso afirmativo la frecuencia de uso de los mismos mediante una escala de tipo Likert, cuyas categorías van desde poco (1) a mucho (4).

Los **análisis estadísticos**, obtenidos mediante el programa SPSS 19.0, que se han realizado son estadísticos descriptivos y correlación de Pearson.

El **procedimiento** de recogida de la información se ha llevado a cabo en el segundo cuatrimestre del curso 2010-11, mediante cuestionarios en papel.

Resultados

El apartado de resultados se ha divido en el uso de los editores de partituras en general, el uso y la frecuencia del mismo de los tres editores de partituras y la relación entre ambos tipos de uso.

Uso de los editores de partituras

En general el uso de los editores de partituras que realiza el estudiante de Pedagogía Musical y Musicología es medio, es decir para algunas tareas pero de forma no regular. Además dicho uso presenta cierta variabilidad, lo que muestra que hay estudiantes que presentan un uso alto mientras en otros es bajo.

De este modo, el uso de los editores de partituras, como se aprecia en la tabla 1, se encuentra en función del plano, percibiéndose que el que presenta mayor uso es el plano personal, seguido del académico sin instrumento y el académico con instrumento.

En concreto, en el plano personal estos recursos tecnológicos son empleados de forma regular para distintas tareas, no presentando mucha heterogeneidad en las respuestas. En relación con el plano académico sin instrumento el uso no es tan regular, empleando este

recurso para diferentes tareas, mostrando una alta heterogeneidad pues se abarcan dos categorías de la escala. Por último, el uso académico con instrumento es más ocasional y para algunas tareas, presentando una alta heterogeneidad en las respuestas, ya que se abarcan más de dos categorías de la escala.

Tabla 1.- Uso de los editores de partituras en función de los tres planos

	Personal	**Académico sin instrumento**	**Académico con instrumento**
Media	3,82	3,12	2,82
Desviación estándar	1,18	1,43	1,56

Editores de partituras

El editor de partituras con mayor utilización, como se aprecia en la tabla 2 y el gráfico 1, es el Finale, mostrando un uso por parte de los estudiantes de casi el 100%, seguido del Sibelius que lo utilizan ligeramente más de la mitad de los estudiantes. Por último, el editor Encore presenta un porcentaje de uso levemente inferior a la mitad de los estudiantes.

Tabla 2.- Porcentaje de uso de los editores de partituras

	Sibelius	Finale	Encore
Sí	57,4	95,6	42,6
No	42,6	4,4	57,4

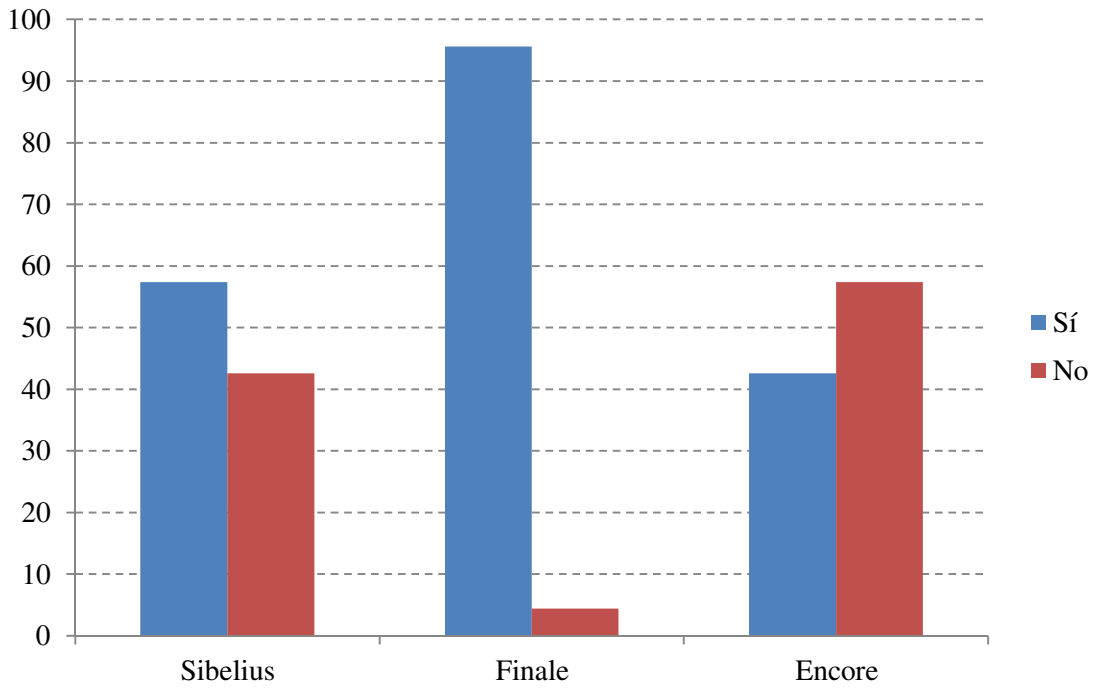


Gráfico 1.- Uso de los editores de partituras

En referencia a la frecuencia conjunta de uso de los tres editores de partituras entre aquellos estudiantes que los utilizan, como se puede apreciar en la tabla 3, es de forma regular, sin presentar demasiada heterogeneidad en el mismo.

Si nos centramos en cada uno de los tres, el editor Finale es el que presenta una frecuencia de uso más regular. El editor Sibelius es el siguiente editor de partituras más utilizado con una frecuencia de uso para ciertas ocasiones. Por último, el Encore presenta una menor frecuencia de uso que los otros dos y más ocasionalmente. Si se considera la variabilidad, en todos los editores es elevada, lo que indica la existencia de estudiantes que lo utilizan siempre y otros cuyo empleo es poco.

Tabla 3.- Frecuencia de uso de los editores de partituras

	Sibelius	Finale	Encore	Total
Media	2,10	2,57	1,93	2.43
Desviación estándar	1,02	1,06	,99	,89

Relación entre la frecuencia de uso de los editores de partituras con los planos de uso de los editores

La relación entre la frecuencia media de uso de los tres editores y el uso de los editores de partituras en función del plano es positiva en los tres casos. Consiguientemente, eso implica que una mayor utilización de los editores de partituras incrementa la utilización de estos recursos en los tres planos de uso considerados.

Sin embargo, como se puede apreciar en la tabla 4, se ha de matizar la relación entre la frecuencia de uso de los editores y los tres planos, pues la intensidad de la relación es diferente. De esta forma, la mayor relación se produce entre el uso personal de los editores y la frecuencia de uso de éstos, con una intensidad que podemos considerar de media-alta, lo que supone una variación conjunta del 43,6%. La relación entre el uso académico sin instrumento y la frecuencia de uso de los editores es media, con una variación conjunta un poco mayor del 25%. Finalmente, la relación entre el uso académico con instrumento y la frecuencia de uso de los editores es baja, con una variación conjunta de aproximadamente el 8%.

Tabla 4.- Correlaciones entre la frecuencia de uso de los editores de partituras y los planos de uso de los editores de partituras

		Uso personal	**Uso académico sin instrumento**	**Uso académico con instrumento**
Frecuencia de uso de los editores	Correlación de Pearson	,660**	,525**	,288*
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,017
	Coeficiente de determinación	43,6%	27,6%	8,3%

**. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).

*. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (2 colas).

Conclusiones

Los resultados apuntan un uso regular de los editores de partituras en los estudiantes de Pedagogía Musical y Musicología de este trabajo, mayor en el plano personal, seguido del académico sin instrumento y del académico con instrumento, que coinciden

con los resultados de Meltzer (2001, citado en Webster, 2011) que indica que el uso del software musical es bajo, en relación con los recursos más generales.

El editor más utilizado es el Finale, seguido del Sibelius y el Encore, presentando una frecuencia de uso regular. Savage (2010) en un estudio en institutos encontró que el Sibelius es el más usado, aunque halló que se clasificaba mejor el Finale por parte del profesorado.

La mayor relación del uso de editores es con el uso personal, y la menor con el uso académico con instrumento, todas positivas. Por tanto, la utilización de los editores implica una relación compleja con los distintos usos, y si consideramos el uso académico tanto con instrumento como sin el instrumento la relación es baja.

Este resultado estaría apuntando que existen otros factores externos que estarían incidiendo en dicho uso. Webster (2011) indica que los estudiantes llegan mejor preparados para usar las TIC, pero no necesariamente en el software musical (Webster, 2011). A este respecto, Pitts y Kwami (2002) ya apuntaron que la utilización del software musical al menos requería de conocimiento musical, habilidades instrumentales y manejo de la tecnología, con lo cual la labor del profesorado se convierte en decisiva para que estos recursos sean utilizados con éxito y más en la etapa educativa con mayores posibilidades para ello como son los Conservatorios (Tejada, 2004). Además, ello requiere mayor investigación, como sugieren Webster (2011) y Giráldez (2012), y más en los músicos profesionales (Webster, 2011).

Bibliografía

Galera, M. M. y Tejada, J. (2010). Editores de partitura y procesos implicados en la lectura musical. Revista electrónica de LEEME, (25), 4. Disponible en http://musica.rediris.es/leeme/revista/galera&tejada10.pdf.

Galera, M. M., Tejada, J. y Trigo, E. (2013). El Editor de Partituras como Medio para Facilitar el Estudio de la Lectura Musical Cantada. Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 11(1), 215-238.

Giráldez, A. (2012). TIC y educación musical: Una revisión de las líneas de investigación sobre la creación musical en las aulas. Revista de RededucativaMusical. Disponible en http://recursostic.educacion.es/artes/rem/web/index.php/es/dossier-educativo/item/367-tic-y-educaci%C3%B3n-musical.

Meltzer, J. (2001). A survey to assess the technology literacy of undergraduate music majors at big-10 universities: Implications for undergraduate courses in music education technology. Dissertation Abstracts International, 62, 2709.

Ordoñana, J., Laucirica, A. y Tejada, J. (2004). Estudio cualitativo sobre el uso de programas informáticos para el desarrollo de destrezas rítmicas en la enseñanza musical especializada. Revista de Psicodidáctica, 17, 127-136.

Pitts, A. y Kwami, R. M. (2002). Raising students' performance in music composition through the use of information and communications technology (ICT): a survey of secondary schools in England. British Journal of Music Education, 19(1), 61-71.

Rudolph, T. E. (2004). Teaching Music with Technology. Chicago: GIA Publications.

Rudolph, T-E. y MacLeod, S. (2006). Music Notation Software. En S. Watson (Ed), Technology Guide for Music Educators (pp. 100-121). Boston: Thomson.

Ruesga, J. (2005). Intersecciones, híbridos y deriva(dos). La música en la cultura electro-digital. En J. Ruesga (Ed), Intersecciones. La música en la cultura electro-digital (pp. 5-16). Sevilla: Arte/Facto

Sang, L. (2010). La educación musical del futuro. Revista Digital Innovación y experiencias educativas, 28. Disponible en http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_28/LYDIA_SAG_LEGRAN_01.pdf.

Savage, J. (2010). A survey of ICT usage across English secondary schools. Music Education Research, 12(1), 89-104.

Tejada, J. (2004). Música y mediación de la tecnología en sus procesos de aprendizaje. Educación XXI: Revista de la Facultad de Educación, (7), 15-26.

Webster, P. R. (2007), 'Computer-based technology and music teaching and learning: 2000–2005',en L. Bresler (ed.), The International Handbook of Research in Arts Education, Dordrecht, The Netherlands: Springer, pp. 1311–28.

Webster, P. R. (2011). Key research in music technology and music teaching and learning. Journal of Music, Technology and Education ,4, 115–130, doi: 10.1386/jmte.4.2-3.115_1.

Williams, D. B. y Webster, P. R. (2006). Experiencing music technology. Belmont, CA : Thomson-Schirmer.

Comunicación

Juego de Tonos

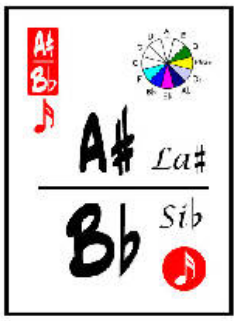
Agustín Lozano

- El proyecto surge de las clases de Armonía Moderna en EMMA (Escuela de Música Moderna de Albacete)

- La teoría musical "es un rollo", para niños o mayores
- Aprender jugando es más divertido y eficaz

- Idea: crear un juego de cartas, en principio para aprender escalas y acordes

- Idea sencilla: una baraja con 4 palos (en este caso colores), y las 12 notas por cada palo.



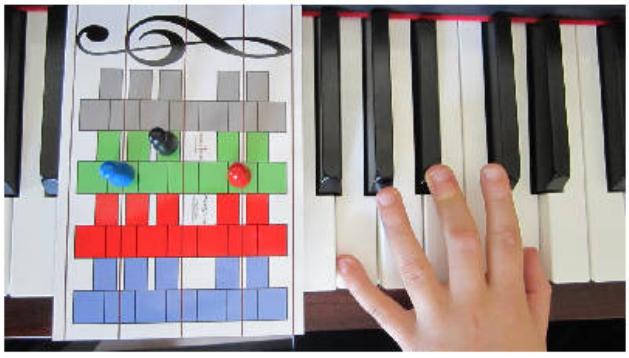
- Primeros prototipos basados en juegos de cartas existentes, añado comodines

- ¡Funcionan!

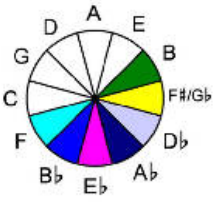
- Desarrollo con niños de 6 años en adelante
- Juegos cortos , divertidos, sin turnos

Objetivos:

- Adición de figuras rítmicas
- Orden de las notas (sin y con alteraciones)



- Juegos más avanzados:
- Incorporo círculo de quintas
- Notas en ambas notaciones
- Solitarios, cooperativos…
- Nivel “musical” y nivel “de estrategia” independientes y personalizables



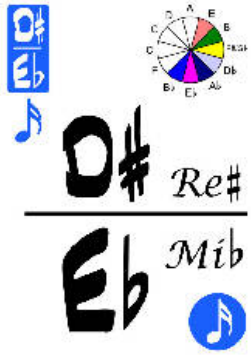
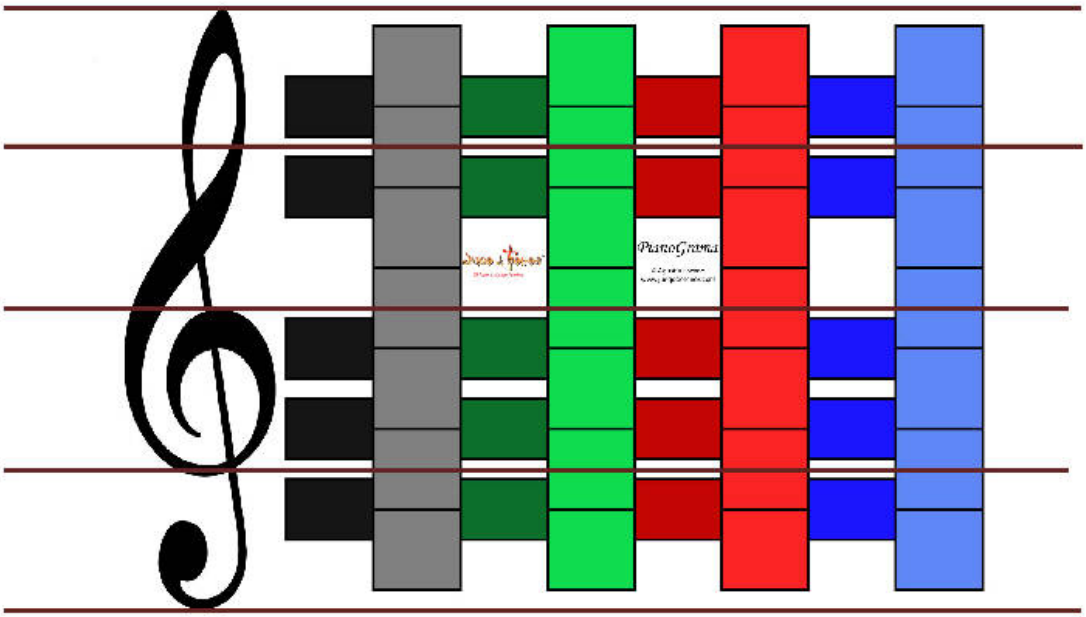


Tabla resumen de los juegos que componen Juega a Tonos

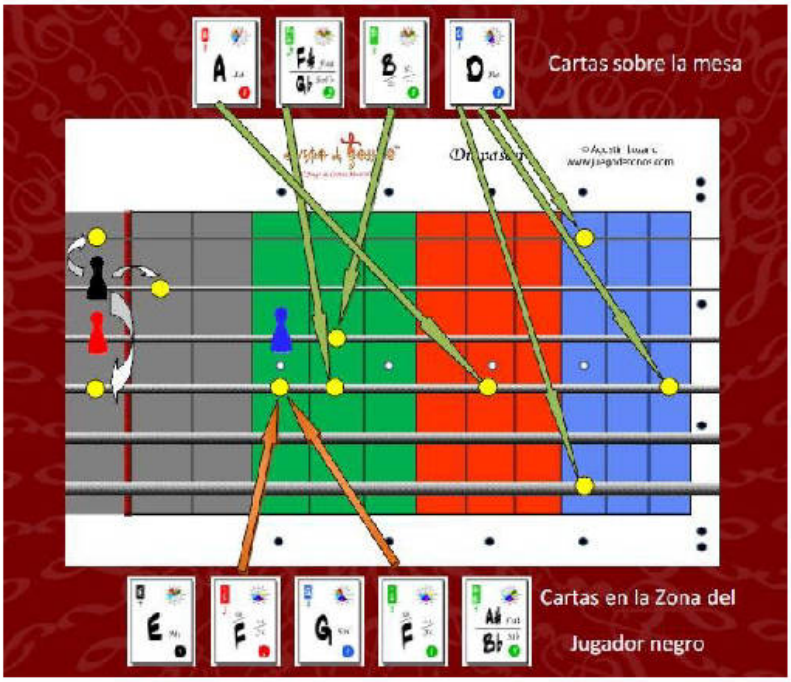
Juego	Jugadores	Duración (minutos)	Edad (desde...)	Varios niveles a elegir	Uso de comodines	Uso de peones	Tablero	Principiantes	Sin saber música	Figuras rítmicas	Tonos / Semitonos	Intervalos	Escalas	Modos	Acordes triadas	Acordes cuatriadas	Escalas o Acordes avanzados	Por parejas o equipos	Solitario	Cooperativo	Solfeo	Instrumentos de cuerda	Desarrolla velocidad, sin turnos	Nivel musical	Estrategia
Tenuto	2-8	7	5		✓			✓		✓														1	2
Playback	2-5	5-20	7	✓				✓			✓	✗											✓	2	7
Tutti	2-8	10	8	✓				✓			✓		✓	✗			✗							3	4
Da Capo	2-8	15	10	✓				✗							✓	✗								4	4
Obbligato	2-6	20	10	✓	✓	✓		✗	✗	✗	✗		✓	✗	✗	✗	✗							2-8	8
Presto	2-8	5	7	✓				✗		✓	✗	✓											✓	2-5	8
5x5	2, 4	15	12										✓		✓	✓		✗						6	8
Isla de Tonos	2-8	20-40	8	✓	✓	✓		✗	✗	✗			✗		✗	✗	✗	✗	✗	✗				3-6	8
Baile de Intervalos	3-10	25	10		✓							✓											✓	5	8
Ostinato	2-10	25	8	✓				✓		✗		✗	✗	✗	✗	✗	✗	✗						1-7	8
¡Tono!	2-8	10	8	✓				✓			✓	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✗					✓	1-7	8
Canon	1	15	10	✓								✓	✓	✓					✗					8	7
Pianograma	2-8	20	8	✓		✓	✓	✗				✓	✗	✗	✗		✗				✓			3-4	5
Diapasón	2-8	30	8	✓	✓	✓	✓	✗			✓		✗	✗	✗							✓		3-9	5

✓: En este juego se trabaja el ítem que se cita.
Todos los datos, niveles y valores son orientativos
✗ : En este juego se trabaja opcionalmente el ítem citado, dentro de algunas de las variantes del juego.
Nivel musical: Desde el 0 (no saber absolutamente nada de música) al 10 (conocimientos de armonía). En la web www.juegaatonos.com se dan más detalles.
Estrategia: Desde el 1 (Máxima influencia de la suerte) al 10 (máxima influencia de la estrategia o conocimientos o habilidad.

Primer juego de tablero: Pianograma



Segundo juego de tablero: Diapasón



- Beta test en multitud de contextos: músicos de distintos niveles, niños, Primaria, Secundaria, Conservatorio. Recogida de feedback.
- 30 juegos diferentes que se acotan a 14, cada uno con múltiples niveles
- Guía para usuarios y profesores

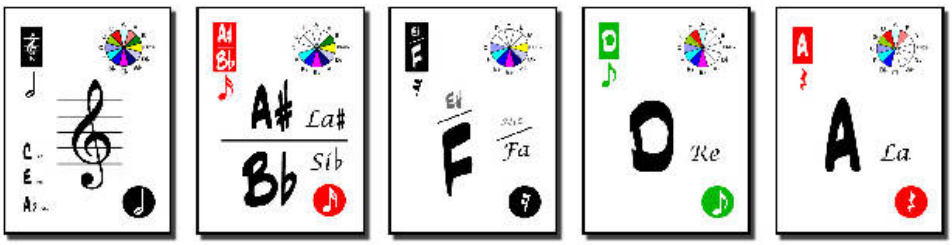
- Cartas de ayuda

Desarrollo de juegos prácticos sobre música: improvisación modal, tocar la nota para niños...

Tenuto: "Las 7 y media"

Objetivo: Conocer las figuras rítmicas

Completar compases



Playback: El "Mentiroso"

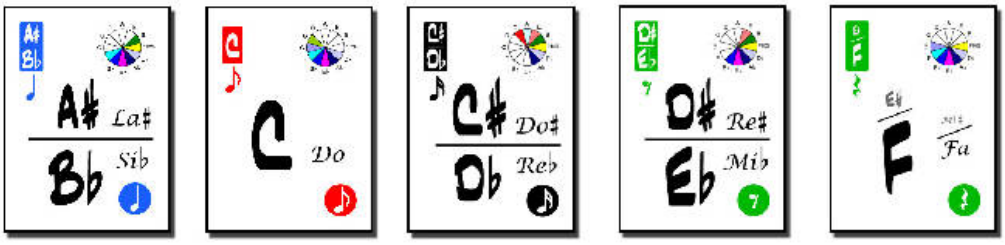
Objetivo: Conocer el orden de las notas.

Quedarse sin cartas. Puedes mentir o desafiar.

Tutti: "Cinquillo" de escalas o modos

Objetivo: Conocer las escalas, tonalidades y/o modos

Completar escalas. Se usa el círculo de quintas



Da Capo: "Escoba" con acordes

Objetivo: Familiarizarse con los acordes triadas o cuatriadas, formando bazas

Presto: ¡Date prisa!

Objetivo: Conocer los intervalos

Juego de velocidad, para niños o adultos

5x5: Como un ajedrez con acordes y escalas

Objetivo:

Conocer las escalas y acordes

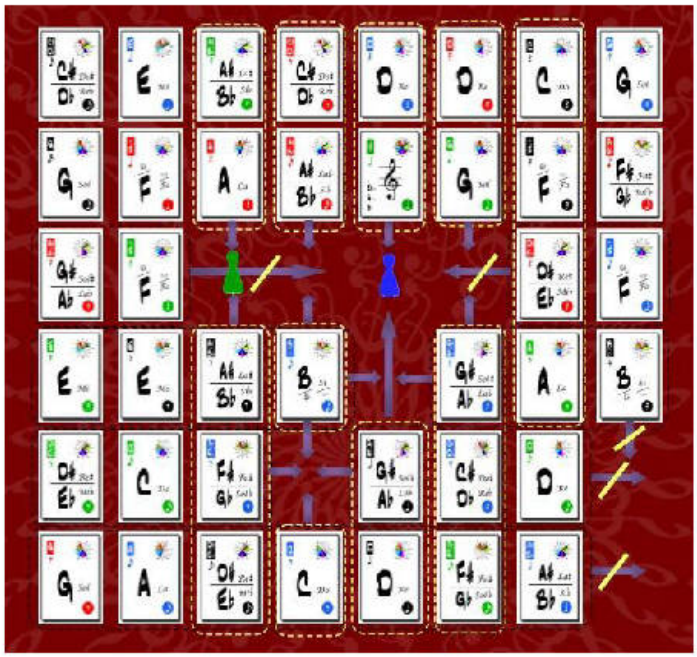
Juego avanzado y estratégico

Isla de Tonos: El Juego Base

Objetivo:

Múltiple. Acordes, escalas, intervalos, compases...

Más avanzado estratégicamente. También solitario o cooperativo.



Baile de Intervalos

Objetivo: Reconocimiento de intervalos

Se trata de ser el más rápido encontrando un intervalo sobre la mesa

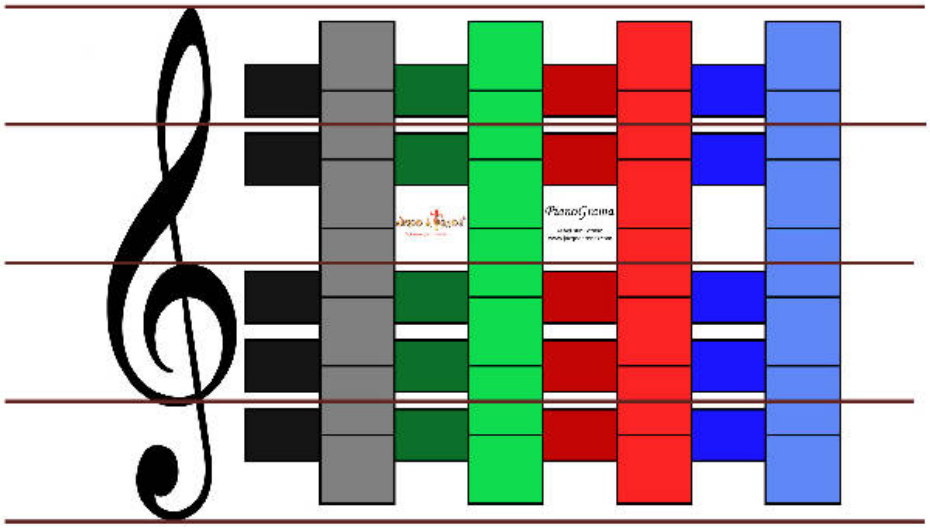
Ostinato: un "memory" no sólo para niños

-Objetivo: Depende del nivel. Semitonos, tonos, acordes, intervalos, fragmentos de escalas, compases…

Adaptable a todos los niveles

Pianograma: Un pentagrama y un piano a la vez

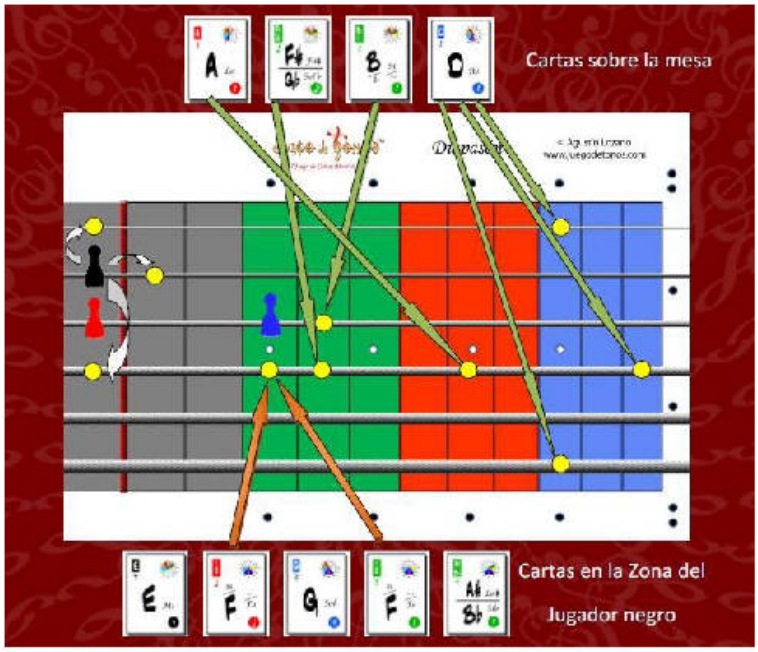
Objetivo: Conseguir cartas yendo al lugar donde están las notas. Podemos movernos o "teletransportarnos"



Diapasón: para cualquier instrumento de cuerda

Objetivo:

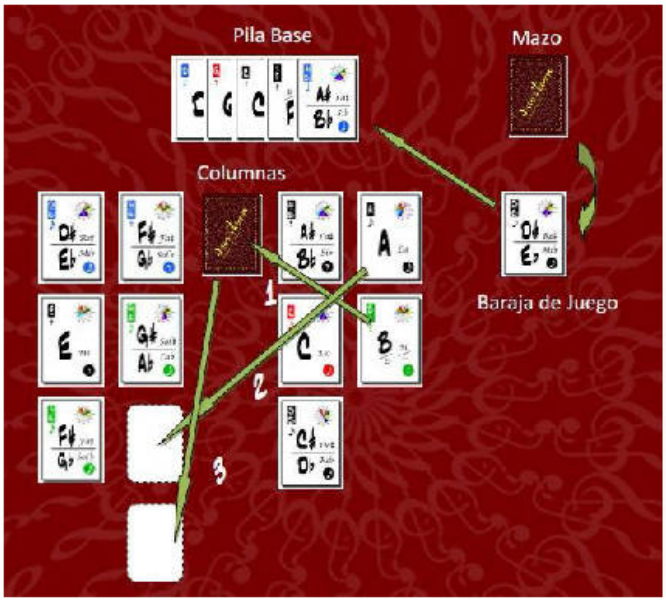
Conseguir cartas yendo al lugar donde están las notas, a una altura del mástil distinta según el color



Canon: un solitario con el ciclo de quintas

Objetivo: Colocar todas las cartas por intervalos de cuarta

Se colocan las notas en las columnas formando escalas válidas



¿Por qué funciona?

•**Original**: con un solo mazo de cartas puede jugarse a muchísimos juegos diferentes.
•Puede ser usado **en familia** para reforzar los contenidos de clase.
•Totalmente **personalizable**; prácticamente cada uno de los 14 juegos puede ajustarse para adecuarse al nivel de los jugadores.
•**Se aprende de manera inconsciente**, sólo con el objeto de ganar la partida.
•**Juegos específicos para pianistas, guitarristas**, cualquier músico de instrumentos de cuerda, o cualquiera que quiera aprender a leer las notas en un pentagrama.
•**Juegos sencillos y rápidos**, ¡en los que uno se ríe mucho!
•Para los jugadores con conocimientos de **teoría musical** es un auténtico reto.
•Juegos con **mecánicas interesantes** en sí mismas, y aun así cualquiera de los juegos **se aprende en cinco minutos.**

Games of Tones
The Music Card Game
www.juegodetonos.com
www.gamesoftones.com
alozano@juegodetonos.com

Comunicación

Konpartitu. Encontrar, analizar y compartir contenidos musicales

Juan Feijóo Zabalo

Introducción

Konpartitu es una iniciativa de la empresa de gestión cultural Bil-Bop S. L. U. que tiene como misión la difusión de la música y su didáctica. Un proyecto que está estructurado alrededor de tres ejes: las actividades pedagógicas (konpartitu pedagógico), la promoción de la música en directo (konpartitu en vivo) y una web de recursos musicales (konpartitu.com).

* konpartitu pedagógico

¿Por qué Konpartitu pedagógico?

La educación es la base para una sociedad mejor. En Konpartitu pensamos que aún hay margen de mejora en la educación musical. Existen espacios para mostrar diferentes ángulos de la creación y de la interpretación musicales. Por ese motivo se han diseñado tres líneas de actuación:

konpartitu en la Filarmónica

Conciertos didácticos en la Sociedad Filarmónica de Bilbao. Sumar el contenido pedagógico a la interpretación musical en directo.

konpartitu para centros de enseñanza

Actividades para reforzar los contenidos musicales, enfocadas a alumnos de escuelas, institutos, conservatorios y escuelas de música.

konpartitu para adultos

Aprendizaje a lo largo de la vida. Enseñanza no reglada para todas aquellas personas que desean ampliar sus conocimientos, retomar el estudio de la música, etc.

* konpartitu en vivo

¿Por qué Konpartitu en vivo?

Porque la música cobra todo su sentido cuando es interpretada y escuchada en directo.

Konpartitu en vivo organiza conciertos en formatos y lugares poco comunes, cediendo el protagonismo a la música.

* konpartitu.com

¿Por qué konpartitu.com?

En una sociedad sobreexpuesta a estímulos, un acceso ordenado a la información es básico para un mejor entendimiento del entorno. La idea motriz de konpartitu.com es mostrar de forma ordenada y coherente información valiosa acerca y alrededor de la música.

web de recursos musicales

noticias

formación

ayudas/subvenciones

fabricantes (software/instrumentos)

ferias/congresos

magazines/blogs/publicaciones

crítica musical

canal konpartitu (canal de video pedagógico que se alimenta de los contenidos que ofrecen konpartitu pedagógico y konpartitu en vivo)

etc…

Konpartitu en la Filarmónica

Esta comunicación se va a centrar en la parte pedagógica del proyecto, y más en concreto en el ciclo de conciertos pedagógicos que se está desarrollando a lo largo de esta temporada.

Uno de los grandes pilares de una sociedad culta es la del acceso a una educación de calidad a lo largo de la vida, útil para el desarrollo personal y laboral. Es en este contexto donde Konpartitu ha diseñado una serie de actividades que se están llevando a cabo en la Sociedad Filarmónica de Bilbao.

"Referente de la interpretación de la música clásica europea de los últimos cien años, la Sociedad Filarmónica de Bilbao se fundó en 1896. Desde entonces, se siente especialmente orgullosa de la belleza y acústica de su sala de conciertos, de la categoría de sus intérpretes y del atractivo de la selección de sus programaciones que a lo largo de sus ciento dieciocho años de historia, la han convertido en un escenario paradigmático de las temporadas de concierto europeas. Pero sobre todo, si de algo se siente orgullosa es de la fidelidad y entusiasmo de sus socios, sin los cuales nada de esto hubiera sido posible."[17]

La elección de esta sala no está hecha al azar. Es probablemente el primer auditorio construido en la península, en 1904, 4 años antes del Palau de la Música, por ejemplo, otro de los grandes auditorios en activo hoy en día. La Sociedad Filarmónica y Konpartitu estaban condenados a entenderse porque este proyecto trata de la música, trata del respeto y el amor hacia este arte, y estas han sido las fuerzas motoras de ambos proyectos.

La sala de la Sociedad se diseñó específicamente para albergar conciertos, no es un espacio de los mal llamados polivalentes, se pensó para que la música se escuchara de manera correcta, era y sigue siendo su función principal; tiene además una acústica

[17] www.filarmonica.org

envidiable y es una sala bella. Además tiene un aforo muy interesante, 930 localidades, que permite albergar proyectos de una cierta envergadura.

Hay una cantidad importante de ponentes potenciales, el mundo está lleno de buenos músicos y de buenos comunicadores. El público merece el acceso a una información de interés, a una educación a lo largo de la vida que enriquezca sus puntos de vista. Con una actitud positiva y abierta, cualquier actividad didáctica hecha desde el entusiasmo y el rigor tiene que ser acogida positivamente por el público. Konpartitu en la Filarmónica está además dirigido a cualquiera que tenga curiosidad por la música, digamos desde los 12 años hasta los 99 o más. Este ciclo no tiene un afán de exclusividad, tampoco quiere perder rigurosidad por su carácter de evento en el que el entretenimiento tiene su importancia. Simplemente se busca un equilibrio entre lo aprendido y lo disfrutado. Por esa razón está dirigido a cualquier tipo de público, desde el profano hasta el más entendido, todos podrán sacar conclusiones sobre lo expuesto. La música es una experiencia sensorial que nos produce un placer muy especial en el que tenemos la sensación de que el tiempo se para mientras dura el deleite de su escucha; entrar en su explicación es un tema complejo, un terreno donde habitan los mitos. Por esa razón merece la pena el esfuerzo didáctico de explicar ciertos aspectos de la música, y hacerlo de una manera amena y comprensible.

Las actividades que conforman este ciclo tienen como punto de partida el análisis de la creación e interpretación musicales desde diversos puntos de vista. El espíritu de estas actividades es el de aunar el contenido pedagógico con la interpretación musical en directo. En este sentido se ha elegido una serie de profesionales que por su trayectoria profesional y/o artística pueden enriquecer los puntos de vista del espectador, y hacer más comprensible y amena la didáctica de la música.

Calendario de actividades

La voz es un milagro…

El ser humano carece de un órgano especifico para hablar o cantar. ¿Cómo es posible que algunas partes del cuerpo hayan llegado a combinarse, para formar un nuevo aparato que permite el milagro de la voz y del canto?

Susana Ruiz, ponente

Maite Maruri, mezzosoprano

Georgina Barrios, piano

Jueves 31 de octubre, 20:00 h

Tropos, obras clásicas recompuestas

¡Cuántas formas diversas se han propuesto, a menudo en el marco de una misma cultura musical, para hablar de todo aquello que puede hacerse a partir de una obra ya compuesta! Desde la polifonía medieval hasta la electrónica de baile, la música ha abrazado siempre la creación a partir del legado ajeno.

Luca Chiantore, piano

David Ortolà, piano

Viernes 15 de noviembre, 20:00 h

La ciencia de la música y las emociones

¿Son innatas las emociones producidas por la música?

¿Por qué sentimos placer al escuchar canciones tristes?

Peter Janzen, ponente y piano

Viernes 13 de diciembre, 20:00 h

Historia de la música con improvisaciones

El concierto improvisado, muy frecuente en siglos anteriores pero muy raro de ver y escuchar en nuestros días, supone un reto excitante, comprometido y a la vez enormemente divertido. En él se establecen unos vínculos con el auditorio difíciles de conseguir en otro tipo de concierto.

Emilio Molina, ponente y piano

Viernes 24 de enero, 20:00 h

Good! Bad! Ugly! Beautiful! Los sonidos de la voz cantada • *Versatilidad, diversidad y comunicación*

La voz humana es un instrumento musical de gran versatilidad.

Os proponemos acompañarnos en una exploración de esa diversidad de expresión vocal, con comentarios sobre las variaciones estilísticas musicales y, con el lenguaje técnico que nos ofrece Estill Voice Craft, sobre los colores y sonido de la voz.

Viv Manning, ponente y voz

Viernes 21 de febrero, 20:00 h

Análisis de “La Pasión según San Juan”de J. S. Bach

Una guía a la audición para adentrarse en esta sorprendente obra de Bach mediante un lenguaje ameno y asequible dirigido a todo tipo de público, con el apoyo de imágenes, gráficos y proyecciones de video que hacen posible participar de una experiencia emocionante y directa.

Mariano Jiménez, ponente

Grabación de la versión en directo que Nikolaus Harnoncourt ofreció en la Catedral de Gratz (Austria) en el verano de 1985 dirigiendo al mítico coro de niños de Tölz y al conjunto instrumental Concentus Musicus Wien.

Martes 11 de marzo, 20:00 h

Análisis de “La bella molinera” de Franz Schubert

¿Qué es un lied? ¿Qué papel desempeña el piano en ellos? ¿Por qué el nombre de Schubert está tan íntimamente relacionado con los lieder? ¿Qué encontró en ellos y qué aportó al género? ¿Qué nos cuenta "La bella molinera"? ¿Y cómo traduce Schubert a música los poemas de Wilhelm Müller?

Mariano Jiménez, ponente

Rubén Fernández-Aguirre, piano

Elías Benito Arranz, barítono

Viernes 25 de abril, 20:00 h

De sol a son. Cantos de trabajo

La dura y monótona jornada en el campo de nuestros antepasados campesinos, cuya duración dependía del recorrido del sol, se reflejaba en las letras de las tonadas que cantaban. El esfuerzo físico y repetitivo se transformaba en melodías de ánimo o de entretenimiento, de soledad o de amor.

Este proyecto es una reinterpretación de aquellas atmósferas sonoras, que utiliza como semilla los cantos originales de sus trabajadores.

Ángela Furquet, voz y ponente

Viernes 23 de mayo, 20:00 h

Jorge Pardo y la flauta flamenca Un recorrido vital

La búsqueda de un sonido. Llevar el "quejío" de la voz flamenca a la flauta y, en el camino, encontrar el sentido de tu arte y tu propia voz.

Jorge Pardo, flauta travesera

Viernes 13 de junio, 20:00 h

Es necesaria una didáctica más cercana de la música. En el arte es esencial el dejarse llevar por la belleza de lo visto o escuchado sin atender mucho a las razones, pero también es verdad que la didáctica tiene muchos aspectos positivos, explicar por qué razón el artista ha tomado tal o cual camino, cuales son sus motivaciones o qué recursos emplean para superar las dificultades. En el mundo en el que vivimos hoy en día se habla más en el arte del aspecto visual de los artistas que de la propia música. Es algo muy común en el mundo del pop, el impacto visual de los solistas, pero también en el mundo de la clásica o en el del jazz. Cada artista en el momento de su lanzamiento ya tiene una cantidad ingente de imágenes o videos promocionales que embellecen el envoltorio, es cierto, pero que a la vez deja en un lugar subsidiario a la propia música. Se echa en falta que los músicos hablen de música. En este sentido se han buscado artistas y ponentes que fueran capaces de transmitir pasión por la música, da igual que sea un músico hablando de su trayectoria profesional como un ponente describiendo con mucho amor y certeza los entresijos de una versión de la Pasión según San Juan de J. S. Bach.

Y este es el espíritu de este ciclo.

Implicación con el entorno

Corren malos tiempos para el emprendizaje, o más bien en general corren malos tiempos y punto. Konpartitu es un proyecto que se desarrolla dentro de la comunidad y en diálogo con ella.

En este sentido se han cerrado acuerdos de colaboración con varias empresas, en el convencimiento de que en estos tiempos de crisis hay que encontrar fórmulas imaginativas que den visibilidad a las buenas iniciativas empresariales. La idea motriz de estas iniciativas es la de fortalecer el tejido económico en nuestro entorno, que Konpartitu sea un soporte para mostrar el trabajo de estas empresas y que a la vez la propuesta pedagógica de nuestro programa adquiera un valor añadido gracias a las colaboraciones externas.

Formación y gestión de públicos

He ahí la cuestión.

Esta política de cercanía con las empresas del entorno engancha con un espíritu de creación de públicos. Durante muchos años se ha fiado la suerte de las propuestas musicales a la calidad de la oferta. Se ha creído que si se programaba cualquier cosa con calidad el público iba a venir solo. Y no es necesariamente así, es obligación de los programadores el que hagamos que la experiencia de asistir a un concierto, o una actividad como la que propone Konpartitu, sea lo más placentera posible: que el acceso sea fácil, que las actividades comiencen puntualmente, que el público esté bien informado. Antes de cada actividad se ofrece un vino y unos chocolates de bienvenida al público asistente. El vestíbulo de la Sociedad Filarmónica sirve de espacio de encuentro en un ambiente distendido, la gente se puede saludar, puede degustar productos ofrecidos por nuestras empresas colaboradoras. Existe una voluntad de hacer comunidad, de que el proyecto de Konpartitu no solo sea un esfuerzo aislado sino que se implique con su entorno, que cree lazos con la comunidad. Esta idea parte en mi caso de una experiencia personal. Hace unos años visité Manchester y pude asistir a un concierto de la Camerata, una gran orquesta de cámara de la ciudad. El director, Douglas Boyd, hizo un comentario previo a cada pieza, con la orquesta sobre el escenario, de una manera muy directa y amena. Después del concierto bajamos al bar del auditorio y mientras te tomabas una pinta de cerveza o un café podías escuchar a

tres de los solistas de la Camerata interpretando algunas piezas. Había gente sentada frente a los músicos escuchándolos más atentamente y gente junto a la barra charlando. Sin estridencias, con respeto a la música, pero sin ese silencio sepulcral que en ocasiones me resulta demasiado rígido. En fin, me pareció una experiencia fantástica y digna de llevar a Bilbao.

Política de precios

A pesar de que Konpartitu es un proyecto apenas subvencionado por las instituciones públicas, se ha optado por una política de precios asequibles que animen a la gente a acercarse a la sala. Se ha buscado un equilibrio entre la búsqueda de rentabilidad y la captación del mayor número posible de espectadores. Los estudiantes pagan 8 € por cada actividad, 15 € el público general. Igualmente se ha realizado una serie de abonos de temporada con unos precios más que competitivos, 50 € para estudiantes, 110 € para el resto de público.

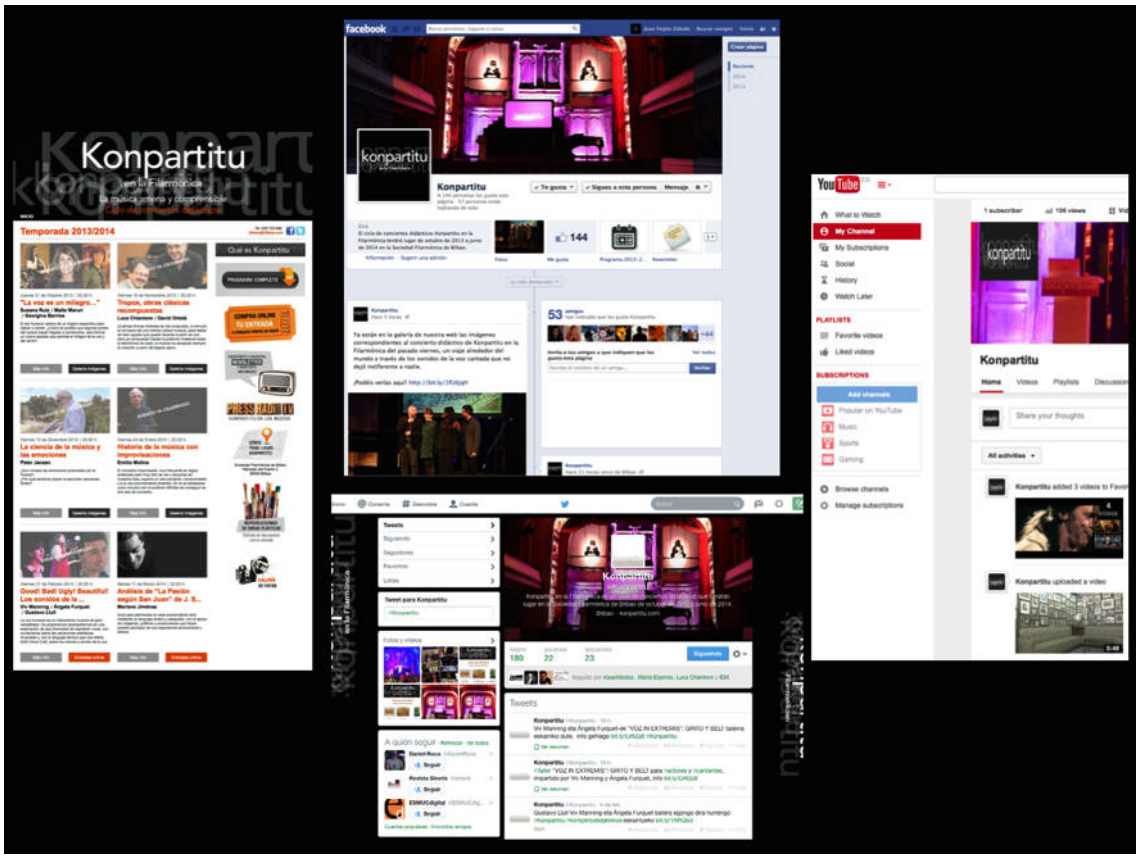
Así mismo se han cerrado acuerdos con instituciones educativas como el Conservatorio de Bilbao, Musikene o la Universidad de Deusto, para que sus alumnos accedan a las actividades a precio reducido.

Las entradas y abonos se pueden comprar en los locales de varias de las empresas colaboradoras, así como a través de la página web www.konpartitu.com.

Difusión del proyecto

Konpartitu en la Filarmónica apuesta además por la difusión de sus contenidos. Ya se ha dado un primer paso creando un canal en YouTube, pero a medio plazo la intención es la de realizar emisiones en streaming de estas actividades pedagógicas. Es vital el dimensionamiento tecnológico del programa pedagógico como política de afianzamiento del proyecto. Los contenidos didácticos deben nacer con el objetivo de su difusión a la mayor escala posible y en este sentido el streaming y los canales de TV en Internet son un recurso didáctico muy poderoso.

Konpartitu ha desplegado además una presencia generosa en las redes, dentro de su radio de acción limitado por la falta de personal. Desde el primer momento hemos sido conscientes de que se tenían que redoblar los esfuerzos en las políticas de comunicación. Desde la creación de la web, que da cabida a la información del ciclo de conciertos y de su impacto mediático, entre otras cosas, hasta la página profesional en Facebook o en Twitter, medios más dinámicos para transmitir información de manera rápida y clara, además del diseño e impresión de carteles y programas de temporada, y programas de mano de cada actividad.



Apariciones en medios

Si un proyecto no aparece en los medios de comunicación tradicionales, es difícil llegar a un público más numeroso. Desde su aparición en escena, en octubre del año pasado, Konpartitu ha aparecido en una lista considerable de medios, tanto especializados como generalistas.

El Correo

GPS

Deia

Klassikbidea

Periódico municipal Bilbao

La Ría del Ocio

Revista Música y Educación

Onda Vasca

Radio Euskadi (La Galería, Leit Motiv)

Informativos de EITB

Otras acciones

El ciclo de conciertos pedagógicos es parte de un plan más ambicioso. Hemos descrito antes la estructura general del proyecto. Éste tiene afán de crecimiento, y ya se están realizando acciones en ese sentido. En febrero se ha inaugurado un blog que da cabida a konpartitu.com, con artículos de opinión e informaciones de interés sobre todo tipo de temas relacionados con la música. Se han diseñado diversas acciones formativas, algunas de las cuales ya se han llevado a cabo como los talleres de voz impartidos por Viv Manning, una de las ponentes en el ciclo de conciertos didácticos. Otros proyectos didácticos están en fase de desarrollo, así como las alianzas con diversas instituciones educativas del entorno más cercano.

Consideraciones finales

"Konpartitu en la Filarmónica" se encuentra en la búsqueda activa de apoyos para su supervivencia a corto plazo. El apoyo de instituciones tanto privadas como públicas es vital para el afianzamiento de un programa de las características expuestas. El empuje de la iniciativa privada es vital para la supervivencia del sector cultural.

Konpartitu tiene vocación de futuro y espera afianzarse en la escena cultural de Bilbao apostando por un dimensionamiento económico ajustado y sobre todo por la calidad de sus contenidos.

Muchas gracias por vuestra atención

Comunicaciones

Comunicación

La voz cantada en los maestros y los futuros maestros de Educación Infantil.

Pere Godall Castell
Cecília Gassull Bustamante
Anna Godoy López
Universitat Autònoma de Barcelona

Introducción

Los fundamentos de la educación musical sientan sus bases en el momento más importante del desarrollo del ser humano, que es la infancia. Es en las primeras etapas del desarrollo infantil cuando se dan ciertas experiencias que determinarán nuestras vidas; es en estas etapas donde tienen lugar los fundamentos del aprendizaje (Wild, 1999; Jordan-Decarbo y Nelson, 2002). En este sentido, la música es un canal de comunicación fundamental, ya que proporciona medios a partir de los cuales las personas pueden compartir emociones, intenciones y significados (Hargreaves, MacDonald y Miell, 2005). Ya Froebel, en la primera mitad del siglo XIX, destacaba la importancia del canto entre madres y bebés como un elemento vital en la educacion de los niños, e identificó la música como uno de los primeros medios a partir del cual puede ser generada y expresada la felicidad (Pound y Harrison, 2003).

El significado de la música está contenido en la experiencia más que en el sonido por sí mismo, y se enriquece con la vivencia cotidiana. Una canción representa un bagaje cultural y

personal, y cada individuo, cada niño, cuando canta, transmite mucho más que las simples variaciones en la altura de la melodía (Campbell, 1998:173). Los adultos, los docentes, deben crear un espacio estimulante; deben estar siempre disponibles para el juego y la interacción musical, para el diálogo vocal y, sobre todo, estar atentos a los descubrimientos de los niños para apoyarles. Los maestros son guías que acompañan a los niños en el camino hacia la exploración, el descubrimiento y la creación, y eso se puede hacer extensible a todos los ámbitos del aprendizaje (Addessi, 2009).

Los grandes pedagogos musicales –como Kodály, Martenot, Willems, Orff y Dalcroze–, con sus aportaciones, nos han legado unas bases verdaderamente significativas de cara al desarrollo de una buena educación musical. Han consolidado unos principios, entendidos como universales, entre los que destacan la importancia de la canción, la necesidad de partir del trabajo corporal y también la conveniencia de iniciar la educación musical desde la primera infancia (Malagarriga, 2002).

Tafuri (2006) realizó un estudio longitudinal de seis años de duración en el llamado Proyecto Incanto. En este proyecto se observó que el alto porcentaje de niños de 3 años y medio capaces de entonar de una manera adecuada lo hacen en función de la riqueza de la experiencia musical que han recibido ya desde la vida prenatal, una experiencia que tiene que ir acompañada por el apoyo y la apreciación de los padres. Destaca la importancia del hecho que el niño tenga a su alrededor adultos que canten, toquen y escuchen música. El papel del canto en la educación infantil es, en este sentido, fundamental, y los maestros son los responsables de impulsar esta actividad con un buen uso de la voz.

Trehub (2002) analizó el papel de las madres como educadoras musicales de sus hijos en el entorno de diferentes culturas, un hecho natural para el que hay una predisposición común. Las interacciones vocales de las madres y los niños no están limitadas al habla o a juegos sonoros, sino también al canto y a la manera como se canta. Las madres de todo el mundo cantan canciones a sus hijos de manera regular. Los hechos históricos indican que el afecto y la estima de las madres, padres, abuelos, niñeras o maestras siempre se ha basado en estas canciones o cantos llenos de una considerable carga emocional. Como decía Platón, si todas las madres cantaran, encantarían a sus hijos y la música tendría un mejor lugar en el mundo (Capdevila, 2008).

Akoschky (2002) destaca que es importante ofrecer un entorno rico en oportunidades, vivencias, emociones. Constata que a los niños les divierte emitir sonidos, les atrae el sonido y el hecho de descubrir sonidos nuevos; les gusta que les canten y se entusiasman cuando cantan con otras personas; exploran con la voz, los materiales sonoros, y cubren el espacio con sonidos que provienen de su propio juego.

El canto está considerado una de las actividades más habituales de la expresión musical. Las conductas musicales relacionadas con la experiencia vocal empiezan muy pronto. Cuando hablamos de canto, entendemos tanto los juegos vocales (imitación de sonidos del entorno, inventar sonidos y vocalismos) como las improvisaciones melódicas y la interpretación de canciones. El juego vocal implica explorar (probar, reiterar), imitar (reproducir sonidos del entorno natural y social) e inventar (generar sonidos y voces de personajes, sonorizar acciones durante el juego, etcétera). Dejar espacios para la experimentación vocal es ofrecer una posibilidad de búsqueda de la propia voz, así como una experiencia de conocimiento y desarrollo del aparato fonador (Capdevila, 2008).

Las políticas escolares y las orientaciones de los centros parecen ser, más que el bagaje cultural de los alumnos o la situación geográfica de la escuela dentro de un país, los factores más determinantes en cuanto a educar a unos niños competentes en el canto (Welch *et al*., 2008). En la mayoría de los países, el responsable de impartir la música en la etapa de educación infantil es el maestro generalista. El problema reside en la distinta preparación con la que los docentes pueden desarrollar actividades musicales, especialmente en relación al canto. Por ejemplo, en Austria y Hungría, para poder acceder a los estudios de magisterio se requiere un nivel de educación vocal bien desarrollado (Lluveras y Vilar, 1999). Este no es el caso de algunos países, como España, donde no hay ningún tipo de requisito en este aspecto (Bernal, 1999), y hay que recordar que habitualmente el alumnado accede a la universidad sin ningún tipo de formación musical (Vilar, 2001).

Cuando un maestro debe cantar ante sus alumnos, hay una serie de parámetros que condicionarán el éxito de la acción. Un maestro al que no le gusta cantar, al que no le es fácil, que cree que desafina o que ha recibido críticas de los demás en este sentido, tendrá dificultades en el momento de llevar a cabo una actividad musical cantada. Además, es

posible que estos condicionantes generen una sensación de vergüenza o inseguridad a la hora de cantar. Todo ello les puede llevar a percibir que son un mal modelo vocal para los alumnos. En las primeras etapas del aprendizaje, la imitación guía los procesos del desarrollo en el ámbito musical (Suzuki, 1984) y es la base del canto libre (Martenot, 1970). Un docente que no es un buen modelo no podrá proporcionar al niño las herramientas necesarias para que pueda desarrollarse convenientemente en este ámbito.

Metodología

Esta investigación es un estudio exploratorio sobre la percepción que tienen los maestros de su propia voz cantada y se compara con la que tienen alumnos de ciencias de la educación. Los datos que presentaremos a continuación provienen de unas encuestas de autopercepción sobre distintos parámetros relacionados con la voz cantada realizadas el año 2011, y que respondieron 244 alumnos de magisterio en educación infantil de la Universitat Autònoma de Barcelona y 194 maestros en activo de esta misma etapa educativa pertenecientes a escuelas catalanas. En cuanto a los estudiantes, hay que diferenciar dos grupos, los de primer curso y los de segundo, que presentan características distintas: los que estaban en su segundo año habían cursado un programa de educación de la voz y salud vocal en primero —8 horas presenciales que formaban parte de una asignatura de comunicación— y un taller del mismo ámbito en segundo —6 horas— durante el periodo de prácticas.

Los encuestados tuvieron que indicar, en una escala del 0 al 4 —en la que 0 era nada/nunca y 4 era mucho/siempre— si les gustaba cantar, si creían que desafinaban, si tenían vergüenza cuando debían cantar, si tenían facilidad para ello, si se consideraban un buen modelo vocal para sus alumnos y cuál era la percepción que tenían sobre la frecuencia con la que los demás les decían que cantaban bien o que cantaban mal.

A continuación destacamos los parámetros en que los resultados nos indican que existen diferencias entre alumnos y maestros en activo y aquellos datos que creemos relevantes por el hecho que nos ayudan a entender cuál es el perfil vocal mayoritario de las poblaciones estudiadas.

Resultados

En primer lugar, cabe destacar los datos obtenidos en la pregunta relacionada con el hecho de **si les gusta o no cantar**. En el caso de los alumnos de primer curso las respuestas quedan repartidas por igual en la escala, pero en el caso de los alumnos de segundo son mayoría los que afirman que les gusta cantar y son muy pocos los que afirman que no les gusta; un 74% de los estudiantes les agrada cantar, frente a un 14% que expresa lo contrario. Este cambio de un curso a otro puede deberse al hecho de haber recibido una pequeña formación vocal en el transcurso de los dos primeros años. En el caso de los profesores, siguen siendo un porcentaje elevado, un 62,7%, a los que les gusta.

En cuanto a la **facilidad para cantar**, se observa un importante cambio de tendencia entre la percepción de los estudiantes y la de los maestros en activo. Mientras que la mayoría de los alumnos de segundo de magisterio (47%) afirma que consideraba que le es fácil cantar —doblan en porcentaje las respuestas que dieron los alumnos de primero—, solamente uno de cada cinco (21,7%) de los profesores encuestados responden positivamente a esta pregunta. Los profesores en activo, pues, perciben que les cuesta más cantar que a los estudiantes de magisterio; si bien existe un potencial positivo en los alumnos, que todavía están cursando segundo de carrera, este no se traslada luego a la realidad profesional, lo que es un dato muy preocupante.

Uno de los aspectos que pueden incidir en esta facilidad a la hora de cantar, lo podemos relacionar con la percepción de sentir **vergüenza** al cantar. Aquí, la diferencia entre lo que perciben los alumnos y los maestros es también muy remarcable: un 55% de los estudiantes de primero y un 44% de los estudiantes de segundo sienten vergüenza, en el caso de los maestros tan solo es un 8,2%. En este caso, podría deberse a que el profesorado haya añadido la experiencia necesaria para eliminar o hacer menguar esta emoción.

A la hora de cantar también influye si los demás consideran que lo **hacemos bien o mal**. Cuando hemos preguntado a los alumnos de segundo de magisterio si suelen decirles que cantan mal solo un 5% recibe este tipo de crítica, casi siempre o siempre. En cambio, los alumnos de primero reciben más críticas negativas en este sentido, pues el porcentaje asciende a un 26%. En el terreno del colectivo profesional, a un 20% de los maestros les suelen decir que no cantan bien. Este es otro dato preocupante, pues el potencial que se

intuye con el cambio entre primero y segundo, como mínimo, debería de mantenerse o consolidarse con una adecuada formación continuada.

Finalmente, el punto más relevante es el **modelo vocal** que los maestros son para sus alumnos. Ante esta cuestión, las respuestas son realmente preocupantes: en el caso de los alumnos la valoración negativa representa un 53%, y en el caso de los maestros un 40% (2 de cada 5). Y en el sentido positivo, solo un 20% de los maestros (1 de cada 5) afirman que son un buen modelo vocal.

Discusión

De los resultados obtenidos se desprende que hay serios motivos para la preocupación, ya que se observa un bajo nivel en la formación vocal de los maestros en ejercicio. También, por supuesto, urge impulsar otras investigaciones que profundicen en estas cuestiones, ya sea con muestras más amplias, ya sea con estudios cualitativos que permitan discernir con más detalle las causas del problema. Que 1 de cada 5 maestros se consideren un buen modelo vocal significa que 4 de cada 5 no lo son. Y estos datos, en educación infantil, revisten de una especial trascendencia, puesto que el aprendizaje por imitación es un mecanismo muy activo. Si el instrumento vocal que los niños tienen delante no es el que debería, ¿qué calidad vocal y musical se puede esperar en el momento de cantar?

Entre los aspectos positivos, queremos destacar el cambio experimentado por los alumnos de segundo de magisterio en relación a los de primero, mejora que se consigue con tan solo algunas sesiones de educación vocal; que aumente el número de las personas a las que les gusta cantar, o que sientan que tienen más facilidad para hacerlo, son datos que confirman que, a través de la implementación de sencillos programas de educación vocal y musical, se pueden conseguir buenos resultados en ámbitos con deficiencias en la formación. Faltaría que este desarrollo iniciado en la formación inicial tuviera continuidad con una oferta adecuada en la formación permanente.

Bibliografía

Addessi, A. R. (2009). "The Musical Dimension of Daily Routines with Under-Four Children during Diaper Change, Bedtime and Free-Play". Early Child Development and Care, 179 (6), 747-768.

Akoschy, J. (2002). "La educación musical para niños y niñas de 2 y 3 años. Cantar, 'tocar' y escuchar" Eufonia, 24, 41-57.

Bernal, J. (1999). "La formación musical del maestro especialista en educación infantil". Eufonía, 15: 23-32.

Campbell, P. S. (1998). Songs in their heads. Music and its meaning in children's lives. New York: Oxford University Press.

Capdevila, R. (2008). Conductes musicals dels infants 0-3. Anàlisi i validació d'una pauta d'observació. Tesis doctoral. Universitat de Barcelona.

Hargreaves, D. J., MacDonald, R. y Miell, D. (2005). "How do people communicate using music?" En D. Miel, R. MacDonald, y D. Hargreaves (eds.), Musical communication. New York: Oxford University Press, 1-25.

Jordan-Decarbo, J. y Nelson, J. A. (2002). "Music and Early Childhood Education". En Colwell, R. y Richardson, C. (ed.) The new handbook of research on music teaching and learning. A project of the music educators national conference. Nueva York: Oxford University Press.

Lluveras, N. y Vilar, M. (1999). "La música a Hongria". Circular febrer-abril 1999. Barcelona: SCIC, 26-28.

Malagarriga, T. (2002). Anàlisi i validació d'una proposta didàctica d'educació musical per a nens de cinc anys. Tesi doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona, Bellaterra.

Martenot, M. (1979). Principes fondamentaux d'éducation musicale et leur application : méthode Martenot: livre du maître. Paris: Éditions Magnard.

Pound, L. y Harrison, C. (2003). Supporting musical development in the early years. London: Open University Press.

Suzuki, S. (1984). Nurtured by love: the classic approach to talent education. Nova York: Exposition Press.

Tafuri, J. (2006) ¿Se nace musical? Como promover las aptitudes musicales de los niños. Barcelona: Graó.

Trehub, S. E. (2002). "Mothers are musical menthors". Zero to three, 23 (1): 19-22.

Vilar, M. (2001). De la formació inicial dels mestres d'educació musical a la pràctica professional: análisi i avaluació. Tesi doctoral. Univeristat Autònoma de Barcelona, Bellaterra.

Welch, G. et al. (2008). The National Singing Programme For Primary Schools In England: An Initial Baseline Study Overview. Febrero de 2008. Londres: Institute of Education.

Wild, R. (1999). Educar para ser: vivencias de una escuela activa. Barcelona: Herder Editorial.

Comunicación

Los proyectos de trabajo en el Aula de Música: una experiencia innovadora

Cristina González-Martín
Universitat de Barcelona
Assumpta Valls Casanovas
Universitat Autònoma de Barcelona

Introducción

Los proyectos de trabajo son una metodología de enseñanza aprendizaje que lleva tiempo siendo aplicada en la escuela, tanto a nivel internacional como nacional.

Des que William Heard Kilpatrick (1871-1965) fomentara su introducción en las aulas, a principios del siglo xx, han sido muchos los investigadores internacionales que se han dedicado a estudiar las diversas características y potencialidades de este método educativo para hacerlo llegar a los maestros. Así lo demuestran los estudios Katz&Chard (1989), Helm (2003), Arpin y Capra (2001) y Knoll (1997), entre otros.

Aún así, para descubrir las propiedades y observar la práctica educativa de esta metodología no hace falta que vayamos más allá de las fronteras de nuestro territorio, donde se empezó a hablar de proyectos de trabajo, también a principios del siglo xx, a través de la figura de Luzuriaga y sus publicaciones en la *Revista de Pedagogía*.

Nos encontramos, pues, en un contexto donde los proyectos de trabajo tuvieron un fuerte arraigo y la comunidad educativa apostó por utilizar esta metodología de

enseñanza aprendizaje en la escuela. Según Pozuelos (2007) se publicaron libros para divulgarla entre los maestros, como el titulado *Método de proyectos* de Sainz (1933).

Pero todo este auge innovador se vio interrumpido por causas políticas impuestas por las autoridades franquistas de la postguerra (Roldán, 1997).

Pasado ya este período, autores como Hernández y Ventura (2008) o Mases y Molina (1995) volvieron a mostrar a la comunidad educativa los valores de la metodología de enseñanza aprendizaje de los proyectos de trabajo.

Más recientemente, investigaciones como las de Martín (2006) y Pozuelos (2007) nos muestran como los proyectos de trabajo continúan vigentes en las escuelas, y sus aportaciones son tan ricas que es necesario continuarlos estudiando.

Viendo este contexto, nos ponemos a investigar sobre la utilización de los proyectos de trabajo dentro del aula de música. Rápidamente, pero, nos damos cuenta que las experiencias son prácticamente inexistentes. Las fuentes documentales nos muestran que esta metodología se utiliza poco dentro del aula de música y que cuando se aplica siempre actúa como conexión al proyecto del aula generalista y, por lo tanto, la parte de música queda supeditada a lo que trabaje el maestro tutor.

Esto nos hace considerar la importancia y necesidad de indagar en el funcionamiento de los proyectos de trabajo dentro del aula de música, y por ello nos adentramos en esta investigación que propone una práctica didáctica innovadora dentro del área de música.

A parte del interés que nos suscita el hecho de innovar experimentando con una nueva metodología en la enseñanza aprendizaje de la música, planteamos esta investigación para mostrar a la comunidad educativa que la situación también se puede invertir, es decir, que se pueden llevar a cabo prácticas didácticas en las que se desarrolle un proyecto de trabajo en el que la música sea la protagonista. Así pues, el proyecto se inicia en el área de música y éste genera interés por temas de estudio en la propia área y en otras.

Si a este hecho le sumamos que la entrada en vigor de la LOE en el 2006 ha revitalizado la aplicación de los proyectos de trabajo en las aulas (López, 2010), nos damos cuenta que el estudio que planteamos sigue la línea de la actualidad educativa.

Por lo tanto, es importante introducir los proyectos de trabajo dentro del área de música para así poder explicar al resto de la comunidad educativa cuál es su funcionamiento y características cuando se relacionan con la música, y así dar la oportunidad a otros maestros de aplicarlos en sus aulas.

Antes de empezar a exponer como se ha desarrollado el estudio, consideramos importante matizar que se entiende, a nivel general, por proyectos de trabajo. De esta manera, nos será más fácil, a partir de la contrastación y comparación con lo que sucede en otras áreas, explicar cómo esta metodología de enseñanza aprendizaje se desarrolla en el aula de música.

¿Qué son los proyectos de trabajo?

Cuando se utiliza el término *proyectos de trabajo* es frecuente que se den distintas interpretaciones según el contexto en que se aplican. De esta manera, se genera una cierta ambigüedad y flexibilidad en la utilización del término, cosa que viene favorecida por el hecho de que la propia metodología se caracteriza por su funcionamiento flexible. En este sentido se expresa Pozuelos (2007) cuando nos dice que el término proyectos de trabajo "ha colado en el lenguaje pedagógico hasta convertirse en un comodín que maquilla prácticas que responden en muy poca proporción a la idea original" (p.31).

Es por ello que a modo de clarificación, consideramos importante explicar, aunque sea brevemente, los proyectos de trabajo:

Los *proyectos de trabajo* (*project work, project method, project approach, project-based learning, reggio emília, projecktunterricht*) son una metodología de enseñanza aprendizaje basada en la filosofía de la psicología constructiva, que afronta una enseñanza global en la que los alumnos participan en la construcción de sus conocimientos y en la manipulación de las fuentes de información y los procedimientos para comprenderla y utilizarla.

En este proceso, el maestro actúa como un guía y mediador, el cual estimula a los alumnos mediante preguntas, los ayuda a profundizar en el conocimiento y garantiza una correcta organización del proyecto. Para hacer un proyecto se parte de los intereses que los alumnos manifiestan, cosa que fomenta su autonomía y hace que el aprendizaje sea más significativo y motivador para ellos. El alumno resuelve estos intereses a partir de la búsqueda de información, generalmente en pequeño grupo. Los proyectos de trabajo suelen seguir unas fases de desarrollo (escoger el tema de interés - búsqueda de la información - elaboración y síntesis de la información – exposición y evaluación del proyecto) y, en muchos casos, los contenidos curriculares se organizan bajo un enfoque interdisciplinario.

Objetivo de estudio y metodología

Nuestro trabajo pretende indagar como se desarrollan los proyectos de trabajo dentro del área de música y, para ello, nos planteamos el siguiente objetivo:

Identificar, analizar y concretar cuáles son las particularidades de metodología de los proyectos de trabajo en la enseñanza-aprendizaje de la música.

Para dar respuesta a este objetivo nos adentramos en una investigación de corte cualitativa basada en el paradigma interpretativo, puesto que se analizan dos estudios de caso donde se aplican proyectos de trabajo en el aula de música.

Dado que la música es una asignatura que se caracteriza por su carácter procedimental, por el hecho de aprender música a partir de la acción, la experimentación y la vivencia, es decir, aprender música haciendo música, una parte de su enseñanza-aprendizaje sólo es posible a través de la conducción activa-interpretativa que ejerce el docente durante el proceso de enseñanza aprendizaje. Conscientes de este fenómeno, y dado que en experiencias anteriores se nos había demostrado que a los niños a veces se les hace difícil formular cuestiones de estudio en relación a la práctica musical, nos planteamos concretar el inicio del proyecto de trabajo con una tipo de actividad musical

que facilite a los niños formularse intereses amplios y distintos respecto a la música y también de fácil conexión con otras áreas de conocimiento.

Todo ello se concreta en proponer diferentes actividades entorno a una audición de músicas del mundo. En un caso de música mejicana y en el otro de música china.

La investigación se ha llevado a cabo en dos escuelas públicas de primaria de la ciudad de Barcelona, y ha implicado la participación de 50 alumnos de sexto de primaria y sus profesoras de música. Cada proyecto se ha desarrollado durante 33 sesiones. Hemos buscado que las escuelas tengan características distintas para así poder adquirir más información en relación al objeto de estudio. En una de las escuelas esta metodología es la forma habitual de trabajar, en la otra es la primera vez que realizan una experiencia semejante.

Para recoger los datos de esta investigación se han utilizado diferentes técnicas que nos han proporcionado una triangulación de los mismos y nos han llevado a un análisis más efectivo.

En primer lugar, la observación no-participante de cada sesión nos ha servido para recoger el desarrollo de cada proyecto, y poder narrar descriptivamente como ha sucedido.

En segundo lugar, las entrevistas a los maestros y los cuestionarios a los alumnos nos han aportado su visión de la experiencia.

Así pues, con todas estas técnicas hemos podido recoger información y datos, y llegar a unos resultados más sólidos. La suma y la contrastación de las descripciones detalladas de cada uno de los proyectos, más la visión intrínseca de la experiencia que nos han aportado tanto alumnos como maestros, nos ha llevado a concretar algunas de las características y especificidades de los proyectos de trabajo en el área de música.

Resultados

A grande rasgos, hemos podido observar que en el aula de música, al igual que sucede en otras áreas de enseñanza aprendizaje, cuando se lleva a cabo un proyecto de trabajo los alumnos participan en la acción y manifiestan sus intereses, manipulan diferentes fuentes de información y se organizan en pequeños grupos de trabajo para buscar información y dar respuesta a sus preguntas, se tratan temas diversos que fomentan la relación entre diferentes contenidos y fomentan la interdisciplinariedad. El proyecto también se desarrolla en diferentes fases.

Aún así, debido a las características de la materia, también hemos podido contemplar que la metodología de los proyectos de trabajo dentro del área de música tiene unas singularidades que los diferencian de los proyectos que se desarrollan en otras áreas de enseñanza aprendizaje.

A continuación concretamos cada una de ellas:

El maestro además de actuar como guía y mediador también propone actividades musicales.

Generalmente lo que prevale en los proyectos de trabajo es que el alumno lleve a cabo, de una manera autónoma, los diferentes procedimientos que le permitan llegar al conocimiento. En este proceso el maestro actúa como guía.

En el caso que tratamos, esto también se ha observado, principalmente cuando los alumnos han satisfecho sus inquietudes recabando información a través de libros e Internet, mirando vídeos y escuchando música, o bien con la visita de algún experto que ha contestado sus preguntas, les ha ofrecido música en directo y les ha preparado un taller musical.

Hemos podido observar, pues, que en el área de música los alumnos no solo adquieren información a través de las fuentes de consulta bibliográfica sino también a través de las sonoras.

Pero al mismo tiempo, hemos podido constatar que no siempre los alumnos manifiestan demandas de carácter práctico-musical, generalmente por falta de

conocimiento o dominio de la materia y, en el caso de hacerlo, se ven limitados o impedidos. Ante este hecho los maestros proporcionan actividades de práctica musical para ayudar a complementar las aportaciones de los alumnos y para dar respuesta a sus intereses.

Como ya hemos mencionado anteriormente, en la música, área de naturaleza experimental, la vivencia musical es imprescindible y muy relevante para la adquisición de conocimiento, lo cual requiere una constate interrelación maestro-alumno. De esta manera, constatamos que cuando nos encontramos en el desarrollo de un proyecto de trabajo musical, ya sea a propuesta del docente o por demanda de los alumnos, se hace totalmente necesario que el maestro proponga actividades de escucha, interpretación o creación musical para garantizar que los alumnos adquieran información a través de la propia práctica y experimentación.

El tema general del proyecto es escogido por el maestro

En esta experiencia, y de acuerdo con lo expuesto en el punto anterior, el maestro ha escogido el tema inicial del proyecto, cosa que difiere de la teoría, donde se expone que el tema debe ser escogido por los alumnos para que la práctica didáctica que se realice sea considerada un proyecto de trabajo.

Si tenemos en cuenta que en un proyecto de trabajo el maestro tiene la responsabilidad central sobre las decisiones más importantes que se van tomando en el proyecto, incluyendo la selección del tema de interés, y que la finalidad de un proyecto es que los alumnos aprendan, podemos justificar plenamente esta particularidad del caso de la música.

Los alumnos suelen ver el lenguaje musical como algo abstracto, difícil de acceder y de comprender. Esto afecta a la tipología de interés que proponen los niños y niñas, los cuales se plantean un tipo de interés que se relaciona con los aspectos tangibles de la música, es decir, aquellos que tienen muy poco a ver con el análisis musical o los

elementos que constituyen la música, pero que son fáciles de comprender y de obtener información. Estos aspectos tangibles son palpables, perceptibles y a menudo relacionados con cuestiones que van más allá de la música. Algunos ejemplos son las danzas, los instrumentos, los compositores, las canciones, etc.

Hemos podido observar que si el maestro escoge el tema del proyecto permite a los alumnos acercarse a los elementos más abstractos de la música, aquellos más propios del lenguaje musical, e ir adquiriendo conocimiento y base musical. Luego hemos podido comprobar que, de esta manera, se ha generado igualmente un proyecto de trabajo con todas sus particularidades, características y virtudes, puesto que esta decisión del maestro es solo el punto de partida.

El proyecto se inicia con una práctica musical previa (PMP) para garantizar que los temas de investigación tengan contenido musical.

Una vez escogido y planteado el tema es necesario garantizar que los alumnos se sientan atraídos por él. Para poderlo hacer el maestro plantea diferentes actividades en una fase, previa al inicio propiamente del proyecto, que hemos llamado práctica musical previa (PMP).

En esta práctica musical el maestro captiva a los alumnos y activa sus intereses a través de un conjunto de actividades motivadoras y de guía, que hacen avanzar a los alumnos en el conocimiento. Podríamos decir que estas actividades son falcas que el maestro va poniendo para preparar el inicio del proyecto, donde los alumnos plantean cuáles son sus intereses.

En esta fase el docente también proporciona herramientas a los alumnos y les informa sobre las decisiones que se van tomando para que se sientan protagonistas de su aprendizaje y noten que se les hace partícipe de la experiencia.

La reactivación y reelección del tema de interés, una nueva fase

En los proyectos de trabajo dentro del área de música se suma una fase más a las que proponen los diferentes expertos. Entendemos por fase cada una de los períodos por los cuales pasa un proyecto de trabajo en el curso de su desarrollo. Así pues, se activa y se escoge el tema de interés, se busca información, se elabora y sintetiza la información y, finalmente, se expone y se evalúa. Una vez finalizado este proceso, hemos podido observar que los alumnos están tan motivados por el proyecto que quieren saber más. Es en este momento cuando nace una nueva fase y se reactivan los intereses de los alumnos, es decir, se les pide que más quieren saber, y se reescoge el tema del proyecto, que normalmente profundiza en el que se estaba trabajando.

El proyecto se desarrolla por fases y por etapas

Los proyectos de trabajo en el área de música también se desarrollan por etapas. Consideramos que una etapa es cada uno de los períodos de un proyecto de trabajo que incluye el desarrollo entero de todas las fases que lo conforman.

Podemos distinguir tres diferentes etapas:

La práctica musical previa, la cual ya hemos mencionado anteriormente. Se lleva a cabo para aportar conocimiento, vivencia y experimentación a los alumnos, y para activar sus intereses en relación con el tema del proyecto que ha escogido el maestro. En esta etapa de la práctica musical previa, se activan los intereses de los alumnos, estos buscan información, la elaboran y exponen lo que han encontrado. Generalmente está conducida por el docente y sirve para ponen a los niños y niñas en situación y alentarlos en relación al proyecto. Como se desarrollan todas las fases, por eso decimos que es una etapa.

El desarrollo del proyecto. Esta etapa corresponde a lo que en otras áreas seria el corpus del proyecto, donde los alumnos ya se han visto motivados por el tema que ha escogido la maestra, y empiezan a plantear que quieren saber al respecto y llevan a cabo todas las fases del proyecto para dar respuesta a sus preguntas. Es una etapa que está conducida por los alumnos, los cuales buscan información para satisfacer sus intereses y presentarlos delante de sus compañeros.

¿Qué más queremos saber? Se desarrolla cuando los alumnos todavía no han dado por cerrado el proyecto y generan un nuevo proyecto, de dimensiones más reducidas, pero con las mismas fases, para dar respuesta a sus nuevas inquietudes. No es necesaria que se desarrolle en todos los proyectos, dependerá del grado de interés que tengan los alumnos para continuar.

El desarrollo de las fases es semilineal y el desarrollo general del proyecto es cíclico

Un proyecto de trabajo en el área de música se caracteriza por el va y ben entre los alumnos y el maestro, lo cual provoca que el desarrollo de las fases no sea lineal como plantea la teoría, sino semilineal.

Las fases no suceden estrictamente una detrás de otra, sino que se aparecen más de una vez en el proceso, se relacionan y se intercalan según la actividad que se esté llevando a cabo.

Además, el análisis específico del desarrollo del proyecto también nos conduce a concretar que el desarrollo general del proyecto es cíclico, puesto que una vez han pasado cada una de las fases el proceso se reinicia y da paso a una nueva etapa, y el proceso de fases vuelve a empezar.

Las nuevas tecnologías de la información actúan como soporte

Hemos podido observar que las nuevas tecnologías de la información se utilizan con dos finalidades: llevar a cabo las tareas requeridas en cada fase del proyecto y suplir las carencias de dedicación horaria con las que se encuentran los maestros de música (normalmente una hora de música a la semana).

Por una parte, los alumnos hacen uso de Internet, ordenador, programas informáticos, pizarra digital, para buscar, tratar y exponer la información en relación con su tema de interés.

Por la otra, las nuevas tecnologías, como la plataforma moodle, permiten que los maestros estén en contacte con los alumnos y que puedan hacer un seguimiento de los

trabajos que realizan en casa, aclarar dudas, proporcionarles información, etc., puesto que tener solo una hora de música a la semana no les permite desarrollar el proyecto con mucha continuidad.

Conclusiones

A grandes rasgos, consideramos que esta investigación aporta nuevo conocimiento sobre la metodología de enseñanza aprendizaje de los proyectos de trabajo en el área de música:

Nos muestra que lo que sucede dentro del área de música no se puede considerar una alternativa a la manera que tienen los proyectos de trabajo de funcionar en otras áreas, sino que son nuevos elementos que permiten adaptar esta metodología a las características del área de música. Por lo tanto, la investigación nos enseña cuáles son las particularidades de los proyectos de trabajo cuando se aplican en un área tan procedimental como es la música.

También nos evidencia que con las adaptaciones pertinentes los proyectos de trabajo se convierten en una metodología óptima para trabajar los conceptos musicales, puesto que los alumnos construyen el conocimiento y eso permite que lo interioricen, lo comprendan y sea realmente significativo. El hecho de centrarse en los intereses que tienen los niños es una buena manera de incentivarlos y de hacerlos partícipes de la experiencia y de su propio aprendizaje. Se tienen en cuenta sus decisiones y opiniones, y eso los hace sentirse motivados hacia la música, lo cual hace aumentar su valor.

Además, son diversos los autores (Chard, 2011; Ferrer, 2007; Nadal, 2007; Zabala, 2005, entre otros) que han elogiado las aportaciones de los proyectos de trabajo al aprendizaje de los niños y niñas. Con este estudio comprobamos que los proyectos de trabajo es una metodología que forma a los alumnos en competencias, los educa en valores, fomenta que el aprendizaje que se adquiere sea global, y consiguen una actitud

favorable de los alumnos entorno al conocimiento. Creemos, pues, que es una metodología que se debería aplicar en todas las áreas de enseñanza aprendizaje, incluida el área de música.

Para finalizar, hemos experimentado con una nueva metodología dentro del área de música, lo cual nos permite ofrecer a la comunidad educativa una propuesta innovadora, que aunque se base solo en dos estudios de caso, empieza a perfilar unas generalidades de la manera que tienen de funcionar los proyectos de trabajo en esta área.

Nuevos estudios en contextos diferentes nos permitirán adquirir otros indicadores, y elaborar una guía más completa para poder explicar al resto de la comunidad educativa cuál es el funcionamiento de los proyectos de trabajo dentro del área de música, y así dar la oportunidad a otros maestros de aplicarlos en sus aulas.

Referencias bibliográficas

Arpin, L., Capra, L. (2001). L'apprentissage par projets. Montreal: Chenelière/McGraw-Hill.

Chard, S. (2011). Project approach in early childhood and elementary education. Recuperado de http://www.projectapproach.com/

Ferrer, C., Algás, P., Martos, J.M. (2007). Valoramos el trabajo por proyectos. Aula de Innovación Educativa, 166, 71-75

Helm, J. H. (Ed.). (2003). The project approach catalog4. Illinois: ERIC. Recuperado de http://ecap.crc.illinois.edu/pubs/projcat4.html

Hernández, F., Ventura, M. (2008). La organización del currículum por proyectos de trabajo. El conocimiento es un calidoscopio (13a ed.). Barcelona: Octaedro.

Katz, L.G., Chard. S.C. (1989). Engaging Children's Minds: the Project Approach. Norwood: Ablex.

Kilpatrick, W. (1918). The Project Method. Teachers College Record, 19(4), 319-335.

Knoll, M. (1997). The Project Method: Its Vocational Education Origin and International Development. Journal of Industrial Teacher Education, 34, 59-80.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín oficial del Estado, 4 de mayo del 2006, núm. 106, suplemento 11.

López, F. (2010). Introducción. En Algás, P., Ballester, J., Carbonell, L., Díez, M.C., Essomba, A., Febrer, M., et al. (2010). Los proyectos de trabajo en el aula. Reflexiones y experiencias prácticas (9-12). Barcelona: Graó.

Martín, X. (2006). Investigar y aprender cómo organizar un proyecto. Barcelona: ICE-Horsori.

Mases, M., Molina, M. J. (1993). De las intenciones a la práctica. Cuadernos de Pedagogía, 243, 54-57.

Nadal, N. (2007). Músicas del mundo. Una propuesta intercultural de educación musical. Barcelona: ICE – Horsori.

Pozuelos, F. (2007). Trabajo por proyectos en el aula: Descripción, investigación y experiencias. Sevilla: MCEP.

Roldán, A. R. (1997). El trabajo por proyectos en el sistema educativo español: revisión y propuestas de realitzación. Encuentro. Revista de Investigación e Innovación en la clase de idiomas, 9, 115-125.

Sainz, F. (1933). El método de proyectos. Madrid: Publicaciones de la Revista de Pedagogía.

Zabala, A. (2005). Enfoque globalizador y pensamiento complejo. Una propuesta para la comprensión e intervención en la realidad. Barcelona: Graó.

Comunicación

Mi librería de apps. Categorización de apps para su uso en la Educación Musical en Primaria

Gemma Ufartes Ollé
Albert Casals Ibáñez
Jèssica Pérez Moreno
Universitat Autònoma de Barcelona

Palabras clave: tableta táctil, TIC, educación musical, educación primaria, apps

Introducción

En esta comunicación se presenta la primera fase de una tesis inscrita en el programa de doctorado en Didáctica de la Música de la Universitat Autònoma de Barcelona en la que se investigan las posibilidades que ofrecen las tabletas táctiles (iPads) en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la música en educación primaria.

En esta fase inicial se planteó categorizar las aplicaciones musicales para tabletas táctiles en base a sus posibilidades didácticas respecto al desarrollo de las competencias musicales.

Educación musical y aulas 2.0

En los últimos años se viene produciendo un profundo cambio tecnológico que ha revolucionado la sociedad. Según Bilton (2011) la tecnología nos conduce hacia un mundo rico en experiencias diferentes y nuevas. La red y los dispositivos digitales ya han cambiado qué, cómo y dónde leemos, miramos y escuchamos. Se han transformado tanto las comunidades de referencia como la forma de interactuar dentro de éstas.

Como ya anticipaba el conocido Informe Delors (1996), uno de los retos importantes de los sistemas educativos en el s.XXI es la incorporación y el uso de la tecnología en las aulas. En consecuencia, es necesario investigar las posibilidades de la tecnología en educación, teniendo en cuenta que, entre otros aspectos, puede favorecer la comprensión (por el uso de multiplicidad de lenguajes) y permite personalizar y respetar el ritmo de aprendizaje de cada alumno.

En este sentido, son muchos los autores que promueven la integración de las TIC en educación. Por ejemplo, para Prensky (2011) la tecnología digital que está entrando ahora, más o menos rápido, en nuestras aulas, usada correctamente, puede ayudar a volver el aprendizaje de nuestros alumnos conectados con la realidad, atractivo y útil para su futuro.

Bajo el marco de la Ley Orgánica 2/2006 de Educación (LOE), el Ministerio de Educación inició el programa Escuela 2.0 (2009), basado en la creación de aulas digitales, con el objetivo de garantizar la conectividad en Internet, promover la formación del profesorado, generar materiales digitales e implicar a alumnos y familias en la adquisición de recursos tecnológicos. Así empezamos a encontrar escuelas dotadas con pizarras digitales y alumnos con *netbooks* en las aulas.

La aparición del *iPad* en 2010 representó un salto cualitativo respecto sus dispositivos anteriores como los *Tablets PC* o los *netbooks* y un gran referente en el mercado, sobre todo por la gran calidad y cantidad de aplicaciones. Ante esta nueva realidad, escuelas que habían iniciado el programa escuela 2.0 con otros dispositivos, o aquellas que se planteaban la implantación de nuevas tecnologías, están optando por las tabletas táctiles. Y de los fabricantes disponibles, según Marquès (2013), más de un 60% de los centros optan por la de Apple (*iPad*).

Es obvio que el uso de la tecnología debe producir un cambio metodológico. No podemos entender que los mismos modelos sean válidos antes y después de una innovación disruptiva (en el sentido de Dans, 2010). Es importante que estas nuevas herramientas nos ayuden a mejorar los procesos didácticos, basándonos más en el alumno, y en la experimentación, la investigación y la creatividad.

Desde esta perspectiva, es útil la Taxonomía de Bloom (1956), que su autor diseñó para estructurar y comprender el proceso de aprendizaje, organizándolo en diferentes niveles. En una posterior revisión, Anderson y Krathwohl (2000) consideraron la creación como la habilidad de pensamiento de orden superior. Complementariamente, de la Pirámide del Aprendizaje de Dale (1969), resultado de una investigación sobre cómo aprenden los alumnos, se extrae la importancia de dar un papel activo a nuestro alumnado.

A nivel de educación musical, la relevancia y la complejidad de la creación en el aula ha sido evidenciada por varios autores. Así, Paynter (1999) menciona que la composición es precisamente el elemento en el que apreciamos la necesidad de unas indicaciones más detalladas, sobre todo en los aspectos referidos a la estructura musical y a las maneras en que podemos animar a los estudiantes a generar y desarrollar ideas musicales.

De acuerdo con este autor (ibídem), así como con autores más recientes (Mills, 2009; Malagarriga et al., 2013), el triángulo Escuchar-Interpretar-Crear es la base del diseño metodológico, la esencia del proceso de enseñanza-aprendizaje de la música. De hecho, este planteamiento también se ve reflejado en la estructura de los contenidos del área de música de la LOE (2006).

A lo largo de la historia de la música, la tecnología ha condicionado su evolución y las vivencias asociadas a ella (Dans, 2010). La interpretación, la producción y la distribución de la música han hecho grandes avances y se han adaptado constantemente a las nuevas realidades.

Concretamente en el ámbito de la educación musical, Miralpeix (2013) reflexiona sobre la forma como los dispositivos móviles y las tabletas están revolucionando la manera como se comunica la gente, como se accede a la información, y consecuentemente, como se genera nuevo conocimiento. Este autor analiza recursos para iPad y iPhone aplicados a la educación musical a nivel universitario y a su vez nos ofrece una plataforma para compartir y analizar dichos recursos mediante su web *iMúsica* (Miralpeix, 2012).

Metodología

En esta primera fase de la investigación se trabajó en una categorización de las aplicaciones musicales gratuitas para iPad pensando en su uso para la educación primaria. Se optó por la selección de aplicaciones gratuitas disponibles en la App Store pensando en facilitar su implantación en los centros educativos.

La categorización de las aplicaciones musicales se realizó mediante un doble proceso inductivo-deductivo: a) la creación de categorías emergentes por el propio proceso de búsqueda y análisis de apps; y b) la comprobación de la existencia de apps que respondiesen a las categorías propias del modelo didáctico escogido como referencia.

El proceso inductivo inicial se centró en la búsqueda de aplicaciones musicales en App Store, centro de distribución de aplicaciones para sistemas iOS de Apple. La plataforma dispone de un sistema de búsqueda por categorías, siendo una de ellas la música. En ella encontramos una primera aproximación de 200 apps de pago, 200 apps gratuitas y 200 apps top por ingresos. Además de estas el buscador de App Store permite encontrar aplicaciones relacionadas con un término deseado (notas, instrumentos, Mozart….)

Así, aunque no disponíamos de una clasificación concreta de tipologías de aplicaciones musicales, la descarga y análisis de ellas iba permitiendo la agrupación según su uso y función.

Un segundo proceso deductivo se basó en nuestro objetivo de categorizar las aplicaciones musicales para la educación primaria en función del modelo didáctico escogido como referencia, donde Escuchar-Interpretar-Crear son las competencias musicales básicas.

En esta segunda categorización, centramos la selección en aquellas aplicaciones más adecuadas para el ciclo medio de primaria, etapa escogida para la investigación, teniendo en cuenta los distintos contenidos musicales trabajados (melodía, ritmo, harmonía,…) y analizando el tipo de proceso e interacción que debía realizar el usuario (memorística, analítica, repetitiva, creativa…). Así fuimos configurando las tres competencias con distintas tipologías de aplicaciones musicales.

Resultados

Etapa inductiva

En esta primera etapa basada en el proceso de búsqueda y análisis de aplicaciones musicales gratuitas de la App Store evidenciamos una falta de organización bajo el término música.

Una primera aproximación de clasificar las apps musicales la hayamos en el web iMúsica (Miralpeix).

Con la descarga y análisis de más de 150 aplicaciones fueron emergiendo distintas categorías en función de su uso (editores, reproductores, instrumentos…). Y cuando dichas categorías fueron saturándose obtuvimos un marco donde clasificar las distintas apps.

No resultó del todo fácil su ubicación debido a la indefinición de su uso o a la complejidad y múltiples tareas de la aplicación.

Aunque las categorías diseñadas no resultaban del todo satisfactorias nos permitieron ver la gran diversidad de apps y las enormes posibilidades musicales que abren, tanto en el mundo educativo, como el personal y profesional.

A continuación se muestra la primera categorización basada en el uso de las aplicaciones con algunos ejemplos concretos, aunque conscientes que para el proceso de enseñanza-aprendizaje de la música en la educación primaria no nos era del todo útil y nuestro análisis debía continuar.

Editor de partituras	iWriteMusic, NotateMe, WriteMusic, Sonja, Melody Robo

Visor de partituras	Tonara, Accompagnatore, NoteStar, SheetRack, Perform
Editor de sonido	GarageBand, Hokusai, SoundOscope
Reproductor	iTunes, Spotify, Goear, Classical
Lenguaje musical	Ear Trainer, Music Tutor, iHarmony, Music Intervals, Mynotegames
Instrumentos	Epic Piano, Componendo, Real Guitar, Percussive
Herramientas	n-Track Tuner, iBeat, Metronome, Too Noisy
Audición	Beethoven 9, Young Person's Guide, Best Classics, Kinito
Entrenamiento	Piano Man, Magic Piano, Fletless, Vox Tools, Recorder
Creación	Minicomposer, PatternMusic, SingingFingers, Loopseque, VidRhythm
Infantil	JellyBand, PaintMelody, Peekaboo Orchestra, TuneTrain, Melody Touch

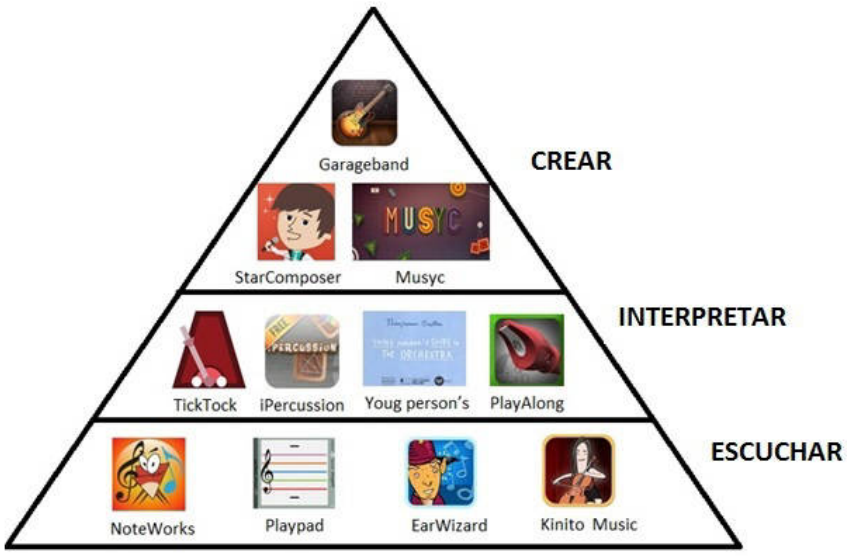
Etapa deductiva

En una segunda etapa partimos del modelo didáctico escogido y de la Taxonomía de Bloom, expuestos en el marco teórico, para comprobar la existencia de aplicaciones musicales en función de nuestros objetivos.

Hallamos grandes analogías entre el modelo didáctico de educación musical "Escuchar, Interpretar, Crear" y la referenciada Taxonomía de Bloom, donde las habilidades de pensamiento superior engloban habilidades inferiores, pero no por ello se requiere iniciar el proceso de aprendizaje por su nivel más bajo.

Ser competente en música, según Malagarriga et al. (2013), se basa en el hecho de poder escuchar con criterio e iniciativa, saber interpretar según las propias habilidades y hacer un uso creativo. Pero estas competencias básicas no se desarrollan por separado, sino que se alimentan y refuerzan mutuamente. Aprendo mientras interpreto, leo mientras escucho, creo mientras exploro…

A continuación podemos ver la categorización de aplicaciones que construimos en función de su principal aportación a alguna de las tres competencias musicales de referencia, seleccionando aquellas más adecuadas para ciclo medio de educación primaria. Se presentan algunas aplicaciones de ejemplo.



Cuadro de apps musicales para educación primaria

Puede verse cómo en la base de la pirámide están aquellas aplicaciones más específicas, que inciden en un trabajo más mecánico y concreto del lenguaje musical (melodía, ritmo, harmonía, fraseo…). En la parte central podemos apreciar apps más interactivas, que requieren más comprensión y aplicación del conocimiento, donde el alumno ya es intérprete y reproduce fragmentos musicales. Finalmente llegamos a la parte superior de la pirámide dónde clasificamos las apps relacionadas con procesos creativos. Estas aplicaciones son más globales ya que incluyen los otros dos niveles (la escucha y la interpretación), reuniendo en ellas mismas diversos elementos. Son más abiertas y requieren de un análisis más global de la música. Conllevan la expresión de sentimientos y el gusto estético.

Conclusiones

Se aporta una clasificación de aplicaciones musicales -con ejemplos ilustrativos- con la pretensión de facilitar al docente la integración de estas TIC en la clase de música y, en último término, promover innovaciones metodológicas centradas en el alumno que estimulen su espíritu creativo e investigador.

Con el mismo fin de compartir y divulgar dichos resultados se crea el espacio web MusiPad https://sites.google.com/a/xtec.cat/musipad/ donde se detalla cada aplicación.

Conscientes de los cambios constantes y el surgimiento de nuevas aplicaciones consideramos que la categorización presentada es un inicio que hace falta afinar y desarrollar, pero no por ello debemos esperar a desarrollar el proceso.

Las nuevas tecnologías y las tabletas táctiles en particular, son una realidad cada vez más visible en la sociedad y por consiguiente en la escuela. Debemos aprovechar la sencillez de uso de sus aplicaciones y la facilidad de llegar a procesos complejos de creación, que quizás de otro modo no se iniciarían hasta edades más tardanas. Las distintas aplicaciones nos permiten interactuar y hacer música de manera inmediata, llegando a la reflexión a través de la práctica. Motivan al alumnado que participa activamente y puede oír y apreciar el trabajo realizado.

Son una manera más de vivir y disfrutar de la música. Aprovechémosla.

Bibliografía

Anderson, L.W. & Krathwohl, D. (2000). Taxonomy of teaching and learning: A revision of Blooms Taxonomy of educational objectives. New York: Longman.

Bilton, N. (2011). Vivo en el futuro…y esto es lo que veo. Barcelona: Gestión 2000.

Bloom, B.S. (1956). Taxonomía de los objetivos educacionales, Manual I: El dominio cognitivo. Nueva York: David McKay Co Inc.

Dale, E. (1969). Audiovisuals Methods in Teaching. New York: The Dryden Press

Dans, E. (2010). Todo va a cambiar. Tecnología y evolución: adaptarse o desaparecer. Barcelona: Deusto.

Delors, J. [ed.] (1996). La educación encierra un tesoro. Madrid: UNESCO / Santillana.

Malagarriga, T.; Gómez, I. y Viladot, L. (2013). Bases de la propuesta. En T. Malagarriga y M. Martínez Todo se puede expresar con música (pp. 17-78). Barcelona: Dinsic.

Marquès, P. (2013) Metainvestigación 2012-13 sobre el uso de las tabletas digitales. Grupo DIM. Recuperado de: http://peremarques.net/tabletasmetainvestigacionresultados.htm (última consulta: 15/02/2014).

Mills, J. (2009). Music in the Primary School. Oxford: Oxford University Press.

Ministerio de Educación de España (2006). Ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

Miralpeix, A. (2012). iMúsica. Página web (última consulta: 15/02/2014): https://sites.google.com/site/educaciomusicalamblipad/

Miralpeix, A. (2013). Recursos de l'iPad i l'iPhone aplicats a l'educació universitària de la música. Aloma, 31: 33-42.

Paynter, J. (1999). Sonido y estructura. Madrid: Akal.

Prensky, M. (2011). Enseñar a nativos digitales. Madrid: Ediciones SM.

Comunicación

Una propuesta motivadora en la Plataforma Moodle. Enseñando y aprendiendo con un "toque" de humor en el Aula de Piano

Ángel Francisco Conde Antequera
Conservatorio Superior de Música "Victoria Eugenia" de Granada

Introducción. Justificación.

El s. XXI ha supuesto cambios en el contexto social y tecnológico. Es necesario dar una respuesta adecuada y buscar nuevos caminos, basados en la interdisciplinariedad, el trabajo colaborativo y la orientación, para adaptarse a los nuevos tiempos. En este contexto, el disfrute y el adecuado ambiente son fundamentales. Un toque de humor en determinados momentos y una amable exposición pueden mejorar el rendimiento y retomar la concentración en el aula. Trabajar colectivamente con recursos o referentes humorísticos/divertidos que potencien el disfrute y propicien una aprehensión de las competencias relajada y optimista es posible en el aula y a distancia, a través de la plataforma Moodle.

La búsqueda de nuevos caminos en el proceso de enseñanza-aprendizaje se fundamenta en los siguientes puntos a tener en cuenta: nuevos paradigmas en el s. XXI; interdisciplinariedad; transdisciplinariedad y ventajas de las estrategias.

Conceptos como Neurociencia, efecto Mozart, música en los supermercados, relajación, musicoterapia, trance o sugestión, se nos presentan como ventanas que despiertan nuestras inquietudes, nuestra curiosidad por avanzar y descubrir nuevas vías,

nuevos recursos para responder de una forma cada vez más idónea en nuestro quehacer vocacional

Es necesario tener en cuenta los paradigmas de la enseñanza en el s. XXI y determinados aspectos relevantes como los siguientes: un nuevo contexto (s. XXI); nuevos cambios, nuevos caminos; la experiencia o experimentación caracterizando el aprendizaje como lúdico, participativo, motivador, con humor y empatía – considerando la individualidad, los aspectos específicos y personales de cada alumn@, - un aprendizaje por proyectos, común, integrador, con pretensión de hacerlo atractivo y disfrutarlo, basado en la apertura, la búsqueda de nuevos caminos, el aprovechamiento de los museos interactivos y la cooperación del espacio para el arte, así como de la enseñanza no formal o no reglada – que no es incompatible con los principios psicopedagógicos tradicionales, - la interdisciplinariedad – caso de la asistencia y organización de eventos, como p. ej., la organización de conciertos itinerantes, semanas culturales en otros centros, organización de conciertos en museos interactivos (que favorecen la inserción profesional, la formación académica, etc.,).

Maravillas Díaz, en el III Simposio sobre educación musical en Évora (Portugal), en Diciembre de 2013, señala la necesidad de no tener miedo al cambio, no sucumbir a él; ser precursores del mismo; romper barreras; tener en cuenta el humor, la belleza, la cooperación, la transdisciplinariedad, la solidaridad, la interacción música-danza, el teatro; disfrutar; pensar que lo insignificante es un punto de partida en la investigación.

Vocación e inquietud por mejorar y descubrir nuevos itinerarios implican atender a la curiosidad por nuevos conocimientos (p.ej. la Neurociencia) o considerar más agentes o materias en juego (interdisciplinariedad, relación y colaboración o confluencia de las diferentes artes escénicas: música, danza, teatro – títeres -; apertura y búsqueda de nuevos caminos, flexibilidad, disfrute, puesta en común y colaboración interdepartamental, orientación en la búsqueda más que transmisión de conocimiento o saberes, uso de las TIC – que suponen inmediatez, interactividad, modelo participativo, grupal, mediante los foros de debate, por ejemplo en la plataforma Moodle, la investigación online, las redes sociales, compartiendo el conocimiento y llevando a cabo un trabajo colaborativo; presentación en estas plataformas de materiales tales como enlaces a wikis y páginas de partituras como IMSLP.org, videos de páginas como Youtube, Medici tv, páginas de orquestas en redes sociales como Facebook, etc.,-).

En el Reino Unido miembros de la doctrina educativa han señalado algunas conclusiones en relación a la metodología que son bastante ilustrativas: Teachers' and pupils' main views - enjoyable, interesting, learnt new things; playing more musically and reaching for new technique.

Respecto del uso de la plataforma Moodle, los principales canales para distribuir o compartir la información, los materiales y recursos (partituras, artículos, links audiovisuales) y las opiniones son: la creación de Wikis, los foros de debate, la distribución de temas y la creación de tareas. Es un modelo participativo con pretensión de interacción entre profesor y alumn@s.

En el Aula virtual del CSM de Granada se accede a esta plataforma online, que puede servirse de elementos auxiliares como los bancos de recursos del CEP, de las redes sociales (atendiendo a los preceptos sobre derechos de autor) en las que se encuentran páginas de humor y educación (por ejemplo en Facebook), páginas de distribución de material multimedia como Youtube (donde se accede a videos de Ch. Chaplin, V. Borge, Cartoons de Tom and Jerry, Mickey Mouse…de contenido musical, Hermanos Marx, etc.,).

Objetivos/Hipótesis:

Innovar la metodología y los recursos educativos. Buscar nuevas estrategias que den respuesta a las nuevas situaciones actuales.

Motivar al alumnado del aula de piano. (Disfrutar y crear un ambiente adecuado).

Potenciar la transdisciplinariedad.

Incrementar el rendimiento académico del alumnado del aula de piano.

Competencias que se desarrollan con estos recursos (Real Decreto 631/2010, de 14 de mayo), según materias del itinerario/currículo de la especialidad de piano (tanto de interpretación como de pedagogía):

Piano (interpretación): Transversales (CT2, CT8). Generales (CG1, CG4, CG10, CG11, CG12, CG13, CG14, CG15, CG17). Específicas (CEI2, CEI6, CEI7).

Música de cámara: (dúos, tríos, cuartetos…). Transversales (CT1, CT3, CT7, CT9). Generales (CG2, CG3, CG4, CG7, CG8, CG11, CG13, CG17, CG21. Específicas (CEI1, CEI2, CEI3, CEI4, CEI5, CEI7, CEI9).

Música de conjunto (piano a 4 manos y dos pianos): Transversales (CT1, CT3, CT7, CT9). Generales (CG2, CG3, CG4, CG7, CG8, CG11, CG13, CG17, CG21). Específicas (CEI1, CEI2, CEI3, CEI4, CEI5, CEI7, CEI8, CEI9, CEI10).

Acompañamiento vocal e instrumental: Transversales (CT1). Generales (CG2, CG3, CG7, CG11, CG13, CG17, CG21, CG22). Específicas (CEI1, CEI2, CEI3, CEI5, CEI7, CEI9).

Creatividad e improvisación: Transversales (T2, T9). Generales (CG2, CG13, CG17, CG21, CG22). Específicas (CEI2, CEI4, CEI7).

Evolución de la literatura y la técnica del piano: Transversales (CT7, CT4, CT16). Generales (CG1, CG4, CG6, CG9, CG11, CG12, CG14, CG15, CG17, CG20). Específicas (CEI1, CEI6).

Algunas de las posibilidades multimedia (audio y video) que ilustran los contenidos y que resultan útiles para el desarrollo de las competencias según las materias o especialidades, se encuentran en los siguientes links de videos:

Ch. Chaplin-B. Keaton: música de cámara (coordinación, gestos, fraseos, solidaridad, sincronización, colaboración, corresponsabilidad…).

Chaplin: improvisación, formas musicales, ritmos, gestos y música de cine.

Víctor Borge: historia del piano

Les Luthiers: improvisación y organología.

Víctor Borge: dos pianos, acompañamiento e improvisación, historia, estética, estilos…

Hermanos Marx: 4 manos (música de conjunto).

Pájaro loco: 2 pianos (música de conjunto).

Tom y Jerry: pedagogía del piano-iniciación. Evolución de la literatura y de la técnica del piano.

Bugs Bunny: evolución-estilos. Liszt.

Bugs Bunny. Chopin. Fraseos y punto culminante

Youtube. Chopin, aspectos biográficos.

Mickey Mouse: problemas técnicos, modos de ataque…Jazz improvisación.

Aristogatos: escalas y arpegios. Pedagogía, iniciación. Jazz.

Youtube: Rachmaninov-digitación. Estilos.

Youtube: piano dentro de la orquesta.

Citas de humor. Música de cámara, violas, etc.

Diseño de la investigación/Método/Intervención:

Investigación-metodología tanto cualitativa como cuantitativa. Diseño-búsqueda-elaboración de estrategias y recursos innovadores-motivadores. Estudio de casos (cuaderno de campo, entrevistas, encuestas, práctica en el aula). Empleo de la plataforma Moodle, compartiendo y canalizando los recursos a través de las TIC (participación en foros, wikis, tareas, distribución de links (Youtube, Medici tv, Facebook…), subida de materiales multimedia/audiovisuales – videos de A. Brendel, Ch. Chaplin, etc.,), búsqueda on-line, empleo de anécdotas y referencias con humor). Evaluación del rendimiento y la aprehensión de competencias a través de la referencia de un hecho humorístico. Navegación e investigación en internet, buscando recursos (videos y páginas humorísticas). Estudio comparado.

Un referente fundamental se encuentra en los materiales de educación permanente al servicio de la comunidad educativa (Junta de Andalucía, Consejería de Educación, CEP de Granada), para la enseñanza a distancia (Portal web de educación permanente de Andalucía). Contiene recursos educativos, documentos, materiales didácticos, itinerarios formativos, etc.

El Humor como estrategia, humor en música, crea buen ambiente, relajado, con un entorno adecuado, motivador. Anécdotas como la que protagonizó el pianista Cristian Zimmerman en un recital en Sevilla, en el que interpretó como bis "la tarta de mantequilla" de Mozart; chistes de músicos (violas, piano, música de cámara…) y referentes graciosos, pueden ser un referente adecuado para recordar (citas y videos: A. Brendel- pedagogía y ataques-, Tom y Jerry - "concierto gatuno", - gestos), Joaquín Borge - historia, repertorio y estilos -, 4 manos - música de conjunto, hermanos Marx en

"Una casa de locos"; Ch. Chaplin-Buster Keaton, en "Candilejas" - pánico/síndrome de candilejas, preparación psicológica para actuación en público, improvisación-piano también en un solo de Chaplin, música de cine, enlace con la página Imslp para su faceta como compositor de obras (Smile, Candilejas…). Estos Links se pueden colgar en Moodle y sirven para transmitir las competencias citadas anteriormente constituyendo una propuesta musical en Moodle con un toque de humor.

Francisco García Carrillo (pianista y compositor alumno de M. Falla) utilizaba el recurso del humor con asiduidad. El pianista L. Megías habla de su sentido del humor en una entrevista.

Estos recursos de humor mediante pueden ser un referente para recordar; sin embargo, es necesario atender a una adecuación del toque de humor y su proporcionalidad, haciendo uso de intervalos para crear un ambiente distendido cuando merma la concentración. Un toque de humor hace más agradable el ambiente y hace más feliz al alumnado. Aprender-enseñar con humor y disfrute se presenta como una propuesta posible también en Moodle.

La doctora Begoña García (doctora en Psicología y profesora titular de Educación y Trabajo Social de la Universidad de Valladolid) señala una serie de estrategias metodológicas:

Para conseguirlo, el profesor debe, en primer lugar, *disfrutar* con lo que hace, desarrollar *actividades lúdicas* relacionadas con la materia, mostrar su sonrisa, *transmitir ilusión* y buena actitud ante los errores y *ser flexible*.

Establece, además, unas Técnicas para aplicar en clase el humor:

- Crear una rueda del buen humor: es importante generar buenas relaciones entre los alumnos y trabajar con diversión incluso ante los fracasos para saber afrontar los problemas con diferentes puntos de vista.

- Realizar juegos dirigidos: todos los alumnos, por ejemplo, se ponen de pie al principio de la clase y con actitud positiva se saludan por su nombre para que se conozcan todos, pierdan la vergüenza, el miedo al ridículo. Hay muchas aulas universitarias donde los alumnos no se conocen entre ellos.

- Relajación: en parejas o grupos se pueden dedicar 5 o 6 minutos a ejercicios de respiración y a tener pensamientos felices y positivos. ¡Qué mejor forma de emprender una materia!

- Diseñar un rincón del humor: con fotos o dibujos que los alumnos hacen con motivos divertidos al profesor, para que todo el mundo lo disfrute. Cuando alguien esté preocupado o triste puede acercarse a este rincón para levantar su ánimo

- Utilizar un diccionario positivo: en el que sustituyen algunas palabras como fracaso, frustración...por otras con mensajes positivos.

- Realizar actividades que enseñen a no rendirse nunca y que trabajen el valor del esfuerzo para conseguir objetivos.

Esta doctora asegura también que impartir una clase con sentido del humor tiene un gran impacto en la enseñanza. “En los niños es fácil escuchar la risa y, por eso, se muestran más felices. Sin embargo, según avanzamos en edad vamos perdiendo esta capacidad y nos cuesta más reírnos porque la sociedad, la situación laboral y otros problemas no acompañan en esta labor”. Apunta que el humor no es privativo de los cómicos y que el profesor que lo aplica en sus clases conseguirá grandes logros. No son pocos los estudios que aseguran que es saludable y aporta sensación de bienestar y ayuda a no dar vueltas y vueltas en la cabeza a un problema. Pero este humor hay que trabajarlo y buscarlo.

“Si se aplica en la enseñanza se logrará que los alumnos estén más motivados para aprender y les será más fácil retener la información que reciben que si se les suelta un sermón teórico que les resulte aburrido. Además, mejora el clima y el ambiente de clase, tanto con el profesor como entre los compañeros, y fomenta la creatividad, porque si hay censura y miedo en el aula es imposible aportar nuevas ideas y crear”.

También considera que aumenta la atención, la memorización y el rendimiento, al tiempo que contribuye a reducir el estrés, la ansiedad y el aburrimiento ante una materia.

“Pero no nos equivoquemos —advierte— el primer beneficiado de impartir una clase con sentido del humor es el propio docente, y después su alumnado, porque tendrá el placer de impartir su clase a unos estudiantes totalmente motivados, lo que es muy gratificante”.

Resultados. Mayor rendimiento académico por incremento de motivación y referencias de aprendizaje, mejora del ambiente e innovación y especialización de los recursos. Según las encuestas-entrevistas y evaluaciones de tres niveles de enseñanza en conservatorio.

Conclusiones/Consideraciones Finales:

El Incremento de la Motivación es decisivo para el rendimiento del alumnado. Ésta depende de factores intrínsecos/extrínsecos. El profesor es un agente activo. Su formación especializada, su nivel motivacional y sus estrategias son fundamentales.

Crear buen ambiente de aprendizaje/divertido/de disfrute, incrementa la motivación y, por tanto, el rendimiento.

Las referencias humorísticas/divertidas son un medio útil para aprender/adquirir competencias mediante el uso colectivo de Moodle, compartiendo recursos en trabajo grupal.

El decisivo aspecto de la motivación está relacionado con la diversificación, el buen clima y el aumento de concentración, constituyendo una referencia para aprehender, basada en el disfrute.

La doctora Begoña García asevera que los alumnos estarán motivados, memorizarán mejor, tendrán menos estrés... Tanto ellos como el profesor saldrán beneficiados.

Anexo

Cita

"El tipo de humor que me gusta es lo que me hace reír durante cinco segundos y pensar durante diez minutos." - William Davis

Bibliografía

BRYANT, J.; BROWN, D.; SILBERBERG, A.; ELLIOTT, S. (1981) Effects of Humorous

Illustrations in College Textbooks, Human Communication Research, 8, (1), 43-57.

FRYMIER, A.; WANZER, M (1998) "Make Laugh and They Will Learn": A Closer Look at the Relationship between Perceptions of Instructors` Humor Orientation and Student Learning. Ponencia presentada en el Annual Meeting of the National Communication Association, Noviembre, New York, NY (Servicio de Reproducción de Documentos ERIC Nº ED 427 377 CS 510 014).

GUITART-CORIA, M. B y FLORES, P. Humor gráfico para la enseñanza y el aprendizaje del azar. Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, Argentina y Departamento de Didáctica de la Matemática, Universidad de Granada.

GURTLER, L. (2002) Humor in Educational Contexts. Ponencia presentada en el Annual Meeting of the American Psychological Association, Agosto, Chicago, IL (Servicio de Reproducción de Documentos ERIC Nº ED 470 407 CG 032 029).

HOBDAY-KUSCH, J.; Mc.VITTIE, J. (2002) Just Clowning Around: Classroom Perspectives on Children's Humour. Canadian Journal of Education, (27), 2 y 3, 195-210. Obtenido junio 30, 2005, desde http://www.csse.ca/CJE/Articles/FullText/CJE27-23/CJE27-2-3-hobday-kusch.pdf.

MARTÍNEZ-SALANOVA, E. Aularia. Humor con educación. Espacio web.

MORRISSEY, D. (2002) The Effects of Humor Usage in a Classroom to Immediate Recall and Student Learning. Tesis. Obtenida Junio, 10, 2007 desde www.anselm.edu/internet/psych/theses/seniors2002/morrissey/web.html.

PERALTA, A. Educar con humor en la escuela no es ningún chiste. ABC EDUCACIÓN. Día 25/10/2013 - 12.26h. Artículo sobre la doctora Begoña García.

PIROWICZ, D. "El humor en los procesos de enseñanza-aprendizaje". Tesis de maestría.

RAINSBERGER, C. (1994) Reducuig Stress and Tension in the Classroom through the Use

of Humor. (Servicio de Reproducción de Documentos ERIC Nº ED 374 101 SP 035 423) 7. RARESHIDE, S. (1993) Implications for Teachers` Use of Humor in the Classroom (Servicio de Reproducción de Documentos ERIC Nº ED 359 165 SP 034 605) Universidad de Virginia, USA.

STEELE, K. (1998) The Positive and Negative Effects of the Use of Humor in the Classroom Setting. Tesis de Master of Arts Degree. Salem- Teiko University (USA) http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/17/

44/2e.pdf

TOROK S.; Mc.MORRIS, R.; LIN, W. (2002) Is Humor an Appreciated Teaching Tool? Perceptions of Professors' Teaching Styles and Use of Humor. College Teaching, 52, (1), 14-20

WHISONANT, R. (1998) The Effects of Humor on Cognitive Learning in a Computer-Based Environment. Disertación de Tesis de Doctorado en Filosofía, Universidad de Virginia, USA Obtenido Enero 8, 2007, desde http://scholar.lib.vt.edu/theses/available/etd71798-173628/unrestricted/Whisonant.pdf

ZIV, A (1988) Teaching and Learning with Humor: Experiment and Replication. Journal of

Experimental Education, 57, 5-15

Webgrafía.

Videos links (consultados el día 5 noviembre de 2013, a las 12 h).

http://www.youtube.com/watch?v=aPRW1VQxmTs

http://www.youtube.com/watch?v=fJQCRRNVP7E

http://www.youtube.com/watch?v=EDJQE3ppdOU

http://www.youtube.com/watch?v=2xrrLTXuYEg

http://www.youtube.com/watch?v=Vgw2fXIqBCM

http://www.youtube.com/watch?v=x_GwEWq8nKE

http://www.youtube.com/watch?v=Vwg-aS88b8A

http://www.youtube.com/watch?v=so1ThIJd3ag

http://www.youtube.com/watch?v=u6QqatEvoTs

http://www.youtube.com/watch?v=tvUbrbFdJ8g

http://www.youtube.com/watch?v=gWrqtJTEmBk

http://www.youtube.com/watch?v=ffltfBMOQnI

http://www.youtube.com/watch?v=t8mcYFqs5g4

http://www.youtube.com/watch?v=vJkL_4niC4w

http://www.youtube.com/watch?v=1XsWI9EEric

http://www.youtube.com/watch?v=qRTWF3nPB1c

http://www.youtube.com/watch?v=g0DLvqTwTEY

http://www.youtube.com/watch?v=aaAUv8AymKo

http://www.youtube.com/watch?v=bYM84n-2Sas&list=RDg0DLvqTwTEY

http://www.youtube.com/watch?v=gZ6sdMUmIFA&list=RDg0DLvqTwTEY

http://www.youtube.com/watch?v=ZtMlKKN4MrU

http://www.youtube.com/watch?v=KjxVJwH_89o

http://www.youtube.com/watch?v=F2WO31FPyK4

http://www.youtube.com/watch?v=Bil1V71UlLY

http://www.youtube.com/watch?v=rEJtMU911sY

http://www.youtube.com/watch?v=ifKKlhYF53w

http://www.youtube.com/watch?v=xmu9bSLD9jk

https://www.google.es/search?q=humor+citas+celebres&ie=utf-8&oe=utf-8&rls=org.mozilla:en-US:official&client=firefox-a&gws_rd=cr&ei=ETrgUon7Msmf7gaTvIGwBA

https://www.google.es/search?q=ense%C3%B1anza+y+humor&ie=utf-8&oe=utf-8&rls=org.mozilla:en-US:official&client=firefox-a&gws_rd=cr&ei=GCqmUtf3IrCT0QWVkoHADw

http://www.ehowenespanol.com/afecta-musica-humor-animo-info_209888/

Comunicaciones

Programas y sistemas de entrenamiento auditivo online: ventajas y desventajas

Sofia Martínez Villar
Escola Superior de Música de Catalunya)

entrenamiento# auditivo# online# ear# training#

Las inquietudes que motivaron esta investigación surgieron a partir de una cuestión que un grupo de profesores me realizaron en Finlandia en octubre de 2009 en la última ponencia del II seminario del ICON (Innovative Conservatorie) al que fui invitada a participar a través de la ESMUC. La pregunta fue aparentemente sencilla "¿Qué opinas de los programas y los sistemas online de entrenamiento auditivo, pueden llegar a sustituir al profesor?" La respuesta fue demasiado simple para cómo me gusta atender las cuestiones que se me plantean sobre el apasionante campo del entrenamiento auditivo: "Los que conozco como Ear Master, Teoria.com, Bigear/ossman o Goodear, me parece que son útiles en algunos aspectos pero creo que no podrían competir con un profesor, sobre todo en temas de planteamiento del ejercicio y evaluación"

Las cuatro horas del vuelo de vuelta Helsinki-Barcelona me las había planteado en compañía del libro de Robin Maconie *La música como concepto*. Comencé a leer el primer capítulo y no pude pasar de la página 19, por un lado no podía dejar de dar vueltas a la pregunta que me acababan de hacer mis colegas y por otro el contenido inicial del libro me hacía pensar en la necesidad de conocer mejor las nuevas propuestas de entrenamiento auditivo online. Uno de los párrafos de Maconei me dio la clave: *(…) la*

música es un campo de la expresión humana que ha demostrado ser refractario a los análisis realizados desde una teoría convencional. Es un proceso de información que opera simultáneamente sobre múltiples niveles generando una serie de respuestas que van de lo más básico y físico a lo más inaprensible y abstracto. Desde una perspectiva panorámica, podríamos contemplar la música como una realidad que actúa en el mismo ámbito auditivo que el habla, es procesada por los mismos mecanismos sensoriales, tiene la capacidad de suscitar una respuesta predecible y puede ser examinada de forma escrita. Desde ese punto de vista, la música es, por tanto, similar al lenguaje. Pero hay otras perspectivas. La música va más allá del lenguaje. Comunica superando fronteras nacionales y culturales. Además como las impresiones musicales se manifiestan mediante gestos físicos e inflexiones tonales, son capaces de comunicar de la misma manera que el lenguaje corporal, aunque están sometidas a interpretación y análisis en lo que respecta a su expresión escrita.

Me pareció que el concepto de música como medio de comunicación y las similitudes y diferencias con el lenguaje que proponía Maconie en su libro, junto con la respuesta incompleta que había dado a mis colegas eran un buen punto de partida para plantear seriamente una investigación sobre las ventajas y desventajas de los programas de entrenamiento auditivo online y/o software que ofrecen la posibilidad de un autoentrenamiento auditivo no supervisado por un profesor[18].

Entre noviembre de 2009 y diciembre de 2012 realicé un estudió que trató de responder a cuatro inquietudes: ¿Para qué y por qué se han creado estos materiales? ¿Cómo se han diseñado? ¿En qué aspectos son más o menos competentes? ¿Realmente pueden sustituir a un profesor?

Para ello no solo se han catalogado y revisado los programas cliente y web actualmente en el mercado, realizando cada uno de los ejercicios que proponen, sino que con la inestimable ayuda de 132 alumnos de Percepción Auditiva General y Específica de

[18] El lenguaje informático es muy variado a la hora de definir los diferentes tipos de programas y muchas veces se utiliza la misma palabra para referirse tanto a los que se instalan en el ordenador como a los que se usan de forma online (programa, software, sistema, herramienta, aplicación…) De forma general se definen como "programa-cliente" los que se instalan y "programa-web" los que no se instalan según Sonsoles Benito (ingeniero informático de SBD). Para evitar el calificativo en este artículo se llamará: sistemas a los que se utilizan de forma online y programas a los que se instalan.

los cursos 2009-2010 y 2010-2011 de la ESMUC, así como con los 14 alumnos del posgrado en dirección coral de la Universidad Blanquerna-Conservatorio del Bruc se han podido probar en diferentes situaciones y tipos de oído musical para tratar de argumentar objetivamente los resultados que se presentan aquí hoy. También se han comparado los contenidos y resultados de estos sistemas con los de las clases presenciales de Percepción auditiva de los citados cursos en los que, mayoritariamente, se han utilizado materiales propios y libros de autores muy conocidos en el ámbito del entrenamiento auditivo como Adler, Mackamul, Romero, Jersild, Philips, Murphy o Edlund entre otros. Por último, y para tratar de encontrar las similitudes que menciona Maconei entre música y lenguaje, se ha realizado un cuestionario a un grupo de 12 profesores de la Escola d'Idiomes moderns (IEM) de la Universitat de Barcelona y de la Escuela oficial de idiomas (EOI) que incluyen programas y/o sistemas para el aprendizaje de idiomas en sus metodologías con el fin de preguntarles su opinión y experiencia con estas herramientas.

El número total de sistemas que se han sometido a estudio es 14. Tres de ellos son programas: Ear Master; Musical Ear y Functional Ear Training y el resto sistemas[19]: http://www.eartraining-online.com/; http://www.good-ear.com/; http://trainer.thetamusic.com/; http://www.earbeater.com/; http://www.musictheory.net/exercises; http://www.teoria.com/exercises/; http://pitchimprover.com/; http://www.ossmann.com/bigears/; http://www.earteach.com/ ;http://www.easyeartraining.com/; http://www.iwasdoingallright.com/tools/ear_training/main/;

Las aplicaciones que han salido en los últimos años para ipad, ipod o android como SolfiEarTrainerPro, Earteach o la aplicación de Earbeater para estos sistemas han quedado fuera del estudio así como también el software Train your ears. El motivo ha sido porque no cumplían con el límite cronológico de la investigación (junio de 2011) en los primeros casos y en el último porque se trata de un programa que propone un entrenamiento auditivo específico para ingenieros de sonido. También se han

[19] Ha de especificarse que MusicalEar es un programa pero para poder escuchar los audios es preciso estar conectado a internet. También que otros necesitan una suscripción o la descarga de algún complemento como Java o Google Ghrome tal y como ocurre con GoodEar, Earbeater, Thetamusic o EasyEarTrainer.

desestimado otros porque su sistema de trabajo era muy ineficiente bien por las irrupciones publicitarias bien por el mal funcionamiento de la web que impedia una práctica continuada.

Es importante señalar que el entrenamiento auditivo, como tal, ha comenzado a tomarse en consideración en España a principios del presente siglo mientras en la mayoría de países del norte de Europa y en Estados Unidos proliferaron, a partir de los años 70, no solo materias concretas en todos los niveles de la educación musical sino con estudios específicos (principalmente cursos de especialización y posgrados) de formación del profesorado. Esto no quiere decir que no contemos con profesionales preocupados por una mejor formación auditiva que vinculan adecuadamente a sus clases de lenguaje musical y/o instrumento metodologías particulares. Tampoco desestima a aquellos profesores de solfeo que tuvieron muy presente que leer y escribir música tenía que pasar por un proceso consciente de escucha y de comprensión auditiva. Sin embargo implica que nuestro punto de partida tanto en conocimientos técnicos como en mentalidad es notablemente diferente tal y como he podido comprobar en la reacción de algunos de los estudiantes participantes en esta investigación, en la de algunos colegas e incluso en la mía propia, en comparación con los comentarios que he leído y escuchado provenientes de estudiantes y colegas de otros ámbitos más habituados a estas prácticas como por ejemplo: Björn Roslund (Malmö University), Holger Best (Hocheschule, Heildelberg) o Susan O'Reagan (CIT Cork School of music).

Para presentar las conclusiones de esta investigación en un formato de comunicación como este se ha optado por mostrar el resultado de cada una de las preguntas que han motivado el estudio con el fin de que resulte más breve y comprensible:

1) ¿Para qué y por qué se han creado estos materiales?

Todos coinciden en que la finalidad que les mueve es la de mejorar el oído musical ya que consideran que es una herramienta fundamental para ser un buen músico. Algunos de forma particular –como por ejemplo Thetamusic o Pitchimprover- especifican que es la única forma de tocar bien "de oído" y de este modo dan la bienvenida a un público más amateur y unos géneros musicales con menor tradición académica como el jazz o la música moderna.

El motivo por el que se han diseñado tiene la respuesta en una de las herramientas pioneras y también una de las más copiadas y/o imitadas: EarMaster. Se trata de un programa a cuya compra, descarga y versión de prueba se puede acceder de forma online pero cuyo trabajo se realiza offline. Fue creado en 1994 por el danés Hans Lavdal Jakobsen. Tal y como él explicó en una conversación mantenida en 2006 (cuando realizamos, en la ESMUC, la presentación de la traducción al catalán de este programa) EarMaster fue creado porque Jakobsen no superó las pruebas de acceso al grado superior de música y decidió estudiar ingeniería. En su proyecto final quiso unir su pasión por la música con su profesión de ingeniero y se dio cuenta, por su propia experiencia como estudiante de música, que faltaba una herramienta que permitiera un entrenamiento auditivo específico, dinámico y autónomo que sirviera para el estudio de intervalos, acordes, escalas, progresiones armónicas y fragmentos melódico-rítmicos. Otros creadores como los de Easyeartrainer (2009) a cuya cabeza está Christopher Sutton (por cierto con un logo, objetivos y diseño asombrosamente similar a EarMaster) también definen su sistema como divertido y personal. El resto de los que se han estudiado siguen esta línea de apuntar que el entrenamiento auditivo es más entretenido y personalizado a través de ellos que en una tradicional clase presencial.

Al compararlo con las clases de entrenamiento auditivo y al consultar a los alumnos que amablemente se prestaron a trabajar con estos programas y sistemas la opinión generalizada fue que efectivamente resultan más dinámicos, entretenidos y divertidos. Hay varios motivos que argumentaban esta opinión: trabajar de forma individual y no en una clase con otros diez compañeros es más relajado debido al nivel de competencia –aquí y ahora- que se debe asumir cuando se hace en grupo; elegir el horario en el que quieres hacer esta práctica y no el horario que "te toca" también mejora la aptitud y las ganas; la personalidad de los profesores, sus habilidades comunicativas –verbal y corporal- y las metodologías a veces no conectan con el alumno e incide en su motivación.

Sobre si son herramientas más personalizadas que una clase presencial hubo opiniones más dispares. Por un lado los alumnos valoraban positivamente la idea del estudio individual con un algo tan dinámico pero echaban en falta el conocimiento que un profesor tiene sobre el oído musical del estudiante y las orientaciones particulares que se dan a lo largo del curso para mejorarlo. En ninguno de los programas y sistemas

estudiados se hace un test de tipo de oído musical como el que se realiza el primer día de clases de Percepción auditiva y que sirve para saber: si el alumno tiene oído relativo, pseudoabsoluto, absoluto –con o sin error de semitono-; si trabaja a través de do móvil; si le afecta tocar un instrumento transpositor; si desentona o desafina cuando recrea; cómo percibe el tempo; qué tipo de memoria musical predomina –visual, cinestésica, auditiva-; la velocidad de respuesta en la selección, reconocimiento o análisis; los elementos de la música que primero percibe y los que más le cuesta diferenciar y la incidencia que tiene en su percepción las diferentes afinaciones. Este test es fundamental para determinar: qué tipo de ejercicios son los más adecuados para empezar; cuántas veces se han de repetir; qué estrategias se proponen para retener y reconocer alturas o que metodologías son las más propicias para mejorar la lectura, entonación y transcripción. De este modo profesor y alumno saben de dónde parte su formación auditiva y hasta donde se podría llegar teniendo en cuenta el tiempo de dedicación.

Una última apreciación que realizaron unos pocos estudiantes de interpretación es que consideraban que a pesar de que el trabajo individual es más relajado, la mayor parte de sus estudios y su profesión la realizarían en grupo y por tanto la concentración, la competencia común y hasta el control de la tensión podrían ser elementos transversales para practicar en las clases presenciales.

2) ¿Cómo se han diseñado?

A excepción de MusicalEar y Pichimprover que son diferentes, todos los demás se basan mayoritariamente en un principio que podría denominarse **"selección auditiva"**. Los ejercicios están presentados de tal forma que se debe marcar cómo se llama el elemento que está sonando entre varias opciones sin necesidad de indicar la altura exacta de las notas. Este, por tanto, cubre solo una parte de las exigencias del entrenamiento auditivo que se proponen en las clases presenciales (por ejemplo seleccionar o discriminar si es un acorde mayor o menor, una escala frigia o dórica, un intervalo de 7M o de 7m o una progresión Im-V-IVm-Im o I-V-VIm-I) y no trabaja otra de las partes del entrenamiento auditivo que suele denominar **"reconocimiento auditivo".** Esto consiste en determinar no solo el nombre del elemento que se está escuchando sino en examinar y anotar su altura y/o duración.

Hay que señalar que algunos como EarMaster, Teoria.com o Easyeartrainer permiten que la respuesta se realice sobre un teclado, sobre los trastes de una guitarra o sobre un pentagrama y de esta forma dan la opción de trabajar las alturas. Incluso con EarMasterSchool se pueden diseñar lecciones en las que la nota de referencia no sea la tónica de la tonalidad sino un La, de tal modo que obliga a buscar la relación de diapasón con la nota fundamental. Pichimprover, por ejemplo, solo contempla la posibilidad de escribir las notas en un teclado respondiendo a la propia intención que indica su nombre: mejorar el reconocimiento de las alturas de notas aunque siempre dice cuál es la primera nota que suena. Estas opciones en el diseño de los ejercicios se aproximan más a esa segunda fase del entrenamiento auditivo denominada reconocimiento que se propone en una clase presencial aunque carecen de toda la parte de reproducción y recreación vocal y/o instrumental que se consideran imprescindibles en las clases presenciales de entrenamiento auditivo.

Otra diferencia es que los ejercicios se trabajan siempre fuera de contextos musicales reales, es decir, sin utilizar grabaciones de composiciones. En las clases de Percepción auditiva se propone un ejercicio más que es denominado **"análisis auditivo"** y que consiste en escuchar conscientemente una pieza para examinar desde elementos más simples y propios de las cualidades fónicas del sistema auditivo -dinámicas, timbres, texturas, o tempo- hasta elementos más complejos cuya selección, reconocimiento y análisis solo es posible con una buena educación de las partes funcionales del sistema auditivo –transcripción y reproducción melódica, rítmica o armónica-.

Este es el aspecto que trabaja fundamentalmente MusicalEar, un programa que contiene dos centenas de composiciones creadas especialmente para el entrenamiento de la mayoría de elementos musicales desde el punto de vista de la lectura, entonación y transcripción. Una diferencia más de esta herramienta con respecto al resto es que los autores principales son dos experimentados profesores de entrenamiento auditivo (Björn Roslund y Carl-Axel Andersson de la Malmö University) que no solo han compuesto los ejercicios sino que proponen pautas metodológicas sobre cómo debe desarrollarse su estudio y definiciones teóricas e históricas sobre los elementos musicales que se van a practicar.

3. ¿En qué aspectos son más o menos competentes?

En lo relacionado con el entrenamiento de la selección o discriminación auditiva son muy competentes debido a su dinamismo y a la gran capacidad que tienen para generar combinaciones de ejercicios. Son un material excelente para entrenar el oído musical relativo en mejorar la velocidad de respuesta de la selección de elementos como: intervalos, escalas, acordes o progresiones armónicas. Los alumnos que las utilizaron para trabajar esta parte mejoraron muy considerablemente el tiempo de respuesta y así podían dedicar más tiempo después para reconocer las notas alturas de las notas en los ejercicios presenciales. De todos programas y sistemas los que resultaron más competentes fueron los que además de permitir una configuración personalizada tanto del número de preguntas y las veces que pueden escucharse como del tiempo límite de respuesta además permiten escribir de alguna forma -teclado, trastes de guitarra o pentagrama- alguna de las alturas.

En lo relativo al reconocimiento auditivo que implica necesariamente un buen desarrollo de la lectura entonada y la transcripción, la conclusión es que son poco competentes a excepción de MusicalEar que tiene como principal objetivo esta parte del entrenamiento auditivo. Es una herramienta verdaderamente útil aunque los alumnos consideraron que les resultaba muy difícil de utilizar sin las orientaciones y la supervisión de un profesor. Cuando la mayoría de ejercicios se realizan sin utilizar composiciones, tal y como ocurre en estos programas y sistemas analizados, hay habilidades auditivas que no se desarrollan como la escucha consciente -retener, imitar, reconstruir, comparar, variar- y la memoria musical. Estas son capacidades imprescindibles para interpretar, leer y escribir música de forma rápida, correcta y creativa. Es como si se estudiara un instrumento exclusivamente haciendo ejercicios de técnica y nunca se tocaran estudios u obras de repertorio. No obstante hay que reconocer que algunos de estos programas y sistemas se han preocupado por tratar de desarrollar estas destrezas y han diseñado ejercicios concretos de dictado melódico, rítmico o melódico-rítmico como ocurre con algunas actividades de Pitchimprover, lecciones específicas de EarMaster y Easyeartrainer. Sin embargo al no contener en estos dictados diferentes articulaciones, dinámicas, combinaciones tímbricas o texturas no consiguen desarrollar la competencia completa del reconocimiento auditivo.

En cuanto al análisis auditivo cuyo principal objetivo es el de entrenar de forma conjunta y en contextos musicales reales todos los elementos de la percepción auditiva

del oído musical, ha de decirse que estos sistemas no son competentes. La única excepción vuelve a ser MusicalEar porque sus ejercicios pueden ser trabajados desde varios parámetros musicales al mismo tiempo: una pieza puede servir tanto para un buen entrenamiento armónico como rítmico o melódico. Además tiene en cuenta aspectos muy variados de géneros y estilos musicales. La dificultad también volvió a ser la misma: los estudiantes que lo utilizaron sin las orientaciones y supervisión del profesor tardaron más del doble en resolver los ejercicios propuestos[20]. solos tardaban más del doble en realizar los ejercicios que los que lo hacían con bajo las orientaciones del profesor teniendo todos el mismo tipo de oído musical. En Teoria.com también hay algunas explicaciones que no solo muestran el elemento fuera de contexto sino que después lo incluyen en composiciones concretas como ocurre, por ejemplo, con la forma de explicar el acorde de sexta napolitana. No obstante estos programas priorizan el reconocimiento sobre el análisis de tal modo que elementos que si se tienen en cuenta en las clases presenciales como son el estudio de los tipos de dinámica, el diseño melódico, la estructura (macroforma y microforma) la relación música texto (en piezas vocales o vocales-instrumentales) y la comparación de interpretaciones (a nivel de tempo, articulación, fraseo, respiración y dinámicas) no se tienen en consideración.

4. ¿Realmente pueden sustituir a un profesor?

La verdad es que ninguno de los programas se propone a sí mismo como sustituto de un profesor de forma directa. Dan a entender que practicando a través de ellos se puede obtener el oído musical necesario para dedicarse profesionalmente a la música o para conseguir las habilidades precisas para tocar de oído. Tampoco dicen ser más dinámicos, entretenidos o divertidos que un profesor sino que se refieren a los métodos tradicionales de entrenamiento auditivo basados, principalmente, en libros de texto. De hecho los encargados de estos programas con los que he tenido oportunidad de trabajar de forma muy próxima (Hans Lavdal Jakobsen y Patricio Obel de Ear Master; Björn Roslund y Sophie Persson de Musical Ear) han mostrado siempre su interés por presentar sus

[20] Todos los estudiantes tenían el mismo tipo de oído musical: un grupo con oído relativo y un grupo con oído absoluto y en ambos casos supuso el mismo problema.

materiales como complementos útiles en la formación auditiva presencial y no presencial y han sido enormemente respetuosos con la labor de los docentes.

En realidad esta investigación trata de responder a esta pregunta para completar la segunda parte de la que habían realizado aquellos colegas en el II seminario del ICON pero no para enfrentar personas, métodos o materiales de estudio. Precisamente esta era una de las preguntas del cuestionario que se realizó a los profesores de idiomas de la EOI y la EIM-UB cuyas conclusiones se pueden resumir en dos:

a) La buena utilidad que tenían para determinados aspectos del aprendizaje de una lengua. En su caso explicaban que aquí los idiomas se habían enseñado tradicionalmente desde la gramática -leer y escribir- pero no desde la exposición auditiva y oral -entender y hablar-. Con estos materiales online o software podían presentar a los alumnos actividades que completaban sus clases desde cualquier punto de vista (ejercicios de comprensión oral y/o comprensión escrita)

b) No podían sustituir plenamente a un profesor. Los alumnos no sabían seleccionar por si mismos niveles de dificultad; necesitaban orientación para asimilar, por ejemplo, normas gramaticales debido a la fuerza que tiene un docente "formado y experimentado" para explicar lo mismo de múltiples formas hasta dar con la más adecuada para esa persona y, por último, en el aprendizaje de idiomas se había demostrado que el estudio individual sin una supervisión y una evaluación concreta suele perder intensidad y motivación porque los alumnos dan prioridad a otras actividades más urgentes.

Mi opinión coincide plenamente con la de estos profesores. En los años que llevo utilizando tanto programas como sistemas online de entrenamiento auditivo (de 2006 a 2009 exclusivamente EarMasterSchool; entre 2009 y 2012 todos los programas mencionados y en la actualidad fundamentalmente MusicalEar, EarMasterSchool, Pitchimprover, Earbeater y Teoria.com) he visto como algunos aspectos del entrenamiento auditivo de mis alumnos han mejorado notablemente utilizando estos materiales. La mejora era aún mayor si yo supervisaba la propuesta de qué ejercicios realizar, cómo, para qué y evaluaba conjuntamente con ellos los resultados estableciendo unas fechas concretas de práctica y tutorías. Muchas veces hemos trabajado semanas online teniendo contacto solamente a través de correo electrónico. Hemos estado hasta un mes sin vernos en una clase presencial pero el alumno sabía que el profesor estaba ahí

para resolver dudas, proponer ejercicios o valorar la evolución como si se tratara de un curso semipresencial.

Para poder utilizar estos programas y sistemas como sustitutos de un profesor tendrían que tener la posibilidad de resolver situaciones determinadas de los diferentes tipos de oído musical (personas con oído absoluto pero con error de semitono al que cuesta reconocer el nombre de la nota con alteración; estudiantes con oído absoluto pero tocan instrumento transpositor y a veces escriben lo que oyen y otras veces lo que tocarían; alumnos que han estudiado siempre con la técnica del Do móvil y en ocasiones ven que su transcripción es más lenta; los que tienen problemas para llevar a su altura lo que oyen en registros demasiado graves o agudos y les lleva a equivocar las notas; resolución de problemas de entonación y afinación…) Además tendrían que mejorar y ampliar sus propuestas de actividades para desarrollar las habilidades del reconocimiento y análisis auditivo comentadas anteriormente. Por estos motivos no podrían utilizarse como únicas herramientas en un autoentrenamiento auditivo que quiera formar completamente el oído musical. Tampoco servirían para desarrollar por si mismos el contenido completo de una asignatura de lenguaje musical o entrenamiento auditivo. Sin embargo, son materiales útiles para alcanzar algunos objetivos de las clases presenciales e incluso para formar una parte considerable de los contenidos de cursos semipresenciales u online.

Sábado Mañana 1 de marzo de 2014.

Sesión II

ENSEÑANZA ON LINE

Mesa Redonda:

" La enseñanza online de la música"

Mesa Redonda

La Música en la UNIR: un modelo para la enseñanza de la Música online

Raúl Fontes Alayón
Consuelo Pérez Colodrero
Cristina Marín Oller
Isaac Diego García Fernández
Juan Gómez Espinosa
Rosa de las Heras Fernández
Universidad Internacional de La Rioja

Introducción

Esta intervención tiene por objeto mostrar el modelo de enseñanza musical que plantea la UNIR a sus estudiantes de música en los Grados de Maestro en Educación Infantil y en Educación Primaria.

A diferencia de la formación a distancia tradicional, también conocida como formación por correspondencia, la Universidad Internacional de La Rioja (en adelante,

UNIR) se distingue por proponer un modelo de enseñanza universitaria nuevo, íntegramente *online*, para el que hace uso de las prestaciones de la *web 2.0*, de todas las posibilidades de comunicación bidireccional–y de retroalimentación que ésta le permite. En efecto, el estudiante en la UNIR puede asistir a clases virtuales diariamente (videoconferencia), en las que participa de forma activa, frente a la enseñanza por correspondencia, que supone que el alumnado sea más contemplativo y siga un modelo de aprendizaje independiente, empleando medios unidireccionales —entre los que cabe citar la radio, la televisión, el vídeo analógico o las grabaciones—. Además, esta metodología es accesible a alumnos geográficamente dispersos o a aquellos con serias limitaciones para satisfacer una asistencia presencial, por tener, por ejemplo, que compaginar sus estudios con responsabilidades familiares y/o laborales.

Participando de todas estas cualidades, la oferta de estudios de música de la UNIR es amplia y está presente en estudios de grado actualmente muy demandados. En concreto, se pueden encontrar asignaturas de música de carácter didáctico-disciplinar, es decir, obligatorias, en los Grados en Maestro de Educación Infantil y de Maestro de Educación Primaria. Además, se proponen varias asignaturas optativas para la obtención de la Mención en Música en dichos Grados y dentro del Grado de Humanidades y de la especialidad de Música en el Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria. Recientemente, se ha aprobado un Grado en Música y existe un Posgrado en Investigación y Creación Musical en vías de desarrollo. Todas estas titulaciones se integran en un total de más de diez titulaciones de grado y veinte de posgrado para los que la UNIR, en apenas su quinto año de andadura, ha obtenido la aprobación de la ANECA.

A lo anterior debe sumarse que, a través de su Fundación, la UNIR ha definido otros campos de acción con el fin de fomentar el lado humanístico y creativo de su alumnado, de potenciar la cultura del emprendimiento y de apostar por un alto grado de compromiso social y cultural. En todos ellos, la música también tiene cabida. Se observa pues que la Música en la UNIR, en general, y su enseñanza en particular, va ligada a la rápida y espectacular expansión del sistema de educación universitaria online.

La enseñanza online de la música en la UNIR

Ante una enseñanza universitaria como la que propone la UNIR, apoyada sobre las nuevas tecnologías como medida de difusión y canalización educativa, cabe hacerse una pregunta clave y básica: ¿qué hay del factor humano?

Es bien sabido que el contacto entre alumno y profesor es un elemento necesario y de suma importancia de cara a la enseñanza. El profesor necesita un puente que lo conecte directamente al estudiante. Éste, a su vez, requiere del suyo propio para hacer llegar sus inquietudes al docente —dudas, dificultades y evoluciones—. Y ambos, por supuesto, deben hallar un medio común a través del cual intercambiar sus opiniones y conocimientos. En un campus tradicional, esto es, presencial, todo el proceso descrito es más sencillo, puesto que profesores y estudiantes comparten el mismo espacio físicamente. Sin embargo, a través de la red, a pesar de que internet hace llegar la materia a todo tipo de lugares, venciendo distancias, la sensación de lejanía entre quien enseña y quien aprende puede agudizarse.

Desde un punto de vista tecnológico, en la UNIR este problema se aborda a través del «Campus Virtual». Ubicado en una plataforma intuitiva y de fácil acceso, es el recurso destinado a salvar posibles distancias entre docente y alumno. Esta plataforma, en permanente actualización, ofrece al estudiante una serie de recursos de acceso directo, tales como muestras sonoras, *demos* de editores de audio y partituras, ejemplos de prácticas musicales variadas —desde conciertos hasta experiencias pedagógicas, pasando por lecciones magistrales—, enlaces web o vídeos incrustados, sin olvidar los manuales de las asignaturas, apuntes, materiales de profundización o bibliografía recomendada, por mencionar sólo algunos. Sin duda, el «Campus Virtual» de la UNIR intenta concentrar fuentes y materiales para favorecer un proceso de enseñanza/aprendizaje lo más fluido posible, en tanto que para cualquier estudiante es sumamente complejo reunir con comodidad tan variados recursos como requiere un campo complejo y variado como es la música.

Desde el punto de vista pedagógico, la distancia entre educador y educando queda resuelta en la UNIR a través de las dos figuras más relevantes para el alumno: el profesor académico y el profesor-tutor, cuya labor es interdependiente.

El profesor académico se encarga del desarrollo de la materia y, en consecuencia, entre sus competencias fundamentales se encuentra la impartición de clases presenciales virtuales. Éstas se programan con quince días de antelación y en una agenda rotatoria de amplia extensión horaria, intentando con ello atender a las distintas necesidades y disponibilidades tanto de alumnado como de profesores. Las sesiones se graban en directo y quedan disponibles en diferido a través de un repositorio alojado en el Campus Virtual, permitiendo así al estudiante visualizarlas en el momento que quieran y cuantas veces lo deseen. Para el alumnado que asiste en directo, se da la posibilidad de intervenir en la sesión a través de una herramienta de comunicación sincrónica (chat).

Al igual que en las clases presenciales tradicionales, el profesor marca las pautas de intervención y apoya los contenidos con una presentación *power point*, pero las opciones del entorno virtual permiten al profesor toda una serie de recursos añadidos. Para empezar, puede crear grupos de debate independientes, en los que los alumnos pueden reflexionar sobre contenidos propuestos, el profesor intervenir y moderar cada grupo de debate sin que se molesten entre ellos. También es posible compartir con los estudiantes toda una serie de recursos propios, como vídeos, audios, partituras o musicogramas, que, por supuesto, se pueden ver, escuchar, comentar y analizar durante la clase y, además, el alumnado puede descargarse. Otra de las posibilidades de las que dispone el docente en su clase online, es la de «compartir pantalla», una opción que, en lo que se refiere a la clases de música, supone un avance significativo, por ejemplo para mostrar el funcionamiento de programas de edición musical o secuenciadores, pues permite que el profesor maneje estos programas desde su ordenador mientras que el alumno sigue los procedimientos de manera simultánea.

Otro de los elementos que utilizan tanto profesores como alumnos a la hora de mantenerse en contacto estrecho, salvando las distancias que el empleo de un entorno virtual pudiera imponer, son los «Foros», verdadero punto de encuentro y de fluida comunicación. En verdad, en ellos el profesorado responde directamente sus estudiantes, apoyándolos y acompañándolos directa y personalmente a lo largo de todo el proceso de enseñanza/aprendizaje. Pueden ser de dos tipos: de «reflexión y debate», en los que se traza una serie de cuestiones concretas sobre la materia para su debate; y de «consulta», espacio en el que los estudiantes plantean cuantas dudas e inquietudes de naturaleza académica tengan acerca de los contenidos de la asignatura. Estos últimos permanecen abiertos durante todo el periodo lectivo de la asignatura, convirtiéndose en un recurso formativo rico y poliédrico —rico, por la variedad de las intervenciones que incluye: inquietudes, avisos, eventos y novedades, opiniones e ideas; poliédrico por las aportaciones de todas las individualidades, por parte del alumnado y del claustro, unidas bajo un mismo interés: el conocimiento de la materia—.

El modelo educativo virtual de la UNIR se completa con otros dos elementos, en directa relación con el último paso del proceso de enseñanza/aprendizaje: las «Actividades» y los «Exámenes».

Las actividades forman parte de la evaluación continua del estudiante y suponen un nexo personal entre docente y discente. Estas tareas evidentemente están relacionadas con cada uno de los temas de la programación didáctica de las respectivas asignaturas y pueden ser de dos tipos, a saber: obligatorias y recomendadas: las primeras, cuya calificación contribuye directamente a la nota de la evaluación continua, tienen por objeto profundizar y afianzar conocimientos trabajados durante las clases presenciales y a través de los demás materiales disponibles en el Campus Virtual; las otras, por su parte, ofrecen la posibilidad al alumno de seguir profundizando y practicando con los contenidos de la materia, lo que contribuye a un mejor aprovechamiento de la misma. Estas actividades son auténticas ventanas al esfuerzo de un alumno, pues el profesor académico comprueba directamente y a través de las correcciones individuales, la regularidad en el trabajo del alumnado, su comportamiento a lo largo de la asignatura, sus progresos. Además, el alumnado cuenta con otro recurso a la hora de verificar su aprovechamiento de la

asignatura y de mejorar su calificación, pues dispone de cuestionarios tipo test relativos a los contenidos de cada tema, autocorregibles de forma inmediata en la misma plataforma virtual.

Además de estas actividades para la evaluación continua, el modelo de enseñanza online de la UNIR cuenta con una prueba final. Se trata de un examen de carácter presencial que se organiza a través de diversos tribunales coordinados en diversas ciudades de nuestra geografía, ofreciéndosele a cada alumno la posibilidad de inscribirse en la que mejor se ajuste a sus necesidades. Para los alumnos que estudian fuera de España, se organizan tribunales especiales en sus respectivos países de residencia, lo que posibilita la realización de la prueba con total normalidad.

La tipología de examen, si bien varía según la asignatura, contiene, en líneas generales, una parte teórica y otra de carácter práctico. Para esta última, se ofrecen diversas posibilidades en función de los contenidos a evaluar —análisis de audiciones, ejercicios prácticos de armonía y composición, por ejemplo—. Una vez que se han realizado los exámenes, los documentos se escanean *in situ* y se envían desde cada sede al profesor correspondiente a través de un programa gestor. Este procedimiento aporta una considerable comodidad y agilidad al proceso de corrección, pues permite el acceso a los exámenes en un muy breve lapso de tiempo, sin contar que permite corregir y publicar las calificaciones con inmediatez y desde su propio ordenador, sin necesidad de disponer físicamente de los documentos. Cuando se tratan de pruebas prácticas de tipo individual —como ejercicios de lenguaje musical o de canto—, la situación se resuelve enviando cada alumno un archivo de vídeo en el que se graba realizando la prueba propuesta. Estos documentos son subidos por el propio estudiante a la plataforma, siempre antes del día del examen, para que el profesor pueda evaluarlos junto con la prueba escrita.

Un aspecto fundamental en el proceso de evaluación de las asignaturas de música de la UNIR que debe señalarse aquí es el consenso, desde el departamento, tanto de la tipología de examen de cada una de las asignaturas como de sus diversos contenidos y criterios de evaluación. Además, se persigue que la transparencia en los criterios de

evaluación sea absoluta, por lo que la configuración del examen final y sus pautas de puntuación están a disposición del alumno desde el comienzo de la asignatura.

Lo apuntado hasta ahora se refiere a la figura del profesor académico, pero resta aún mencionar la labor del profesor-tutor, que respalda sólidamente al primero en el cuidado por el factor humano y la comunicación directa con el alumnado. Ciertamente, el contacto de éste con el alumno es mucho más directo que la de aquél, pues realiza su seguimiento en el resto de asignaturas del curso y se comunica directamente con él a través de diferentes vías. El profesor-tutor resulta así un vínculo indispensable entre el profesor académico y sus estudiantes, dado que es a través de él que los anteriores pueden relacionarse fuera de los cauces hasta ahora explicitados.

Todo lo expuesto pone de manifiesto que el factor humano, la comunicación entre docente y alumno, se calibra a través de una importante labor docente y tutorial, venciendo así la distancia natural que puede surgir de la enseñanza online y consiguiendo, finalmente, el contacto de individuos unidos por el ansia de conocimiento.

Experiencia del equipo docente del Departamento de Música

Desde los comienzos de la UNIR, el Departamento de Música y su Didáctica de la Facultad de Educación imparte cuatro asignaturas obligatorias, dos de ellas pertenecientes al plan de estudios del Grado de Maestro en Educación Infantil y otras dos en el Grado de Maestro en Educación Primaria. Durante el tercer año de la universidad, se sumaron las asignaturas optativas conducentes a la obtención de la Mención en Música en dichos Grados. Abordamos aquí la experiencia del equipo docente que se ha encargado de la estructura académica que se acaba de describir.

La filosofía básica del equipo docente [al que hoy represento] es la de contribuir a que, a través de la música, los estudiantes de la UNIR profundicen en aspectos culturales

básicos para su futuro personal y laboral y mejoren sus condiciones intelectuales, convirtiéndose así, a la postre, en mejores profesionales. Así, se ha planteado una asignatura genérica de cultura musical, obligatoria para el alumnado de primer curso de Educación Infantil y de segundo curso de Educación Primaria, y para la que se ha preparado un conjunto variado y rico de materiales que incluye no solo los contenidos habituales de cualquier programa docente, sino también todo un conjunto de ejercicios, eventos y recursos complementarios de diversa procedencia. Con semejante trazado, se pretende mover al alumnado a la reflexión y al pensamiento elevado, en tanto que entendemos que es así como se logra no solo captar el verdadero mensaje de la música, sino también promover el sustrato cultural y la mejora docente que supone.

La consecuencia más inmediata de esta manera de proceder es que los alumnos adquieren con gran prontitud y fluidez la asignatura de Didáctica de la Música, que cursan en tercer año de sus respectivos Grados. No obstante, es preciso destacar que el diseño y materialización de las asignaturas de cultura musical ha supuesto una labor intensa, tanto para el profesorado como para los estudiantes, por varias razones, que se señalan a continuación.

Para empezar, porque la información que se facilita al alumnado ha sido cuidadosamente seleccionada, al objeto de que permita alcanzar los objetivos planteados para la asignatura al tiempo que ofrecer una concentración de datos acorde con el nivel educativo para el que está planteada. También, porque su organización, junto con las tareas propuestas suponen un seguimiento continuo del estudiante por parte de los profesores, lo cual redunda habitualmente en la consagración de más horas a las tareas de preparación y de tutorías de las que requeriría la enseñanza presencial. Finalmente, el proceso es intenso porque demanda del alumnado que adquiera competencia plena sobre técnicas y recursos que no suele emplear en otras modalidades de enseñanza, tales como archivos compartidos o editores de vídeo, así como una dedicación horaria e intelectual que resuelve en la selección natural de aquellos y aquellas que pueden seguir bien el ritmo de trabajo propuesto.

A modo de resumen, y a la luz de lo expuesto a lo largo de este trabajo, pueden extraerse las siguientes ideas.

En primer lugar, cabe señalar que la principales diferencias que se han encontrado entre las modalidades de educación online, de un lado, y de educación presencial y a distancia, por otro, están relacionadas con el tipo de recursos que se emplean. Similarmente, debe destacarse que una de las principales particularidades y ventajas que aporta la educación virtual es que permite la participación activa del alumnado a través de herramientas de comunicación sincrónicas, como el chat, así como asíncronas, entre las que cabe destacar el empleo de foros.

En segundo lugar, deben subrayarse una serie de resultados pedagógicos en el caso de la enseñanza online que propone la UNIR: uno es que se produce un diseño y seguimiento de las tareas y actividades docentes muy escrupuloso, lo cual conlleva a una atención más individualizada y personalizada del alumnado; otro, que las programaciones didácticas siempre se satisfacen completamente y según un calendario previsto al empezar el cuatrimestre.

En tercer lugar, que la *web 2.0* ha probado superar la tradicional división entre medios fríos y calientes, en tanto que la riqueza y variedad información que permite ofrecer no conlleva la baja participación que McLuhan (1964) había preconizado para los medios de comunicación unidireccionales.

Finalmente y relacionado con lo que acaba de apuntarse, es preciso poner de relieve el rico trabajo de seguimiento y el esfuerzo realizado en pos de la calidad del proceso de enseñanza/aprendizaje, ante todo para garantizar que, en efecto, el alumnado sienta la cercanía de sus profesores y que, por añadidura, se puedan atender con rapidez sus sugerencias y demandas en cualquier punto que requiera mejoras.

Nos gustaría cerrar esta intervención anotando dos breves reflexiones. La primera es que, a nuestro juicio, no cabe duda de que el sistema que hemos descrito para la UNIR y para este Departamento, se seguirá expandiendo y que, con toda probabilidad, se integrará al menos parcialmente en las enseñanzas presenciales, pues entendemos que es necesario seguir potenciando este tipo espacios para la creatividad, así como abrir otros nuevos para hacer trabajos colaborativos. La segunda, que verdaderamente cierra nuestro trabajo, es la gran satisfacción que para este equipo docente es brindar la música a sus alumnos, ante todo cuando con frecuencia les escuchamos decir, una vez terminado nuestro contacto docente con ellos, que su paso por las asignaturas del departamento, les ha hecho mejores personas y les han descubierto una nueva dimensión en sus vidas, la de la música de arte.

Muchas gracias.

Mesa Redonda

La e-presencialidad en la enseñanza musical

Maite Ferrer
José Enrique Bouché
Universidad Internacional de Valencia.

El presente texto ha conservado el carácter oral propio de una exposición en el contexto de una mesa redonda.

Hace poco más de tres años, recibimos el encargo de poner en marcha un máster de música que tenía que cumplir con 2 objetivos:

1. Debía ofrecer a los instrumentistas, profesores y estudiosos de la música la posibilidad de ampliar sus conocimientos tanto en el ámbito de la interpretación como en el de la investigación musical.
2. El segundo, y más complicado si cabe que el primero, ese Máster, además, debía impartirse de manera *online* porque era una universidad de estas características quien se proponía a incluirlo entre su oferta docente.

Un sueño. Una locura. Un reto.

Hoy, una realidad: El *Máster Universitario en Interpretación e Investigación Musical*: un máster oficial que se imparte en la Universidad Internacional Valenciana (o VIU).

—Certificación oficial obtenida de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación-ANECA el 27 de marzo de 2013 (Expediente nº: 5535/2012). Válido en toda el Espacio Europeo de Educación Superior.

—Premiado en la "5th edition of the Teaching With Sakai Innovation Award-TWSIA" (U.S.A. 2012) como reconocimiento a la excelencia pedagógica y la innovación en los programas de enseñanza/aprendizaje.

Precisamente el jurado destacó **"la innovadora integración entre interpretación e investigación musical con los medios audiovisuales y las nuevas tecnologías** que hacen de este proyecto musical un modelo educativo único en el mundo". De este modo hemos compartido palestra con universidades como la Universidad de New York o la Universidad de Indiana.

HONORABLE MENTION SUBMISSIONS

In addition to our winners above, there were also several submissions that were of such quality that they deserve Honorable Mention status.

Susanna Horng, NYU, New York, New York, (Higher Education: Face-to-Face)
My Year with Atlas: Writing I and II

Maite Ferrer, Valencian Internacional University, Valencia, SPAIN (Higher Education: Fully Online)
Master in Music Performance & Research

John Gosney, Indiana University-Purdue University, Indianapolis, Indiana (Portfolio)
American Supernatural Portfolios

Rosa M. Hervás, University of Murcia, Murcia, SPAIN (Other Project Site)
Masters Degree in Education and Museums

El primer hito de ese camino venía marcado por esta pregunta:

¿Cómo integrar unos estudios que contemplan asignaturas de interpretación musical en piano, violín, viola o violonchelo en un sistema de educación online?

La eficacia de la formación online en otras áreas de conocimiento está más que demostrada, aún a pesar de encontrar algunos 'peros' (hay abundante bibliografía al respecto) que están permitiendo promover nuevas fórmulas.

Pero,

¿es también posible una educación online para la enseñanza musical?

En ese caso,

¿es un formato eficaz para la impartición de estudios musicales?

Desde nuestra experiencia y en nuestro contexto académico y tecnológico, podemos afirmar que hoy por hoy:

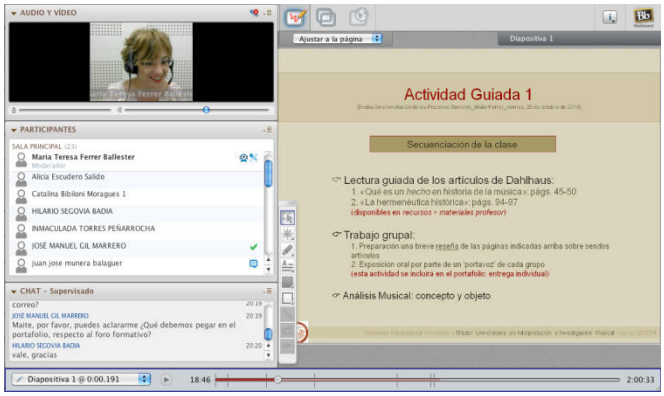
- *sí es posible* para las asignaturas *extra-instrumentales*
- *no es posible* para la asignaturas *instrumentales*

Entonces, cómo resolver el reto de impartir estos contenidos en un formato online.

Si se fijan, la propuesta que traemos hoy aquí es la única de esta mesa redonda que no contempla el término ***online***. En su lugar aplicamos el marbete: ***e-presencial.***

Este término lo utilizamos en un doble sentido:

1.- ***e – presencial***, como calificativo de 'presencial': *presencia virtual,* presencia en un *aula sin paredes*, que tiene lugar en las **videoconferencias en directo**. En estas clases se experimenta una *con-vivencia* entre alumnos y profesores que genera un particular proceso de enseñanza-aprendizaje, basado en la fuerte implicación del alumno hasta convertirse en sujeto de su proceso formativo. Su implicación llega a tal grado que ésta llega a convertirse en emoción: *emoción discente/docente*, *emoción intelectual*. Las puntuales videoconferencias en formato de clase magistral se alternan con otras muchas de fuerte impronta práctica y participativa: los alumnos trabajan organizados en grupos, en salas, exponen sus propuestas y las debaten.



2.- ***e + presencial***: nos permitimos la licencia de variar este marbete para utilizarlo como la aplicación de una fórmula mixta en la que se combina la *presencia virtual (aparente)* con la *presencia real* (*Blended learning)*. Las asignaturas relacionadas con enseñanza instrumental se imparten *in situ*, recurriendo a la *presencialidad real*:

—Interpretación musical en sus 4 especialidades (violín, viola, violoncello y piano)

—Prácticas Externas

—Recital Fin de Máster.

Todas estas sesiones se *graban en formato audiovisual* y quedan a disposición del resto de compañeros en el campus virtual, de manera que su clase se convierte en un *recurso docente* para si mismo y para los demás. Por tanto, una de las claves de innovación de este Máster es que los alumnos de interpretación se convierten en los protagonistas de una parte importante de los materiales docentes.

Para su mejor comprensión proponemos analizar estos aspectos aportando algunos datos significativos del *Máster Universitario en Interpretación e Investigación Musical* de la VIU.

Actualmente, en el curso 2014/14, se está impartiendo la primera edición oficial del Máster ; pero antes, en el curso 2011/12 tuvo lugar la primera edición como título propio. En total han pasado por nuestras aulas algo más de 100 alumnos de diferentes nacionalidades: española, polaca, húngara, mejicana, chilena, cubana y colombiana.

Las videoconferencias han sido emitidas o recibidas desde diferentes lugares: toda la geografía española, Gran Bretaña, Polonia, Bélgica, República Checa, China, Méjico, Chile, Colombia]

El perfil del alumnado es aquel que desempeña su labor docente y profesional en distintos centros de enseñanza superior (universidades y conservatorios de música), escuelas y orquestas.

El claustro, organizado en diferentes categorías (experto, consultor y profesor VIU), está compuesto por 40 profesores que desempeña su labor docente y profesional en prestigiosas instituciones como Indiana University, Conservatorio Superior de París, Schola Cantorum de Basilea, Guildhall School of Music and Drama de Londres, Conservatorio Superior de Ámsterdam, Conservatorio Superior de Ginebra, Escuela Superior 'Reina Sofía' de Madrid, Conservatorio Superior de Castellón, Real Conservatorio Superior de Madrid, Schnittke Akademie de Hamburgo, Yehudi Menuhin School, Escuela Sibelius de Finlandia, CSIC, Universidad de Valladolid, entre otros).

Links: fragmentos de 2 vídeos docentes de profesores expertos:

1. Mimi Zweig (teaching video): http://www.youtube.com/watch?v=bkp21xab_2E&list=PLCF1A6970286687A6&index=5&feature=plpp_video

2. Christophe Coin (teaching video):

http://www.youtube.com/watch?v=23C-1rJjYQg&list=PLCF1A6970286687A6&index=2&feature=plpp_video

Como ya se ha dicho el principio rector de este Máster es promover, en cualquiera de sus dos especialidades de interpretación e investigación, un proceso de aprendizaje basado en la imbricación de los contenidos de carácter práctico con los de carácter teórico. Esto se ha conseguido principalmente a través de dos aspectos:

—Diseño de una estructura y programa académico en el que los contenidos de especialización interpretativa se complementan con otros de carácter teórico y propios del ámbito de la investigación musical y viceversa. (cfr. anexo 1)

_La recurrencia de la *presencialidad virtual* combinada con la *presencialidad real* para las prácticas instrumentales. El empleo simultáneo de dos plataformas tecnológicas (Sakai y Blackboard Collaborate) ha facilitado el encuentro de profesionales procedentes de diferentes nacionalidades y, consecuentemente, la construcción de un sistema de conocimiento basado en el *feedback* entre profesores - alumnos y la tutorización personalizada gracias a la tecnología.

Links: fragmentos de clases prácticas instrumentales presenciales en Castellón, grabadas por el equipo de audiovisuales y convertidas en documentos docentes en la plataforma Sakai:

Nobuko Imai (clase con Silvia Peris):
http://www.youtube.com/watch?v=CoZ-4pDwVNI&list=PLCF1A6970286687A6&index=3&feature=plpp_video

Brenno Ambrosini (clase con Pau Gil):
http://www.youtube.com/watch?v=Cc9To9nB6Is

Recitales Fin de Máster de los alumnus de interpretación en el Auditorio de Castellón:
http://www.youtube.com/watch?v=UbWTc1mkda0&list=PLCF1A6970286687A6&index=10&feature=plpp_video

El proceso de aprendizaje de la enseñanza *e-presencial* y *presencial* está reforzado por otros mecanismos de comunicación asíncrona muy efectivos. El alumno recurre ávidamente a los distintos espacios destinados a la exposición de ideas que ofrece la plataforma Sakai, debidamente dirigida por el profesor para potenciar los contenidos del programa impartido. En estos *Foros Formativos* se promueven debates altamente enriquecedores por la procedencia de estudiantes de distintos países y culturas.

Por último, queremos destacar el importante papel que ha desempeñando en nuestro Máster la *Cafetería Virtual* de Sakai: ahí los alumnos también han tomado sus *cafés virtuales* mientras conversaban de cuestiones académicas sin la presión de que sus reflexiones fueran a ser motivo de evaluación.

La interacción profesor/alumno es una realidad en este entorno *e-presencial*: se promueve la construcción del conocimiento desde la propia reflexión y su exposición en público, fundamentada bibliográficamente y desde el uso de las tecnologías.

Nuestro objetivo:

Implicación pedagógica y EMOCIÓN intelectual

Cerramos con las palabras que escribió recientemente el Rector de la Universidad en un artículo periodístico titulado 'Elogio a la virtualidad':

> *(…) Cuando por primera vez me acerqué a una videoconferencia quedé perplejo. Allí estaban mis alumnos, casi físicamente, con los que conecté como en la presencialidad. La interacción poco tenía que envidiar a mis clases tradicionales. Incluso el ambiente social me sorprendió: los alumnos se conocían virtualmente, se saludaban, "chateaban" entre sí al comienzo de la ciberclase. Uno vivía en Alemania, otros eran españoles y algunos americanos. El pupitre virtual estaba alojado en sus respectivas casas y el profesor acudía a ellas como uno más de la familia. Uno de ellos operaba desde un ciber-café. Realmente quedé fascinado.*

Anexo 1.

MÓDULO I: FORMACIÓN OBLIGATORIA				
Asignaturas	**Carácter**	**Modalidad**	**Créditos**	**Semestre**
Evolución o Involución de los Procesos Sonoros	Obligatoria	*e-Presencial**	6	1er
La Estética en la Recreación del Hecho Musical	Obligatoria	*e-Presencial*	6	1er

Fundamentos de la Interpretación Histórica	Obligatoria	*e-Presencial*	6	1er
Audición Musical y Cultura	Obligatoria	*e-Presencial*	3	1er
Investigación y Tratamiento de la Ansiedad Escénica	Obligatoria	*e-Presencial*	6	1er
MÓDULO II: ESPECIALIZACIÓN*				
Especialidad en Interpretación Musical (optativa)				
Asignaturas	**Carácter**	**Modalidad**	**Créditos**	**Semestre**
Interpretación Musical (Violín, Viola, Violoncello y Piano)	Obligatoria	Presencial	6	2º
Recursos para la Enseñanza – Aprendizaje de la Cuerda/Piano	Obligatoria	*e-Presencial*	6	2º
Análisis de la Fisiología del Músico	Obligatoria	*e-Presencial*	6	2º
Especialidad en Investigación Musical (optativa)				
Asignaturas	**Carácter**	**Modalidad**	**Créditos**	**Semestre**
Métodos de Investigación Musical	Obligatoria	*e-Presencial*	6	2º
Patrimonio Musical y su Investigación	Obligatoria	*e-Presencial*	6	2º
Historiografía de la Música	Obligatoria	*e-Presencial*	6	2º
MÓDULO III: PRACTICUM				
Especialidad en Interpretación Musical				
Asignaturas	**Carácter**		**Créditos**	**Semestre**
Prácticas Externas (recitales y conciertos a sólo, de cámara y con orquestas)	Obligatoria	Presencial	9	2º
Trabajo Fin de Máster (recital + trabajo)	Obligatoria	Presencial	6	2º
Especialidad en Investigación Musical				
Asignaturas	**Carácter**		**Créditos**	**Semestre**

Materia complementaria al Trabajo Fin de Máster*	Obligatoria	*e-Presencial*	9	2º
Trabajo Fin de Máster	Obligatoria	Presencial	6	2º

Mesa Redonda

Profesores de música Online

Salvador Niebla
Director de http://www.profesoresdemusicaonline.com/).

Didacting una nueva plataforma digital

En 2000 nació la Virtual Drummer School, creada por el prestigioso músico Salvador Niebla con la intención de facilitar información y educación a través de la red.

Han sido más de 14 años de trabajo en el desarrollo de webs como “Flamencos por el Mundo” y en 2011 nuestra última producción conjuntamente con la empresa 3Data especializada en video-chats, en la web de “Profesores de Música Online”.

Durante todos estos años nuestro equipo de programación ha estado creando nuevas herramientas interactivas especializadas en la educación y comunicación online únicas en el mundo.

De la experiencia obtenida durante estos años en el desarrollo de más de 15 webs, nació Didacting. Esta empresa nos permite afrontar estos retos con la máxima seguridad para obtener plataformas digitales de gran calidad, además de una gran usabilidad para cualquier usuario sea cual sea su edad o sus conocimientos de informática.

Queremos ofrecer toda nuestra experiencia a las escuelas y centros de educación para desarrollar una web de contenido educativo, para que tus profesores puedan realizar clases privadas, en grupo o realizar máster clases para todo tipo de público. Como es sabida la introducción de elementos interactivos en la comunicación tiene efectos muy positivos para los asistentes al evento, dada la relación de éstos con el centro de emisión.

Partiendo de la situación económica de nuestro país y de la dificultad para realizar un proyecto tan ambicioso como este, queremos ofrecer una propuesta realista que nos permita desarrollar sistemas complejos de gran calidad y con un presupuesto muy ajustado, tanto en el desarrollo como en el mantenimiento y sostenibilidad del mismo.

Nuestra idea es crear una plataforma tipo "Escuela Virtual Online", tan completo e innovador que refuerce su prestigio y que a la vez, abra nuevos caminos para obtener más ingresos económicos en su centro educativo

Que ofrece nuestro sistema:

1 – Clases privadas (1 profesor - 1 alumno).

2 – Clases en grupo (para clases de instrumento, teoría, armonía, historia, etc.).

3 – Master Clases (con profesores del centro o con nuestros profesores).

4 - Presentación de trabajos discográficos, literarios del centro.

5 - Biblioteca con los archivos grabados de las clases impartidas.

6 - Área de Noticias con video, texto y fotos.

Un sistema para todo tipo de receptores tecnológicos:

En la actualidad una plataforma de estas características debe aceptar cualquier tipo de receptor. De ahí que nuestra propuesta se basa en un sistema

abierto donde el usuario decide con que receptor quiere acceder a la plataforma, garantizando siempre un servicio con la máxima calidad de imagen, dependiendo como es lógico de la calidad del aparato y del ancho de banda contratado por el usuario.

Android compatible:

Cualquier dispositivo con el sistema Android + Flash player será capaz de visualizar nuestra plataforma. Como es lógico, para una reproducción fluida se recomienda un Smartphone o Tablet de última generación con una CPU potente. Esto también requerirá que los video sean comprimidos de una forma específica para su máxima calidad y peso.

También creemos conveniente que el sistema tenga un sistema opcional HTLM5, que sea capaz de reproducir vídeos a través de un reproductor (H264). En caso de que no se detecte un plugin de Flash. Nuestra web dispondrá de un sistema para asegurar que que Smartphones que no tengan ese plugin puedan visualizar nuestras emisiones.

La prestigiosa empresa de análisis Melcrum Publishing Ltd. condujo una encuesta en las grandes compañías del Reino Unido, Norte América y Europa, en la cual se encontró que los beneficios más visibles para una plataforma digital son:

Consultants Advisory (www.consultants-advisory.com) encuestó a grandes compañías europeas que ya habían implementado sistemas de administración de contenidos en plataformas digitales. En dicha encuesta se comprobó cuales eran las principales motivaciones y qué resultados habían obtenido al implantar estos sistemas informáticos. Los datos aportados son de gran interés y los hemos tenido en cuenta a la hora de realizar este proyecto:

Nuestro proyecto contara con una pagina principal “Home” y en la cual el alumno podrá encontrar iconos muy visuales de las diversas áreas y un fácil acceso a las diferentes áreas que están representadas en su centro

La Home (pagina principal) tendrá las siguientes áreas:

Registro: Área donde cualquier visitante puede registrarse gratuitamente.

Detección de Usuario: Para acceder a las aulas el alumno debe de estar registrado, de esta manera el centro siempre tendrá un control de las clases virtuales. Si el usuario ya está registrado, la web lo detecta para que no necesite registrase mas y le facilite el acceso a la web.

Elección de idioma: Castellano + idioma regional + (Inglés opcional)

Home: Pagina principal con su imagen institucional. Nuestro sistema le permitirá dotar nuestro sistema con su logo, color etc…Como una marca “Blanca”

Nuestros Profesores: Presentación de los profesores de la entidad con texto, fotos y video.

Programas de Master Clases o Cursos: Información de Clases y de los programas organizados.

Buscador: Herramienta de búsqueda para localizar cualquier archivo en la web.

Noticias: Información sobre actividades del centro y de la plataforma.

Videoteca: Sistema de administración de vídeos (VMS) será el archivo de todo lo grabado en las clases y que el alumno puede ver.

Área de contacto: Dirección, teléfonos, mapa, emails…etc.…

Estas áreas estarán abiertas al publico como herramienta publicitaria de la escuela, tenemos varios ejemplos de diseño que pueden ser: CSS, Mixta CSS-Flash, Flash..

Tipo de perfiles: La web es de uso global para visitantes, alumnos, profesores y el personal de control de la web. Por motivos de seguridad cada perfil estará dotado con diversas opciones según las necesidades de cada usuario.

Perfil 1: ***Personal de control:*** Este usuario puede acceder a todas las áreas y

cambiar o introducir materias en el backoffice con herramientas diseñadas

por la VSS de fácil y rápido manejo.

Perfil 2: ***Alumno:*** El alumno puede acceder a lo contratado en el centro: Clases,

Master Clases, eventos etc..

Perfil 3: ***Visitante:*** Este solo puede acceder a las áreas seleccionadas por el Personal de Control.

Sistemas de Pago: Como es lógico, la web estará abierta de forma gratuita para que los visitantes puedan ver de una manera parcial que es lo que ofrece esta plataforma y esto les atraiga lo suficiente como para que quieran registrarse.

Nuestra propuesta dispone de un sistema de pago que selecciona a los usuarios según su perfil.

Posibles Sistemas de pago:

1º Pago directo al centro: el alumno puede realizar un pago directamente al centro y el centro desde el área de control da orden para acceder a las clases o eventos contratados por el alumno.

2º Plataforma de pago VSS: Si el centro cree necesario, nosotros podemos dotar a la plataforma de un sistema de pago online. Donde el alumno puede realizar compras de paquetes de cursos, clases privadas, master clases etc… Para acceder a toda la web durante el tiempo contratado.

Los usuarios podrán pagar con los sistemas más seguros y fiables en la red

Aulas:

Vamos a detallar como es una de las aulas de clase de la plataforma. Tanto el alumno como el profesor siempre tienen contacto visual, para poder supervisar la clase y poder guiar así las necesidades de cada alumno.

En la misma también existe un chat, para poder escribir comentarios. El alumno y el profesor, se pueden enviar archivos de sonido (MP3). Hojas de texto para partituras, o documentos que el profesor crea conveniente en la clase.

En nuestra plataforma la usabilidad (comodidad de uso) es crucial en cada área. De esta manera conseguimos un fácil manejo para cualquier usuario sin ninguna necesidad de conocimiento en el mundo de la informática.

También disponemos de un sistema de análisis automático de la webcam, micrófono y auriculares, tanto para el profesor como para el alumno al entrar por primera vez en el aula. Para que puedan dar las clases con las máximas garantías posibles.

Coste de la Plataforma:

Se realizo un estudio de mercado, en 27 ciudades de nuestro país, contactando con las escuelas para saber sus necesidades y su interés en utilizar estas plataformas. Viendo el gran interés por las mismas, hemos estado analizando ofertas de este tipo de webs que hay fuera de nuestro país.

Hemos optado por un sistema cerrado donde la escuela no debe de preocuparse ni de la transferencia de información, ni del servidor, ni del diseño, ni de las actualizaciones de la web. Todo esto va a nuestro cargo.

Nuestra idea es que sea una buena herramienta, muy fiable para las escuelas y con un coste mensual de muy bajo precio, que se adapta según las necesidades de cada centro.

Licencias propuestas:

Plan Básico			
	Máximo 250 clases de 45 minutos al mes		Transferencia 100 GB
Profesores ilimitados		Coste por Mes	Coste por Año (*)
50 Alumnos		200 €	1.920 €

Plan Medio			
	Máximo 600 clases de 45 minutos al mes		Transferencia 200 GB
Profesores ilimitados		Coste por Mes	Coste por Año (*)
100 Alumnos		380 €	3.648 €

Plan Pro			
	Máximo 1400 clases de 45 minutos al mes		Transferencia 400 GB
Profesores ilimitados		Coste por Mes	Coste por Año (*)
300 alumnos		800 €	7.680 €

(*) Se ha realizado un descuento del 20% en el pago anual.

En caso de que el centro se exceda de la cantidad de transferencia contratada.

El exceso de transferencia se facturara a 0,90€ / por GB.

En cada licencia hemos previsto una cantidad de GB, por encima de lo necesario para ir con cierta holgura.

Que necesita la escuela?:

Para ofrecer este tipo de clases virtuales el centro y los profesores deben tener una conexión a internet con un mínimo de 2 Mb de ancho de banda de subida y que la conexión sea con cable hasta el ordenador, es mejor huir del sistema de Wifi, ya que este sistema es muy inestable y eso va en perjuicio de la calidad de la imagen y de la comunicación.

Hemos elegido el sistema más económico para la transmisión de las clases con una gran fiabilidad. El coste de las dos mesas de mezcla, webcam y auriculares con micro sin el ordenador ronda los 140 euros.

Mesa Redonda:

"*L*a tecnología como recurso educativo. El nuevo perfil de los futuros profesores de música"

Mesa Redonda

Guidoblogs: dinamizando la blogosfera de Conservatorios y Escuelas de Música

José Luis Miralles Bono
Conservatorio Profesional de Castellón

El blog, como medio digital de comunicación en la sociedad de la información sirve principalmente como nexo de unión entre los diferentes miembros de la Comunidad Educativa, propiciando el flujo de información y conocimiento en diversas direcciones: profesor ↔ alumno, alumno ↔ familia, familia ↔ profesor, profesor ↔ profesor, alumno ↔ alumno,...

GuidoBlogs.org es un planeta de blogs. Algunos se preguntarán ¿qué es un planeta de blogs? ¿Pueden los blogs agruparse en planetas? Según Wikipedia, el término planeta de blogs o "agregador" en los medios sociales se refiere a un sitio web cuyo contenido está exclusivamente compuesto por los mensajes de un conjunto de blogs que normalmente comparten una temática común. ¿Y cuál es la temática común que une a los blogs de GuidoBlogs? Pues GuidoBlogs.org es el primer planeta de la blogosfera española de profesores de conservatorios y escuelas de música. Lo que quiere decir que mediante guidoblogs se pueden ver, seguir y estar al tanto de todas las entradas de los blogs de esta temática.

Existen otros planetas de Blogs relacionados con la educación (Planeta Educativo - aunque últimamente parece que está teniendo problemas técnicos), e incluso con la educación musical (EduplanetaMusical). Pero GuidoBlogs es el primer planeta de Blogs que se ocupa exclusivamente de la educación musical relacionada con conservatorios, puesto que somos un colectivo específico que no nos encuadramos dentro de las categorizaciones típicas en educación (infantil, primaria, secundarias, universidad, etc.).

Existen muchos blogs de docentes muy bien comunicados entre ellos. También hay bastantes blogs de Profesores de Música de colegios e institutos. Pero el caso de los conservatorios es un tanto especial dentro del panorama educativo. Los blogs que existen parecen pequeños oasis en medio de internet: la mayoría están desconectados entre ellos y el diálogo no fluye entre sus autores. GuidoBlogs quiere atajar ese problema desde la raíz. Por suerte esta realidad está cambiando desde el nacimiento de GuidoBlogs.

Con la creación de un listado lo más exhaustivo posible de todos los blogs gestionados por Profesores de Conservatorios o Escuelas de Música se pretenden varias cosas:

Demostrar que los blogs de Profesores de Conservatorio no son un elemento anecdótico en internet, existen de muchas temáticas diferentes y son de muy alta calidad.

Querer dinamizar el diálogo de la blogosfera de conservatorios para poder compartir experiencias y recursos.

Crear una consciencia colectiva de grupo que disipe toda duda de que los docentes de Conservatorio “pasan” de todo y terminar con el tópico de que “cada uno va la suya”.

He de contar diferentes anécdotas para llegar a la idea de creación de GuidoBlogs. Primero hablaré de un hacker, luego de Google, y finalmente de una asociación profesional de EEUU.

En enero de 2013 falleció Aaron Swartz, un hacker, programador informático y activista de Internet. Aparte de las circunstancias extrañas de su prematuro suicidio cuando la justicia Norteamericana lo quería condenar por descargar masivamente artículos de investigación de la conocida JSTOR (una librería digital especializada en publicaciones científicas); Aaron Swartz era conocido por su participación en la creación del protocolo RSS 1.0 a los 14 años.

El RSS (Rich Site Summary) es un protocolo de internet, que antes de la llegada de la web 2.0 o web social, para algunos nos funcionaba como red social primitiva, puesto que lo que permitía era que en lugar de ir a un sitio de internet a consultar si había algo nuevo, las novedades de ese sitio te llegaban a ti (al estilo de los actuales Time-Lines de cualquier web social). Y allá por el 2005 resulta que me topé con Google Reader (descontinuado pocos meses después de la muerte de Aaron Swartz, aunque estos hechos no guardan una relación causal clara), recién salido del horno de Google Labs (la plataforma web de prototipos de productos de google que ya se podían usar aunque estuvieran en desarrollo, plataforma también desaparecida en la actualidad), que funcionaba como cliente de RSS. Es decir, como si fuese una aplicación para recibir correo electrónico, pero en lugar de eso, recibías automáticamente las actualizaciones de todos los sitios que soportan RSS a los que te habías suscrito. Generalmente casi nadie lo sabe, pero todos los blogs tienen una dirección de RSS por defecto a la que te puedes suscribir.

Entonces en el 2005 empecé a usar Google Reader y recibir de forma automáticas todos los días las actualizaciones de los sitios que me interesaban. Así que, sin yo saberlo, me creé mi primer PLE (Personal Learning Environment, que tan de moda están ahora), al suscribirme a blogs de temáticas que me interesaban. Entre ellas estaban, evidentemente, los blogs de música y de profesores de piano. En esta época eran en su totalidad profesores particulares americanos que forman parte de la MTNA (Music Teacher National Association). En EEUU no está tan regulada la formación musical pre-universitaria, funcionan mucho en un sistema de clases particulares y los profesores se suelen asociar en este tipo de redes nacionales de profesionales y al mismo tiempo se preocupan mucho de hacer publicidad de sus servicios y lo buenos que son como profesores, por lo que muchos de ellos comparten material interesante. Y yo seguía estos blogs.

El tiempo iba pasando y me entraba envidia de que no hubiera todo este movimiento de blogs de piano (o de música en nuestro país), así que un día decidí investigar a fondo a ver qué encontraba en la blogosfera española. Con lo que llegamos a Enero de 2012. Y empecé a la “caza y captura de blogs”.

Cuando empecé a la caza y captura de blogs, eran vacaciones de navidad, y me pasé 3 días enteros de cara a la pantalla del ordenador con un montón de pestañas abiertas en el navegador web, anotando direcciones web, mails de contacto, direcciones RSS en una base de datos creada con Google Docs, a la par que me ponía en contacto con todos e informando de que estaba realizando el listado, y lo consultaran en línea para verificar el contenido de los datos. Y el día de reyes de 2012 pude ya abrir al público la primera versión del listado y el planeta, a modo de mi regalo hacia la comunidad educativa musical de conservatorios.

Poder sincronizarlo todo y que funcionara de forma automática (es decir, cada vez que alguien publica algo en su blog, aparezca luego la reseña en la web GuidoBlogs, por correo o RSS a los que se hayan suscrito, y por facebook y twitter) también me tomó su tiempo, así como el diseño de la imagen visual corporativa del proyecto. Pero cuando alguien tiene ilusión en un proyecto, siempre saca las energías y la pericia que necesita para llevarlo a cabo.

Aunque no puedo dejar de mencionar dos grandes apoyos que tuve en la fase inicial. El listado de Mª Jesús Camino Rentería en Educa con TIC (listado de profesores de música de colegios e institutos, pero en el afortunadamente para mi se "colaron" algunos de conservatorios y de ahí estiré muchos hilos) y el listado del Aula Musical de Adriana (que quiso publicar su listado antes de tenerlo del todo listo para que lo pudiese consultar).

La respuesta de GuidoBlogs fue mucho mejor de lo que esperé. Prácticamente todos los blogs con los que me puse en contacto quisieron participar, e incluso, a petición de uno de los blogs, se creó una sección llamada "Conócenos mejor…" en la que el que quisiera podía presentar su blog a toda la comunidad de GuidoBlogs. Y ahora ya no tengo que ir a buscar los blogs, ellos solitos encuentran a GuidoBlogs y rellenan el formulario para formar parte del planeta. Las actualizaciones de twitter y facebook son muy comentadas. Poco más de dos años después hay más de 100 blogs agregados a GuidoBlogs, 8.000 entradas publicadas y difundidas, 500 amigos en facebook y 300 followers en twitter.

Mesa Redonda

Crear, aprender y enseñar música en un contexto socio-digital

Antoni Miralpeix
Conservatori Superior del Liceu, de Blanquerna (Universitat Ramón Llull)

ÍNDICE PRESENTACIÓN

1-Portada

2- ¿Cómo se aprende?

3- ¿Cómo y qué se enseña?

4- ¿Cómo y qué se tendría que enseñar y aprender?

5- ¿Cómo influye la tecnología y la música en la educación?

6- ¿Cómo se aprende y enseña música?

7- Taxonomía digital de Bloom aplicada a la música

8- Competencia digital musical de los futuros maetr@s de música

9- Conclusiones I: colaborar

10- Conclusiones II: crear

11- Coda

Buenas tardes, tengo el privilegio de poder estar con ustedes en este marco incomparable donde se respira música, por lo cual estoy muy agradecido.

DIAPOSITIVA 1 : IDEAS CLAVE. IMPORTAN LOS VERBOS

LO QUE IMPORTA EN EDUCACIÓN SÓN LOS VERBOS, Marc Prensky (2011)[21] acuñó los términos de nativos e inmigrantes digitales.) SINTETIZAN LAS COMPETENCIAS, implican acción, aplicación práctica de la teoría en un contexto real. Nos centraremos en los verbos crear, aprender y enseñar (música).

Del mismo autor también adoptamos la idea de empezar cada apartado de esta presentación en forma de **preguntas - guía**

2. INTERACCION DE LOS ECOSISTEMAS

La imagen escogida en la portada es un **engranaje**, donde todo interacciona con todo, funciona como un **ecosistema**. Así pues veremos interacciones de la educación con la tecnología, interacciones entre tecnología y música o bien educación y música.

DIAPOSITIVA 2: ¿COMO SE APRENDE?

[21] Prensky, M. (2011). *Enseñar a nativos digitales*. UE: ediciones SM

ESTRUCTURA DE RED

En qué se parecen una galaxia, Londres, Internet, ... el cerebro, las redes sociales?… Tienen una **estructura de red,** se nutren de las **interacciones** entre los distintos nodos y los integrantes de la misma.

Gracias a Internet las barreras que representan el espacio y el tiempo en la comunicación humana han desaparecido (Majó, 2012).

El centro de la vida digital estará **en la nube** de Internet (Jobs, 2001). Los nuevos **dispositivos móviles** (teléfonos inteligentes y tabletas táctiles nos dan movicuidad (Dalloz, 2007 = movilidad + ubicuidad), permiten comunicar-nos en cualquier momento, en cualquier lugar, con casi cualquier persona.

2. **TEORIA CONECTIVISTA** DE Georg SIEMENS (2004)[22]

La tecnología digital ha cambiado la manera de acceder a la información y aprender.

De este hecho surge la **teoría conectivista** según la cual Siemens propugna que como que **hay tanta información a nuestro alcance y no podemos saber todo**, lo importante

[22] Siemens, G. (2004 diciembre 12). Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age. Recuperado el dia 9 de abril del 2012, en: http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm

es saber encontrar la información adecuada en el momento que la precisas y esto sólo se puede conseguir en red. Cuantas más conexiones tenga una persona, mas acceso tendrá a los diferentes conocimientos de las distintas personas. Así, l**as redes sociales** son nuestras comunidades de anclaje, nos ayudan a resolver del problema de la sobrecarga de información (Bilton, 2011)[23] nos permiten estar en contacto y interactuar con otras personas del mundo. Podemos seguir y conocer las ideas de los expertos de cualquier materia (por ejemplo con Twitter, con su blog, Facebook, etc.).

En un mundo tan cambiante es más importante nuestra habilidad para aprender lo que necesitamos en el futuro que lo que sabemos hoy.

DIAPOSITIVA 3. ¿COMO SE ENSEÑA?. ¿EN QUÉ SE PARECE UN ÁRBOL, LA POLÍTICA Y LA EDUCACIÓN?

1. Que funcionan con una **ESTRUCTURA JERÀRQUICA**, están **encerradas en sí mismas.** La economía y la sociedad están globalizadas, funcionan en red. Mientras que la

[23] Bilton, N. (2011). *Vivo en el futuro y esto es lo que veo*. Barcelona: Gestion2000.

política y la educación no. La política divide los estados con fronteras, la educación tradicional se encierra en las cuatro paredes de las aulas.

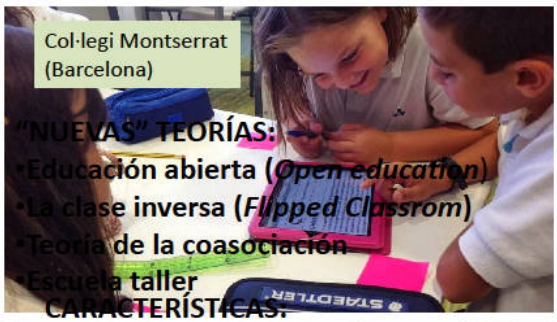
EDUCACIÓN CERRADA: ESCUELAS, UNIVERSIDADES, AULAS CERRADAS. Según el modelo tradicional, cada escuela, cada universidad funciona aislada del resto y cada aula de cada escuela (ver mapa). Este modelo no permite acceder a la mayor parte del conocimiento que está fuera de las aulas. Además no es un modelo vivencial ni participativo, es de otra época, la época industrial donde las personas tenían un trabajo más o menos rutinario para toda la vida.

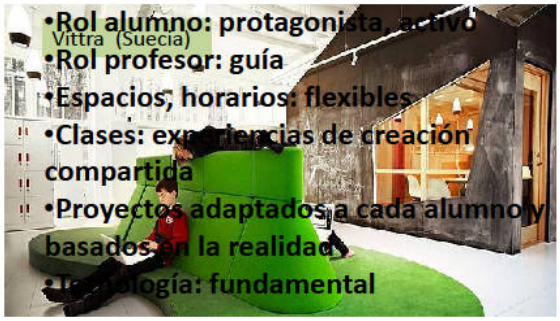
2. METODOLOGIA: La estructura jerárquica conlleva un modelo de **clase magistral frente a la case participativa**. Una clase donde el centro es el profesor, formula las preguntas y explica las respuestas, **y un papel pasivo del alumno** de memorizar las preguntas y respuestas que saldrán en un examen final. No interaccionan más allá de lo que tienen al lado.

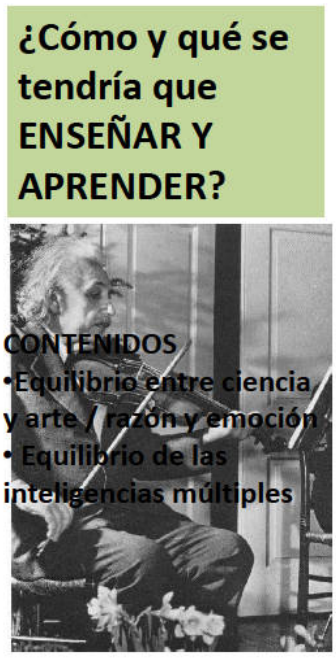
3. CONTENIDO: S**E ENSEÑA LO QUE SE EVALUA: PISA/LOMCE = matemáticas, lenguas y ciencias.** Cada gobierno ha promovido una reforma educativa: tendrían que prevalecer los criterios pedagógicos a los políticos. Así, según Wert y el ideario de la LOMCE "Hay asignaturas importantes y otras que distraen". De esta manera, por ejemplo**, la educación artística ha desaparecido de las asignaturas obligatorias.** Según su manera de ver, la música distrae.

4. CREATIVIDAD: Para Ken Robinson l**a escuela mata la creatividad,** prevalece el conocimiento objetivo, la ciencia i el intelecto frente al arte, los sentimientos y la expresión personal, la emoción..

DIAPOSITIVA 4: ¿CÓMO Y QUÉ SE TENDRÍA QUE ENSEÑAR Y APRENDER?







¿CÓMO? Adaptar a los nuevos tiempos y a las necesidades pedagógicas. Han surgido **MODELOS** que aprovechan las posibilidades que aporta la tecnología haciendo posible la **pedagogía activa** que propugnaban los grandes movimientos pedagógicos del siglo pasado, en las que el centro está situado en el alumno, sus capacidades, sus pasiones y en el trabajo colaborativo. El secreto está en la metodología. **Educación abierta (*Open education*) (Piscitelli, 2011) / *Flipped Classrom*, la clase inversa. / Teoría de la coasociación de Prensky (2011) /** las **escuelas talleres** de Tonucci, incidiendo en crear espacios parecidos a los de diferentes artesanos, parecidos a lo que hay en la mayoría de escuelas de educación infantil,

CARACTERÍSTICAS

En todas ellas el protagonismo pasa a ser del **ALUMNO**, el aprendizaje se realiza a través de la propia experiencia. Los chicos son «responsables de su propio aprendizaje», son capaces de aprender a aprender / El **DOCENTE** hace la función de guía.

ORGANIZACIÓN flexible del ESPACIO, con conexión al mundo exterior. Las escuelas más innovadoras no tienen aulas ni pizarras, ni pupitres: son espacios abiertos con separaciones de vidrio = amplitud. No hay **clases ni horarios rígidos**

Los **CONTENIDOS** se adaptan a las necesidades individuales de cada alumno. Se trabaja en proyectos creativos, integradores, multidisciplinares y colaborativos basados

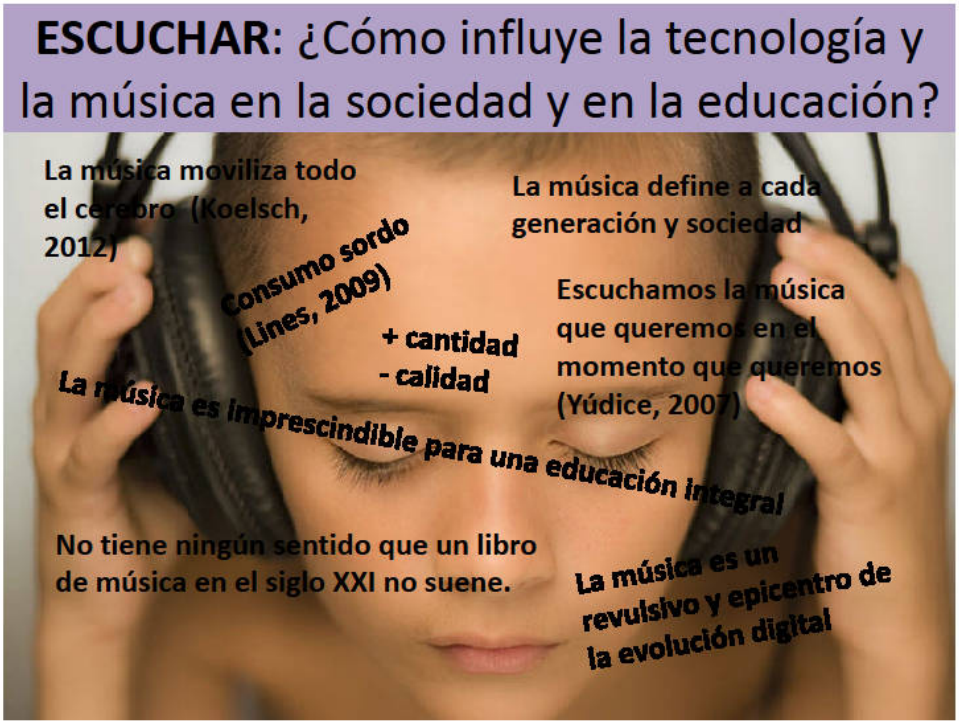
en la realidad, la vida cotidiana: por ejemplo una obra de teatro, un programa de radio, un documental, una coreografía,....

La **TECNOLOGÍA.** Para el aprendizaje es fundamental aprovechar su inmenso potencial

2. QUÈ SE TENDRÍA QUE ENSEÑAR?

EQUILIBRIO ENTRE CIENCIA Y ARTE / RAZÓN Y EMOCIÓN (Síntesis en la imagen de Albert Einstein, también podría ser Leonardo Da Vinci). La mejor educación es la que **combina las inteligencias múltiples equilibradamente** (Howard Gardner).

DIAPOSITIVA 5 . ¿COMO INFLUYE LA TECNOLOGI@ I LA MÚSICA EN LA SOCIEDAD?



A/ CÓMO INFLUYE LA TECNOLOGÍA

1. Debido a la cantidad de música existente, se genera un c**onsumo sordo**, cosa banal (Lines, 2009). Escuchar música tendría que ser un momento mágico, único, consciente

2. **Hay más cantidad pero, en general, menos calidad** (porque la mayor parte de sonido que escuchamos está comprimido MP3 con altavoces o auriculares o altavoces de dudosa calidad.

3. **Escuchamos la música que queremos en el momento que queremos** (Yúdice, 2007). No sentimos la necesidad de comprar música ni de guardarla (Dans, 2010). La música está en la nube y podemos acceder a ella con los teléfonos móviles.

4: No tiene ningún sentido que un libro de música en el siglo XXI no suene.

B / CÓMO INFLUYE LA MÚSICA

5. **La música define a cada generación y a cada sociedad.** Aporta **Cohesión social** (Koelsch, 2011), fusión de culturas (Delalande, 2012),

6. La música es un revulsivo y epicentro de la evolución digital. Ha sido el elemento desencadenante de las principales revoluciones que caracterizan la era 2.0: Napster y redes 2P2 : nace la era de compartir; MySpace / redes sociales; iTunes / venda on line; iPod, el iPhone, el iPad / movicuidad ,….

7. **La música es imprescindible para una educación integral de las personas**, desde distintos puntos de vista. **El arte es el lenguaje del corazón** (Postman, 2000. La música **estructura la manera de pensar y trabajar**, **la IM influye en el desarrollo emocional, espiritual y corporal (Gardner).** El lenguaje musical y el corporal, los sonidos y los gestos, son anteriores a cualquier idioma. La música es un reto para la inteligencia, expresión de emociones.

8. La neurociencia ha comprobado que la música abre caminos para el aprendizaje de cualquier materia porqué **moviliza todo el cerebro.** Nada influye tanto, tiene un impacto tan trascendental sobre el cerebro como la música (Koelsch, 2012)

DIAPOSITIVA 6: ¿CÓMO SE APRENDE Y ENSEÑA MÚSICA?

APRENDER

¿Cómo se aprende música? Por contagio (de la pasión) y por inmersión (familia, amigos, conjunto, coral, orquesta) (Mozart). Del mismo modo que se aprende la lengua materna (Suzuki).

Factores importantes: El período temprano, el mejor ambiente, el mejor método de enseñanza, más entrenamiento, un profesor experto (Suzuki)

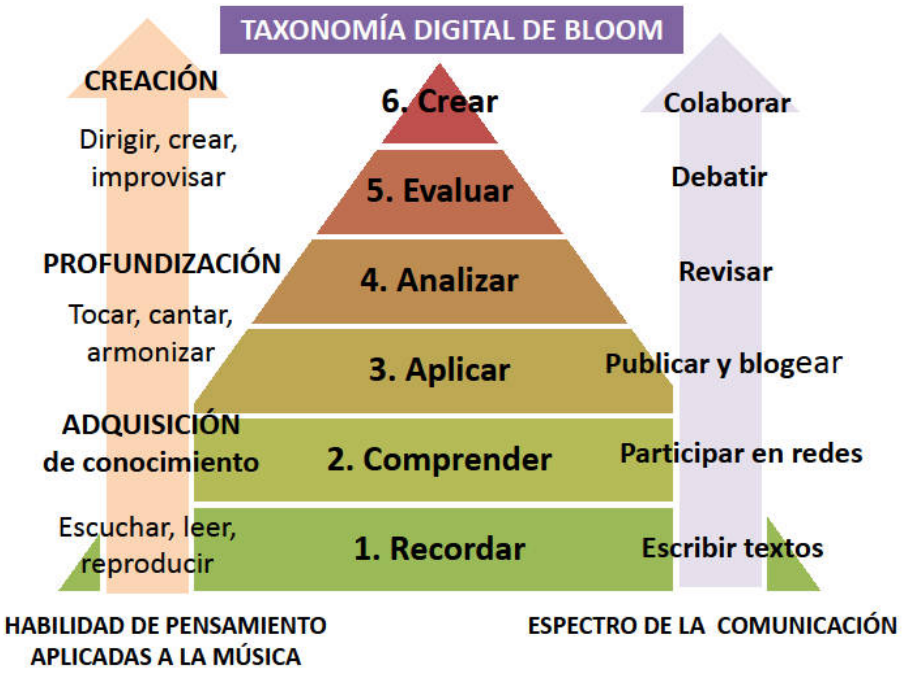
ENSEÑAR

1º experiencia: improvisar, crear, cantar, tocar

2º la gramática: lenguaje musical

Lo hacemos al revés.

DIAPOSITIVA 7- LA TAXONOMIA DIGITAL DE BLOOM APLICADA A LA MÚSICA



La Taxonomía de Bloom (1956), representa una manera de establecer las competencias de manera progresiva de menor a mayor nivel de habilidades de pensamiento. Esta taxonomía se ha ido adaptando a la era digital por Churches (2008). En la sociedad digital el impacto de la colaboración y la creación compartida tienen enorme influencia en la educación.

Aplicado a la MÚSICA:

ADQUISICIÓN DE CONOCIMIENTO: Escuchar, Leer , Descargar, Utilizar, Oír , Buscar, Reproducir

PROFUNDIZACIÓN DE CONOCIMIENTO: Tocar, Armonizar, Editar, Arreglar , Interpretar, Cantar, Gravar, Transcribir

CREACIÓN DE CONOCIMIENTO: Dirigir, Publicar, Compartir, Improvisar, Acompañar, Crear.

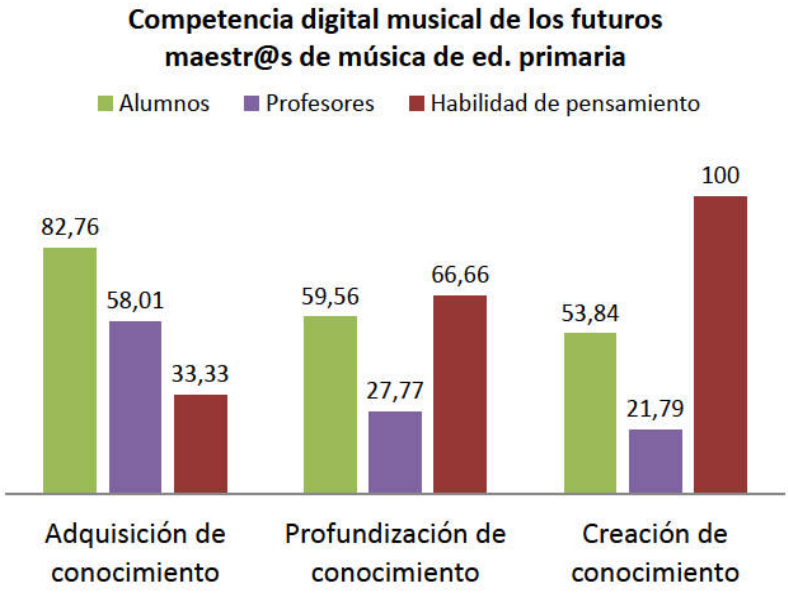
La creatividad tendría que ser transversal en todas las disciplinas.

Lo que determina la consecución de la competencia musical es la capacidad de improvisación, creación e intercomunicación musical

Tal i como afirma Regelski , formamos trompetistas que tocan música en vez de músicos que tocan la trompeta. Hemos de formar MÚSICOS.

Los estudios musicales ocupan gran parte de la vida más de 15 años, y se llega al final sin saber crear. La improvisación la creatividad no es una cosa que se tenga que hacer al final de los estudios sino desde los inicios.

DIAPOSITIVA 8. RESULTADOS INVESTIGACIÓN: LA COMPETENCIA DIGITAL MUSICAL DE LOS FUTUROS MAESTR@S DE MÚSICA DE ED. PRIMARIA



Para poder diagnosticar en qué nivel de habilidad de conocimiento estamos en la formación del profesorado de primaria, hemos llevado a cabo un estudio en el que han participado los alumnos y profesores de mención en educación musical de las universidades de Cataluña. Hemos preguntado a los alumnos qué saben hacer y a los profesores que proponen, referido la música y la tecnología, con los siguientes resultados:

Los alumnos saben hacer muchas más cosas de lo que los profesores les proponen, tanto en la dimensión sonora como en la dimensión escrita, de la música.

En las universidades no se aprovecha todo el potencial que tiene el alumnado en la profundización y creación de conocimiento en el ámbito de la CDM, **la mayoría de las actividades que se proponen representan mera adquisición de conocimiento.**

DIAPOSITIVA 9: CONCLUSIONES I

1. COLABORAR es imprescindible para construir

2. Hay contradicción entre cómo se enseña (manera transmisiva) y cómo se aprende (en red) y un desequilibrio en lo que se enseña (Inteligencias múltiples, arte y ciencia).

DIAPOSITIVA 10: CONCLUSIONES II

3. Las TIC facilitan el proceso de crear música, cualquier persona puede crear y publicar música de una manera fácil. Se tendría que crear en todos los niveles i edades.

Los **nuevos dispositivos móviles** incorporan un elemento fundamental para la educación como son las aplicaciones**. Se han convertido en un soporte único universal** (metrónomos, afinador, editor de sonido, de partituras, etc…).

Los instrumentos tradicionales reales, el propio cuerpo y las herramientas analógicas continúan siendo las preferidas para la educación musical

4. La música y las TIC son lenguajes universales, transversales, imprescindibles. Permiten acceder al conocimiento, comunicación, emociones, creatividad.

La competencia digital da acceso a conocimiento, comunicación

La competencia Musical a las emociones, creatividad

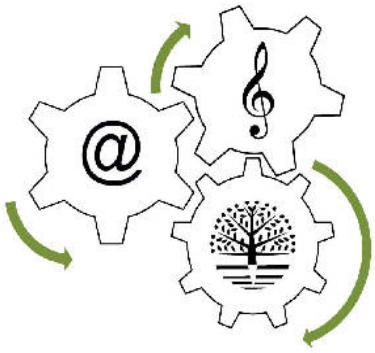
DIAPOSITIVA 11: CODA

CODA

"**Se debería suprimir la clase de música** (…) de modo que no se entendiera la música como una materia más a estudiar, sino como una actividad que hay que vivir" (Josep Martí, 2000).

Muchas gracias!

☺



"**Se debería suprimir la clase de música** (…) de modo que no se entendiera la música como una materia más a estudiar, sino como una actividad que hay que vivir" (Josep Martí, 2000).

Anexo I: Contagio musical

- VÍDEO: http://www.youtube.com/watch?v=L8V2mF03CT4

Mesa Redonda

El profesor de música 2.0

Ignasi Gómez Margarit
Escola Superior de Música de Catalunya

Resumen

Perfil del nuevo profesor de música.

Nuevas necesidades en la educación musical

Importancia de la mirada pedagógica.

Aportaciones en relación a las competencias del nuevo profesor.

Para conocer el contenido completo de la ponencia diríjase a nuestro canal de video
https://www.youtube.com/watch?v=hEfuZavreEg

Comunicaciones

Comunicación

El músico profesional en la primaria ordinaria: proyectos y actitudes

Miguel Dionis Raurell
Colegio Viaró de Sant Cugat del Vallès

Resumen

En esta comunicación se pretende explicar una experiencia práctica de cómo se llevó a cabo un proyecto que nació en el colegio Viaró junto con el Conservatorio del Liceo de Barcelona. Poder impartir el currículum del Conservatorio en el aula de primaria ordinaria, dedicando extraescolarmente sólo el estudio del instrumento por parte de los alumnos. Actualmente hay 75 alumnos que se benefician del proyecto en el centro y otros 8 colegios gozan del mismo convenio.

También quiere explicar que este proyecto se haya podido realizar es fruto del esfuerzo durante años de los músicos profesionales que trabajan en el colegio. Su aptitud y sobre todo su actitud ante sus compañeros, sus alumnos y los retos que ellos mismos se iban marcando. La formación en el carácter y el arte de empatizar con todos fueron imprescindibles para su consecución.

Todo esto ha sido la tierra fértil que hizo posible que naciera un proyecto magnánimo que, desde su inicio, junto con el Liceo siempre se pensó en su posible exportación a cualquier centro educativo como sucede en la actualidad.

Por supuesto, también ha sido imprescindible una actitud proactiva por parte de las dos instituciones que lo hicieron posible.

.

Palabras clave:

Actitud, carácter, *Follow through*, emprendedor, proactividad.

Proyecto

Queríamos poder ofertar la titulación ordinaria del Conservatorio del Liceo introduciéndola dentro del currículum ordinario de la primaria. De esta manera serían muchos más los alumnos que podrían estudiar música a un nivel profesional en Viaró y, con el tiempo, que el Conservatorio del Liceo pudiera utilizar esa vía para otros centros educativos que estuvieran interesados y extender la formación musical a un gran número de alumnos antes impensable.

Para alcanzar este objetivo era necesario un profesorado con unas aptitudes y actitudes determinadas, elaborar y llevar a cabo un proyecto conjunto de la dirección del centro con la dirección del Conservatorio del Liceo.

Situación inicial

El Colegio Viaró es un centro educativo que está viviendo su 50 aniversario con unos 1.200 alumnos en la actualidad. Como todo objeto de estudio visto desde fuera es normal que se le clasifique de educación tradicional por ser un colegio donde sólo escolariza a chicos (tiene a Canigó, su paralelo femenino, con los mismos contenidos y objetivos), llevar uniforme con camisa y corbata, tratar a los profesores de usted, etc.

Por eso podría sorprender que haya escogido como lema en este año de su 50 aniversario *Tradition and Innovation.* Cuando uno trabaja en el colegio puede percibir la innovación constante que tiene el centro tanto a la hora de priorizar; primero los padres, en segundo lugar los profesores y en tercer lugar los estudiantes, como en la atención

personalizada y próxima con sus alumnos. También en el aspecto deportivo, o el trabajo con la robótica, la asignatura de expresión oral, la participación de todos los alumnos en las jornadas de teatro, el acento en las lenguas extranjeras, etc.

Donde no estábamos innovando años atrás era en el área musical. Teníamos algún estudiante que, por una formación o sensibilidad especial de sus padres, hacía extraescolarmente en algún centro externo, sus estudios de lenguaje musical y práctica de instrumento a nivel profesional en primaria, secundaria y bachillerato. Gracias a esas familias y a su insistencia sobre la importancia de la música fue lo que nos hizo plantearnos qué podíamos ofrecer desde el centro para fomentar y armonizar el estudio de la música a nivel profesional con el resto de áreas.

La clave del proyecto: aptitud y actitud de los músicos profesionales

Cuando uno profundiza en la bibliografía sobre liderazgo, *coaching*, espíritu emprendedor, etc, sorprende cómo se ha dado un giro de aspectos más relacionados con la técnica y la estrategia hacia el ir muy a fondo a la calidad y los hábitos de la persona que tiene que trabajar dirigiendo a otras.

Años atrás pude atender una conferencia en Barcelona de Stephen Covey (fallecido en el 2012) sobre su libro "The Seven Habits of Highly Effective People" (1989) con más de 15 millones de copias vendidas. En el explica que *uno ha de ser proactivo, tener claro qué es lo que se quiere hacer, priorizar las acciones en el proceso, procurar que todos salgan ganando procurando comprender antes de ser comprendido buscando sinergias con la gente sin dejar de formarnos y replanteándonos si lo que hacemos es realmente lo que queremos hacer según el fin que tenemos en la mente.*

Hace una semana cayó en mis manos un estudio muy profundo de *Boston Consulting Group* y *The European Association for People Mangement* sobre "Creating People Advantage 2013" en el que analiza las necesidades y prioridades con los trabajadores de diferentes empresas de toda Europa. Queda muy claro que se necesita profesionalidad,

una buena comunicación y conocimiento entre todos los que forman una institución para poder trabajar de la mejor manera posible.

Más recientemente Daniel H. Pink en su libro "A whole new mind" (2005) nos quiere demostrar que *el futuro es para la gente que haya potenciado especialmente el cerebro derecho especialmente la capacidad de diseño, narración, sinfonía, empatía, juego y sentido.* Pienso que los músicos son especialmente dotados en unas cuantas de esas capacidades.

Uno de los peligros que podemos tener los profesores o los músicos profesionales es pensar que este tipo de literatura no va dirigida a nosotros, que se trata de libros para empresarios con un buen sueldo y alejados de la realidad. De hecho, los que estamos alejados de la realidad somos nosotros cuando no procuramos formarnos en estos temas ya que nuestro trabajo está siempre rodeado de personas; ya sean las familias, nuestros compañeros de claustro o nuestros alumnos del aula. Por ese motivo es bueno formarse en cómo gestionar todo lo que haga referencia a nuestro carácter y la relación con los demás.

En Viaró siempre hemos procurado ser buenos profesionales en todas las áreas, también en música. En junio de 2005 ya contábamos con dos buenos profesionales como Josep Cornella, Jordi Bellera y contratamos otros dos profesores de música, uno para primaria y otro para secundaria. Louis-Denís Acosta y Przemek Bartnicki. Es en este punto donde me quiero detener, analizando las habilidades que hicieron posible que se pudiera llevar a cabo un salto de calidad en la materia y arrancar un proyecto pionero en la primaria ordinaria. ¿Cuáles eran las características de estos profesores para conseguirlo?

Entrepreneurship: Ya hemos definido el centro donde se puso en marcha el proyecto, cualquiera que llega a un centro con esas características es fácil que procure ceñirse a las normas y no tener muchas ideas nuevas en su asignatura. Tanto Louis como Przemek en

sus primeros pasos en el colegio presentaron propuestas que más tarde o más temprano se han llevado a cabo:

Ahora mismo tenemos una coral en primaria de un alto nivel, acaba de nacer este año otra en secundaria, otra más en bachillerato y parece que muy pronto comenzará la de profesores.

En la secundaria hay un concierto por parte de los alumnos de música moderna en Santa Cecilia.

Audiciones musicales en cada uno de los niveles. Etc.

Service leadership: Los profesores con sus alumnos tienen un marcado liderazgo centrado en el servicio. ¿Por qué? Porque para poder dirigir a alguien, también a los alumnos, hay que demostrar que se domina la materia y la didáctica para impartirla. Eso me obliga a una formación continua que requiere tiempo fuera de mi horario académico. De ahí la adjetivación de la palabra *servicio.* Esta manera de hacer provoca que esos profesores inspiren el arte musical y además tienen una disponibilidad para atender nuevas iniciativas que van naciendo desde la base; los propios alumnos. Todo porque los estudiantes tienen claro que el que va delante, el profesor, tiene muy claro cuáles son sus objetivos.

Follow Through: Seguir los proyectos hasta el final. No basta tener una idea, hay que seguirla hasta el final y una vez llegado a ese momento tomar nota de las cosas que se podrán mejorar para el curso que viene. También no cejar en el intento ante los posibles "no" de la estructura de gobierno del colegio, compañeros, etc.

Proactivity: Ser siempre parte de la solución, ante los obstáculos que uno se va encontrando en el aula, en el equipo. Evitar la visión reactiva, negativa y tratar por el contrario de ver un nuevo escenario que facilite alcanzar el resultado. Muchos proyectos no llegan a verse realizados por una visión pesimista o inmovilista.

Team Work: Hoy en día no es posible alcanzar ningún objetivo si no se sabe hacer una tarea en conjunto. Pienso que la sensibilidad más intensa es un don que muchos músicos tienen y que puede ser muy útil para el trabajo en equipo si uno sabe canalizarla adecuadamente. De nada sirve ser muy bueno en algo si no se puede compartir con el resto del equipo.

La construcción del proyecto: el arte de la negociación

Durante los cuatro primeros años, fruto de conversaciones frecuentes con los miembros del departamento de música íbamos viendo cómo podíamos hacer algo más ambicioso y fue en la primavera del 2009 cuando se empezaron a tener reuniones entre Julio Herrera, un antiguo alumno que combinaba sus estudios de ingeniería con los de piano, y el jefe de estudios de Viaró para definir un proyecto nuevo de música en el colegio con la colaboración del Conservatorio del Liceo, a la sazón el lugar donde Julio estaba estudiando piano desde niño.

Siempre he procurado estar formado en cómo comprender mejor a las personas. Tuve la oportunidad de escuchar de primera mano al entonces director de la cátedra de negociación de Harvard en una visita que hizo a Barcelona en el 2005 William Ury, autor entre otros del libro "Guetting past NO" (1991) donde dice entre otras cosas que *es importante tener un MAAN, es decir la Mejor Alternativa de Acuerdo Negociado.* De nuevo sale a relucir que la clave no es salirse uno con su idea, sino llegar a la mejor idea que nacerá de las conversaciones que se tengan con cada una de las partes.

También fue útil toda la formación previa sobre la teoría "Six Thinking Hats" (1985) de Edward de Bono en la que explica que cada persona suele pensar de una manera determinada o *con un sombrero concreto y que es bueno tener la capacidad* de *ponerse el sombrero del otro; blanco para el que piensa en los hechos asépticamente, negro para el que ve primero las dificultades, rojo para el que está centrado en las emociones, amarillo para el que ve la parte positiva de cualquier acontecimiento, verde para el que tiene una visión creativa de todo y azul para el que sabe hacer las preguntas adecuadas sobre cualquier tema.*

Toda esta formación fue útil porque cuando uno quiere emprender un proyecto entre dos entidades tiene que llegar a acuerdos con mucha gente:

El equipo de profesores del departamento de música

El equipo de profesores que coordinan la primaria

La dirección del centro

La dirección del Conservatorio del Liceo (que a su vez tiene que llegar a acuerdos con los diferentes responsables de sus áreas)

En febrero de 2010 Julio nos puso en contacto a Viaró con Carme Passoles, directora de programas artísticos y educativos de las escuelas de música del Conservatorio del Liceo, y desde el primer momento vimos que por parte de las dos instituciones educativas iba a haber un intento de encontrar soluciones a todos los obstáculos que se pudieran presentar, ya que el interés era mutuo y partía de otra de las claves de la civilización actual: la magnanimidad. Buscar que lo que llegues hacer pueda ser de beneficio para otras instituciones y al fin poder llegar a cientos, miles de estudiantes que aprenden música desde sus escuelas ordinarias siguiendo el programa del Conservatorio del Liceo que coordina, proporciona los libros sobre los que se basa la enseñanza y evalúa a los alumnos que los colegios les proporciona.

A principios de julio del mismo año, se firma el primer convenio entre Viaró y el Conservatorio del Liceo. El objetivo era empezar en el curso 2010-11 con todos los chicos de 1º y 2º de primaria (unos 200) con unos libros escritos por los profesionales del Liceo y supervisados por los profesores de Viaró, fruto de la implementación de los mismos en las aulas ordinarias. También se duplican las horas de 2º de primaria.

En el curso 2011-12 todos los alumnos de 3º de primaria también duplican sus horas de música del currículum y un grupo de la cuatro líneas, 25 alumnos aproximadamente, escogen ir por la vía de la titulación ordinaria del Conservatorio escogiendo el estudio de un instrumento (30 minutos semanales) extraescolarmente. A partir de ese curso con sólo 30 minutos de extraescolar los alumnos que lo deseen podrán acabar, si superan los exámenes pertinentes, con la acreditación del Conservatorio año a año. Los otros 75 alumnos reciben el doble de horas de música que cualquier otro centro ordinario con los textos del conservatorio y una cultura y sensibilidad musical mucho más profunda.

En los siguientes cursos se ha ido avanzando con el proyecto hasta llegar en la actualidad a 5º de primaria.

Todo este proceso ha hecho que vayan incorporándose profesionales de la música en general y de instrumentos en particular, grandes profesionales que, uno a uno, con su trabajo oculto y buena actitud hacen posible la consecución de este proyecto. Además esto ha ayudado a empapar el centro educativo en una nueva cultura musical

Resultados cuantificables

A fecha de hoy podemos decir que en Viaró tenemos 75 alumnos que están cursando esta modalidad de estudios musicales con unos resultados muy satisfactorios. También participan en las convocatorias que hace el Conservatorio tanto a nivel de canto coral como de conjuntos instrumentales con otros alumnos de diferentes colegios.

Gracias a este convenio el resto de los alumnos está recibiendo el doble de horas de música que el de una primaria ordinaria. También se ha beneficiado todo el alumnado con las audiciones que pueden recibir de sus propios compañeros más mayores.

Nos comentó el Conservatorio que de esta nueva modalidad está beneficiándose 8 colegios más y el curso que viene se incorporarán como mínimo 4 más.

Conclusiones

La aptitud y actitud de cada uno de los profesionales de música puede hacer cambiar dinámicas de un centro educativo siempre que se tenga el carácter adecuado y las habilidades necesarias para la educación del siglo XXI.

La formación continua, no sólo en el área específica de cada uno, es imprescindible para la mejora constante de nuestra profesión en estos tiempos.

El proyecto funciona y parece que es exportable a cualquier centro educativo.

Bibliografía

E. Harris, A. Harris and N. Sparks Leading and improvement department (2002)

Stephen Covey The Seven Habits of Highly Effective People (1989)

Daniel H. Pink A whole new mind (2005)

Edward de Bono Six Thinking Hats (1985)

William Ury Guetting past NO (1991)

Jutta Burggraff Libertad Vivida (2010)

BCG-EAPM Creating People Advantage (2013)

Comunicación

El modelo integrado de música en la Escuela Primaria: el caso de las Illes Balears

Llorenç Gelabert
Noemy Berbel
Universitat de les Illes Balears

Resumen

En el marco de un estudio más amplio sobre centros de primaria integrados de música, se pretende, a través de esta comunicación, hacer una primera aproximación descriptiva de los centros existentes en las Islas Baleares (CEIP Son Serra de Palma, de titularidad pública; Escolanía de Lluc, concertado; y Ágora Portals de Calvià, privado). Si bien la hipótesis de este estudio incide en el hecho de que los niños que estudian en centros integrados de música manifiestan mejoras ostensibles en la mayoría de competencias básicas (Andreu, 2012; Reyes, 2011) lo que aquí se pretende es dar a conocer los rasgos o ejes básicos de funcionamiento de estos centros. A partir del análisis de documentos y entrevistas personales a miembros del equipo directivo y docente se hace evidente una diversidad de contextos, de perfil de alumnado, de infraestructuras, de agrupaciones, de proyección exterior, incluso de formas de entender y concebir la enseñanza musical. Sin embargo, y a pesar de los elementos diferenciadores, se pone de manifiesto la repercusión educativa, social y cultural de estos centros en su contexto territorial.

Palabras clave: educación musical, escuela primaria, centro integrado, Islas Baleares.

Introducción

Con este estudio se pretende dar a conocer los rasgos o ejes básicos de funcionamiento de los centros integrados de música existentes en las Illes Balears. Enmarcado en un estudio más amplio sobre centros de primaria integrados de música en nuestra comunidad autónoma, este trabajo se relaciona con diversos estudios llevados a cabo recientemente en el ámbito educativo español. Dichas investigaciones concluyen que los niños que estudian en centros integrados de música manifiestan mejoras ostensibles en la mayoría de competencias básicas (Andreu, 2012; Reyes, 2011).

Los centros integrados en los que se combinan los estudios de régimen general con las enseñanzas musicales aglutinan en una misma franja horaria y en un mismo espacio ambas vertientes formativas. De este modo se evitan los inconvenientes derivados de simultanear los estudios de primaria o secundaria con los de música en centros distintos, ya sea en conservatorios o escuelas de música. Además de compartir un mismo espacio e integrar parte sustancial del currículum, se comparte también un mismo equipo docente en el que se coordinan profesores de enseñanza general y profesores de música (Andreu, 2008).

La referencia normativa que promueve este tipo de centros nos remonta a la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), la cual abordó por primera vez, en el contexto de una reforma del sistema educativo, una regulación extensa de las enseñanzas musicales. En el artículo 41 hizo referencia explícita a los centros integrados,

> Las Administraciones educativas facilitarán al alumnado la posibilidad de cursar simultáneamente las enseñanzas de música o danza y las de régimen general. A este fin se adoptarán las oportunas medidas de coordinación respecto a la organización y ordenación académica de ambos tipos de estudios, que incluirán, entre otras, las convalidaciones y la creación de centros integrados.

La Ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), no introduce cambios significativos en cuanto a la regulación de las enseñanzas artísticas. En cuanto a centros integrados de música solo contempla la simultaneidad con las enseñanzas profesionales de música. El artículo 47 señala que las Administraciones educativas facilitarán la posibilidad de cursar simultáneamente las enseñanzas artísticas profesionales y la educación secundaria. Para ello se podrán adoptar las oportunas medidas de organización

y de ordenación académica que incluirán, entre otras, las convalidaciones y la creación de centros integrados.

En cuanto a la organización de dichos estudios, en el artículo 48 se establece que las enseñanzas elementales de música tendrán las características y la organización que la Administración educativa competente determine. En el caso de las enseñanzas profesionales de música se organizarán en un solo grado de 6 cursos de duración. A partir de las directrices marcadas por la LOE en el ámbito territorial de las Illes Balears se llevó a cabo en el año 2011 un desarrollo curricular propio de las enseñanzas elementales y profesionales de música [24], vigente a día de hoy.

Centrándonos en la Comunidad Autónoma de las Illes Balears podemos destacar que actualmente se pueden cursar todos los niveles de estudios musicales de régimen especial: enseñanzas elementales, enseñanzas profesionales, estudios superiores y enseñanzas no regladas. En cuanto a centros integrados de música, objeto de nuestro estudio, están autorizados actualmente: el CEIP Son Serra de Palma, de titularidad pública; Escolanía de Lluc, privado-concertado; y Ágora Portals de Calviá, privado. El funcionamiento de estos centros viene regulado desde la Conselleria d'Educació i Cultura, que anualmente establece las instrucciones específicas de cada uno de ellos.

Objetivos

A través de este trabajo se pretende hacer una aproximación descriptiva de los centros integrados de música existentes en las Illes Balears con el propósito de dar a conocer su realidad educativa. Se profundizará en aspectos propios del contexto de cada uno de los centros así como en elementos organizativos y de difusión y proyección exterior de los mismos.

Método

En relación al método empleado se han llevado a cabo entrevistas con el equipo directivo y el equipo docente. Asimismo se han consultado diversos documentos propios

[24] Decreto 23/2011, de 1 de abril, por el cual se establece la ordenación y el currículum de las enseñanzas elementales de música reguladas por la Ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación y el Decreto 53/2011, de 20 de mayo, de currículum de las enseñanzas profesionales de música.

de cada centro (documento de organización y funcionamiento de centro, proyecto curricular, normativa, etc).

Resultados

CEIP Son Serra

El CEIP Son Serra, único centro integrado de música de titularidad pública en las Illes Balears, cuenta desde el año 2003 con seis unidades reconocidas de educación infantil y doce unidades de educación primaria[25]. En el año 2006, por iniciativa de la Dirección General de Planificación y Centros Educativos de la Conselleria d'Educació del Govern de les Illes Balears, se dio el primer paso para poner en marcha un proyecto piloto que pretendía integrar las enseñanzas elementales de música en la enseñanza primaria. En el marco de la LOE se autorizó al CEIP Son Serra, a través de la Resolución del 22 de junio[26], a impartir dicho nivel formativo. Una vez finalizada la primera promoción de alumnos que cursaron los estudios elementales de música, el Departamento de Inspección Educativa llevó a cabo una evaluación muy favorable sobre la implementación del plan piloto y determinaron la definitiva consolidación del proyecto a través de una Resolución del 30 de julio del año 2010[27].

Localizado en el barrio de Son Serra-La Vileta de Palma de Mallorca, el centro cuenta con un perfil de alumnado representativo del nivel socio-económico de la zona. Si bien la clase trabajadora es la predominante desde mediados del siglo pasado, cabe destacar la inclusión de nuevos perfiles sociales en los últimos años. Ello se debe al incremento poblacional de la última década fruto de la expansión urbanística experimentada en la periferia de la ciudad, visualizada en la proliferación de viviendas unifamiliares y por ende de nuevos equipamientos públicos. Cabe destacar, sin embargo,

[25] Resolución del Conseller d'Educació i Cultura de 5 de febrero de 2003 (BOIB núm. 20, de 13 de febrero)

[26] Resolución de la Dirección General de Planificación y Centros Educativos de día 22 de junio de 2006 (BOIB núm. 95, de 6 de julio).

[27] Resolución del Conseller d'Educació i Cultura de 30 de julio de 2010 (BOIB núm. 127, de 31 de agosto).

el porcentaje de extranjeros residentes en la zona, catorce puntos por debajo de la media del municipio de Palma[28].

El centro consta de dos líneas. Los alumnos que siguen el itinerario integrado de música están repartidos entre ambas. Estos alumnos compaginan la enseñanza de régimen general (desde tercero a sexto de primaria) con los cuatro cursos de las enseñanzas elementales de música. En el curso 2013-14 el centro cuenta con un total de 78 alumnos que realizan dicho itinerario. El acceso a una de las 25 plazas que ofrece el centro anualmente en la línea integrada depende de una prueba de aptitud previa. Desde los cursos de educación infantil y durante el primer ciclo de primaria se lleva a cabo un trabajo dirigido a preparar a los futuros alumnos de la línea integrada de música. Dicha formación empieza con una sensibilización musical de dos horas semanales en educación infantil en forma de talleres musicales y movimiento creativo. Esta especialización continúa en los dos primeros cursos de primaria con tres horas semanales dedicadas a talleres de instrumentos, lenguaje musical y coro. A partir de tercero de primaria los alumnos que realizan el itinerario integrado de música dedican un total de seis horas a dicha formación (1 hora de clase individual de instrumento, 1 hora de clase colectiva, 2 horas de lenguaje musical y 1 hora de coro). Sin embargo, esta carga lectiva implicará tan solo dos horas más de presencia en el centro por parte de estos alumnos. Para ello el centro contempla un horario de tarde en el cual se llevan cabo las clases individuales de instrumento y las colectivas de lenguaje musical.

A día de hoy el CEIP Son Serra imparte las especialidades instrumentales de piano, violín, flauta, clarinete y percusión, y para ello cuenta con una plantilla de 9 profesores. El equipo directivo del centro pretende convertir al CEIP Son Serra en un centro completamente integrado de música en los próximos cursos, pasando de las 25 plazas ofertadas actualmente a 50.

El grado de aceptación del modelo integrado se ve reflejado en la proyección exterior y actividades que lleva a cabo el centro a lo largo del curso. Al proyecto anual de realización de un concierto final por parte de todos los alumnos se suman las audiciones

[28] Datos para un diagnóstico de los barrios de Palma. Distrito de poniente (Mayo 2012). Elaborado por el Área de Bienestar Social, Inmigración y Participación Ciudadana. Ayuntamiento de Palma.

trimestrales individuales y las salidas a conciertos u otros acontecimientos musicales que organiza el centro y que complementan la formación y bagaje musical de los alumnos.

Pàgina web: http://www.ceipsonserra.org

Escolanía de Lluc

La primera referencia que deja testimonio de la presencia de niños cantores en el Santuario de Lluc (municipio de Escorca) data de principios del siglo XVI. Desde entonces y de manera ininterrumpida el santuario, ubicado en uno de los parajes naturales más bellos de la isla de Mallorca y que alberga la imagen de la Virgen de Lluc, la más venerada de la comunidad y patrona de todos los mallorquines, ha contado con la presencia de clérigos y niños residentes en el monasterio. La formación de estos últimos se ha basado desde los inicios en la práctica del canto dirigido a la liturgia y otras actividades propias de la vida en el santuario lucano. El auge de peregrinos procedentes de todos los rincones de Mallorca convirtió en poco tiempo a la agrupación de los *Blavets* de Lluc en el símbolo más emblemático del monasterio y está reconocida hoy por hoy, como una de las agrupaciones vocales en activo más longevas de Europa (Munar, 1976).

La formación humanística de los niños, sin embargo, ocupaba entonces un papel secundario. Con la llegada de la Congregación de los Misioneros de los Sagrados Corazones de Jesús y María, que asumió la gestión y tutela del santuario en el año 1891, se apostó decididamente por dar un salto cualitativo en cuanto a la formación de los niños residentes en materias como gramática, aritmética, geografía, catequesis diocesana, historia sagrada y urbanidad; sin dejar de lado la en técnica de canto y el solfeo. Dichas reformas se hacen visibles con la creación de un seminario menor de la misma congregación y la reconstrucción y modernización de la escuela de la escolanía (Gelabert y Motilla, 2012).

Una drástica disminución del número de religiosos en la congregación, a principios de la década de los setenta del siglo pasado, propició un replanteamiento del rumbo que debía tomar la institución. Por este motivo se incorporaron progresivamente a la plantilla docente profesores laicos con un destacado e innovador sentido pedagógico de la educación general y musical. Este proceso de apertura al exterior permitió dar pasos importantes en cuanto a la normalización y regulación del centro. En el año 1975 se le concedió al colegio de Lluc la clasificación e implantación de 8 unidades de educación

general básica[29]. Seis años después ya se le otorgaba la clasificación definitiva con 8 unidades y 320 plazas escolares, renovando posteriormente dicho estatus en una orden del año 1993[30]. Desde el año 1995 el centro imparte el primer ciclo de enseñanza secundaria obligatoria, aunque no será hasta el año 2012 en que dicha enseñanza se vea administrativamente reconocida de forma definitiva[31].

En cuanto a los estudios elementales de música, en el año 1990 se clasifica a la Escolanía de Lluc como centro oficial no reconocido de enseñanza musical de grado elemental[32]. En el año 2002, fruto de un convenio firmado entre la Conselleria d'Educació i Cultura del Govern de les Illes Balears, el Santuario de Lluc y el Ayuntamiento de Escorca, se le otorga la categoría de escuela reconocida, con el patrocinio del mismo ayuntamiento. Finalmente, en una Resolución de día 13 de septiembre del año 2012, la Escolania de Lluc pasa a convertirse en centro integrado de educación primaria, primer ciclo de educación secundaria obligatoria y enseñanzas elementales de música[33].

En el presente curso 2013-14 el centro cuenta con un total de 45 alumnos (36 de educación primaria y 9 de educación secundaria). Más de la mitad destacan por su marcada vocación musical, motivo por el cual los padres deciden escolarizarlos en Lluc. Por la naturaleza musical de la institución la carga lectiva dedicada a dicha formación supera a la de los otros dos centros objeto de este estudio. Destacan sobretodo las 7 horas semanales dedicadas al canto coral, como actividad más importante. A ellas se les debe sumar 1 hora de técnica vocal individual, 2 horas de lenguaje musical, 1 hora de clase individual de instrumento y 1 hora y media de conjunto instrumental.

[29] Orden ministerial de 9 de abril de 1975.

[30] Orden de 2 de abril de 1981 por la cual se concede la clasificación definitiva del centro de educación general básica Escolanía de Lluc situado en Escorca (Islas Baleares) y Orden de 15 de enero de 1993 (BOE del 18 de febrero) que declara vigente la Orden de 2 de abril de 1981.

[31] Orden de 7 de julio de 1995 (BOE del 7 de agosto) y Resolución del consejero de Educación, Cultura y Universidades de día 24 de abril de 2012 (BOIB de 15 de mayo).

[32] Real decreto 151/1990, de 26 de enero (BOE 6 de febrero).

[33] Resolución de 13 de septiembre de 2012 (BOIB núm. 142 de 29 de octubre).

Las especialidades instrumentales reconocidas e impartidas en la Escolanía de Lluc son: violín, viola, violonchelo, flauta, piano y órgano. Para ello se cuenta con un equipo docente de 7 profesores. Destaca la utilización del método *Pentagrama* en cuanto a la enseñanza del lenguaje musical, el método *Suzuki-Bernat Pomar* en el violín y *La flauta mágica* en la flauta travesera. De cara al espacio lectivo dedicado al conjunto instrumental, contemplado en los estudios elementales de música, la agrupación cuenta en estos momentos con una pequeña orquesta de cámara formada por instrumentos de las especialidades que se imparten.

Destaca la Escolanía de Lluc por su actividad musical diaria de cara a los peregrinos asistentes al monasterio. En este canto diario, que consta normalmente de tres piezas, destaca la ya tradicional interpretación de la Salve. En cuanto a la actividad concertística la agrupación llevó a cabo 14 conciertos a lo largo del curso 2012-13, todos ellos repartidos a lo largo de toda la geografía mallorquina. Cabe destacar la proyección internacional de la escolanía con dos recitales realizados en el extranjero, concretamente en Dinamarca y Francia. A todo ello deben sumarse las audiciones individuales trimestrales y la práctica instrumental en la misa de los domingos.

Página web: http://www.escolanialluc.es

Ágora Portals

La enseñanza musical es uno de los rasgos distintivos de este centro. Entiende la formación musical no sólo como una vertiente más de la educación integral, sino como uno de sus ejes principales y vertebradores del proceso educativo en toda su dimensión. Desde el año 2008 Ágora Portals está reconocido y autorizado como centro integrado de música de titularidad privada[34]. El centro dispone de un edificio concebido con el propósito de abarcar enseñanzas integradas de música. Está localizado en el núcleo urbano de Portals Nous, perteneciente al municipio de Calviá, en la isla de Mallorca. El alumnado procede, en su mayoría, de familias de un nivel socio-económico medio-alto.

[34] Resolución de la consejera de Educación y Cultura, de día 11 de septiembre de 2008, por la que se autoriza la apertura y funcionamiento del centro integrado privado de educación infantil de primer y segundo ciclo, educación primaria, educación secundaria obligatoria y enseñanzas elementales y profesionales de música del colegio Ágora Portals de Portals Nous, Calvià. (BOIB núm. 133 de 23 de septiembre de 2008).

Los alumnos, desde la etapa de educación infantil, inician su contacto con la música a partir de la sensibilización sensorial, para profundizar posteriormente a lo largo de toda la etapa de educación primaria, donde se inician en el estudio de un instrumento musical. Los alumnos cursan 2 horas de lenguaje musical a la semana, 1 hora de práctica instrumental individual, 1 hora de coro y 1 hora clase colectiva de instrumento. Los alumnos de primer y segundo curso de las enseñanzas elementales de música participan en una clase colectiva según la familia de instrumento que estudian. Los alumnos de tercero y cuarto curso pasan ya a formar parte de la orquesta o de la banda. Al finalizar la educación primaria aquellos que han superado las distintas materias musicales de forma satisfactoria obtienen el certificado acreditativo de las enseñanzas elementales de música. Los alumnos que lo deseen tienen la posibilidad de proseguir en el centro, durante la ESO y el Bachillerato, con carácter opcional y en horario compatible con los estudios ordinarios, con los programas correspondientes a la obtención de las enseñanzas profesionales.

El número total de alumnos que cursan enseñanzas integradas de música durante el curso 2013-2014 asciende a 450 alumnos y el número de profesores a 30. Todos los alumnos ejercitan el aprendizaje de al menos un instrumento musical. Las especialidades instrumentales autorizadas son: clarinete, contrabajo, fagote, flauta travesera, oboe, piano, saxofón, trombón, trompa, trompeta, violín, viola y violonchelo. Las agrupaciones con que cuenta el centro son 4 orquestas de distintos niveles, 2 bandas y 1 agrupación coral de voces blancas.

La metodología docente es variada, adaptándose a las necesidades propias de los alumnos. La clase de lenguaje musical se desdobla con la finalidad de poder llevar a cabo un seguimiento más individualizado de cada alumno. Se pone especial énfasis en la práctica instrumental y coral fomentando las audiciones periódicas delante del resto de compañeros. A los alumnos con Necesidades Educativas Especiales se les realizan las adaptaciones curriculares necesarias de cara a facilitar su proceso de enseñanza-aprendizaje. Desde el propio centro se ofrecen cursos de formación permanente dirigidos al profesorado, con la finalidad de facilitar la adquisición de nuevas estrategias y recursos para mejorar su práctica docente.

Los alumnos llevan a cabo un buen número de actuaciones en público a lo largo del curso, dentro y fuera del centro. Destacan otras actividades impulsadas por el centro como el “Certamen Literario y Musical Rafael Nadal”, intercambios con agrupaciones extranjeras, colaboraciones con agrupaciones profesionales de las islas, etc. Asimismo cabe destacar el impulso y sensibilidad por parte del centro hacia otras disciplinas artísticas como la danza y el teatro.

En cuanto a las relaciones con el entorno, el centro acostumbra a poner sus instalaciones e infraestructuras al servicio de la comunidad con fines sociales y culturales. De mismo modo, participan en actividades dirigidas a la mejora y conservación del medio ambiente.

Página web: http://www.nace.edu.es/portals/Paginas/default.aspx

Consideraciones Finales

Una vez realizado el análisis descriptivo de los tres centros integrados de música en las Illes Balears, podemos destacar que aún compartiendo una misma finalidad que converge en situar a la música como eje básico del proceso de aprendizaje en la educación primaria y secundaria, difieren sustancialmente la forma y modo de llevar a cabo dicho proceso. Ello se debe a diversos aspectos: a la idiosincrasia de cada uno de los centros, a la trayectoria y tradición musical de los mismos y a aspectos organizativos y metodológicos propios de los distintos idearios y titularidad. Sin embargo, y a pesar de los elementos diferenciadores, se pone de manifiesto la repercusión educativa y el arraigo social y cultural de estos centros en su contexto territorial más próximo y el valor añadido de su propuesta formativa.

Referencias

Andreu, M. (2008). Análisi del resultat de les proves de competències bàsiques dels alumnes de primària del CEPSA Oriol Martorell de Barcelona que estudien música. (Trabajo de curso de doctorado). Departamento de Didáctica de la Música de la Universitat Autònoma de Barcelona.

Andreu, M. (2012). L'assoliment de les competències bàsiques en alumnes de centres integrats de primària i música. (Tesis doctoral). Facultad de Ciencias de la Educación de la Universitat Autònoma de Barcelona.

Ayuntamiento de Palma (2012). Datos para un diagnóstico de los barrios de Palma. Distrito de poniente. Palma: Área de Bienestar Social, Inmigración y Participación Ciudadana del Ayuntamiento de Palma.

Datos para un diagnóstico de los barrios de Palma. Distrito de poniente (Mayo 2012). Elaborado por el Área de Bienestar Social, Inmigración y Participación Ciudadana. Ayuntamiento de Palma.

Decreto 23/2011, de 1 de abril, por el cual se establece la ordenación y el currículum de las enseñanzas elementales de música reguladas por la Ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación.

Decreto 53/2011, de 20 de mayo, de currículum de las enseñanzas profesionales de música.

Gelabert, L. y Motilla, X. (2013) Prensa Ilustrada, formación religiosa y educación en Mallorca: la revista Lluch (1921-1961). Prensa histórica y patrimonio histórico educativo. Ediciones Universidad de Salamanca.

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de 1990, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE).

Ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE).

Munar, G. (1976). Breve historia del Santuario y Colegio de Ntra. Señora de Lluc. Palma de Mallorca: Imprenta Homar.

Orden ministerial de 9 de abril de 1975.

Orden de 2 de abril de 1981 por la cual se concede la clasificación definitiva del centro de educación general básica Escolanía de Lluc situado en Escorca (Islas Baleares).

Orden de 15 de enero de 1993 (BOE del 18 de febrero) que declara vigente la Orden de 2 de abril de 1981.

Orden de 7 de julio de 1995 (BOE del 7 de agosto).

Real decreto 151/1990, de 26 de enero (BOE 6 de febrero).

Resolución del consejero de Educación, Cultura y Universidades de día 24 de abril de 2012 (BOIB de 15 de mayo).

Resolución de 13 de septiembre de 2012 (BOIB núm. 142 de 29 de octubre).

Resolución del Conseller d'Educació i Cultura de 5 de febrero de 2003 (BOIB núm. 20, de 13 de febrero)

Resolución de la Dirección General de Planificación y Centros Educativos de día 22 de junio de 2006 (BOIB núm. 95, de 6 de julio).

Resolución de la consejera de Educación y Cultura, de día 11 de septiembre de 2008, (BOIB núm. 133, de 23 de septiembre de 2008).

Resolución del Conseller d'Educació i Cultura de 30 de julio de 2010 (BOIB núm. 127, de 31 de agosto).

Reyes, M.C. (2011). El rendimiento académico de los alumnos de primaria que cursan estudios artístico – musicales en la Comunidad Valenciana. (Tesis doctoral). Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de la Universidad de Valencia.

Comunicación

El pequeño San Julián Rock: un concierto didáctico abierto a internet

Marco Antonio de la Ossa
Universidad de Castilla-La Mancha

1. Génesis de 'El Pequeño san Julián Rock'.

Uno de los vacíos que he encontrado en la oferta de conciertos didácticos es el dedicado a las músicas populares urbanas. Quizá por horario o tal vez por las características de las propuestas existentes en este género, no he encontrado un evento atractivo para mis alumnos, entendiendo como tal un recital musical con objetivos y contenidos definidos y enmarcados en un proceso educativo determinado. En ellos, habitualmente al hecho musical se le suman imágenes, palabras, vídeos, teatro, dramatizaciones…

Gracias a mi labor en una radio local, Onda Cero Cuenca, en la que dirijo un espacio semanal dedicado a la música, 'Musiquerías' (abordamos de una forma muy abierta la agenda musical local y regional), entré en contacto con un jovencísimo grupo conquense de rock. Su nombre es O'Killeds, y uno de los aspectos más llamativos del conjunto es la edad de sus cinco componentes, que va desde los 14 a 19 años.

Este apelativo proviene de la guerra de sucesión norteamericana. Según suele contar la agrupación, después de cada jornada en esta contienda se hacía un recuento de los fallecidos en ese día. Si no había habido muertos, se escribía O.K. en una pizarra, que significaba "O Killeds", cero muertos (de ahí viene esta expresión tan empleada en la actualidad).

De O'Killeds sobresale, en primer lugar y sobre todo, su nivel musical, muy elevado. Así, dominan ampliamente sus instrumentos (se les puede considerar como virtuosos de los mismos) y se complementan y compenetran a la perfección en el escenario. También es reseñable, más teniendo en cuenta su edad, el amplísimo repertorio que dominan, ya que, además de canciones propias que van componiendo paulatinamente, interpretan y versionan un vastísimo elenco de canciones de los años 70, 80 y 90 del pasado siglo y de inicios del s. XXI. No queda atrás la calidad de sus conciertos: en sus tres años de existencia como conjunto, han realizado más de cincuenta directos por toda la provincia de Cuenca y por otras localidades como Madrid, con gran éxito de crítica y público.

Después de uno de sus conciertos, se me ocurrió una idea y se la trasladé: podría ser interesante preparar en conjunto un concierto didáctico dirigido a niños. Lo interpretaríamos en el salón de actos de mi colegio de ese momento, el Colegio Público 'Santa Ana' de Cuenca, e iría dirigido para escolares de infantil y primaria. Después, lo repetiríamos en el san Julián Rock, un ciclo de grupos locales aficionados que se celebra en Cuenca en enero y que organizan los propios O'Killeds. Por mi parte, me encargaría de realizar el guión, la propuesta didáctica y de presentar el acto. Ellos, lógicamente, efectuarían la parte musical.

La respuesta del grupo y de sus familias fue muy positiva. Así, decidimos fijar una reunión para hablar de diferentes asuntos, decidir las canciones que formarían el repertorio, la estructura y el formato del concierto... 'El Pequeño san Julián Rock' estaba en marcha…

2. Decidiendo el programa…

Como hemos apuntado, al contar O'Killeds con un repertorio tan amplio y diverso la selección de canciones fue muy sencilla. Eso sí, tuvimos en cuenta que los temas fueran representativos, reuniéramos grupos clave en la historia de la músicas populares urbanas y los propios músicos estuvieran cómodos al interpretarlas. Tras realizar el programa, atendimos a que la génesis de la mayoría de ellos se situaba en las décadas de los 80 y 90 del pasado siglo y comienzos del s. XXI, aunque algunos ejemplos fueron compuestos a finales de la década de los 70.

Lo cierto es que, gracias a su gran dominio de las canciones, no fue necesario realizar muchos ensayos, aunque sí llevamos a cabo un par de ellos para llevar a cabo distintos ajustes. En estos encuentros y en las conversaciones que fueron surgiendo, quedó claro el hecho de que todos entendíamos el rock de una manera muy amplia, y así debíamos transmitirlo a los niños. De esta forma y empleando un símil, sería como un gran tronco del que se han ido desgajando otros estilos. Por tanto, consideramos oportuno acercarnos también al punk o al grunge.

Como consecuencia, el elenco de agrupaciones cuyos temas sonarían en nuestro concierto reunió a Queen, Guns n' Roses, Metallica, Sex Pistols, Extreme, Nirvana, Muse y AC/DC, la única canción que tuvieron que preparar ex profeso para esta producción. Lógicamente, habría un acercamiento a estos temas en la presentación de la misma, ya que los niños y jóvenes que las escucharan en la puesta en escena del recital posiblemente no tendrían ninguna referencia previa a esta escucha. Por ello, decidimos también proyectar imágenes de los grupos. El programa definitivo es el siguiente, al que sumamos dos canciones como propinas que O'Killeds consideraron oportunas como cierre festivo del recital: Guns n' Roses, Queen, Metallica, Sex Pistols, Extreme, Nirvana, Queen, Muse, O Killeds y AC/DC, al que se sumaban dos propinas variables.

En cuanto al nombre del espectáculo y dado que, en un principio, se iba a desarrollar dentro del festival san Julián Rock, decidimos llamarle 'El Pequeño san Julián Rock' al tener en cuenta sus objetivos y el público al que se dirigía. El segundo apelativo, 'Riffs, baladas y truenos: el rock en los 80, 90 y comienzos del s. XXI' se refería más al contenido musical del concierto. Gran parte de los temas eran baladas, y otros poseían 'riffs' muy conocidos y subrayados. Por último, el término 'trueno', fue escogido porque terminábamos el concierto con *Thunderstruck* de AC/DC, canción con la que pedimos colaboración activa a los niños asistentes al recital, que con percusión corporal y cantando participan en su estribillo.

También y lógicamente, incluimos dos canciones de O'Killeds, *Ahora me toca sonreír* y *Pesadillas*. Junto al tema de Muse, son las aportaciones que incluirían el subapartado de temas de comienzos del s. XXI, y simbolizarían las muchas contribuciones que numerosos conjuntos y solistas de muy diferentes edades continúan realizando al universo de la música rock. Al tiempo, servía para evidenciar que los chicos

de O'Killeds no solo conocen una gran cantidad de canciones míticas en la historia del género, sino que también tratan de llevar a cabo sus propias aportaciones.

En lo referente a las baladas, los miembros del grupo las entienden como canciones en tempo lento o moderado, en compás de 4/4 y con temática amorosa. Por último y como hemos comentado, pidieron tocar *Corazón de mimbre* de Marea y *El vals del obrero* de Ska-P para concluir de una forma festiva y reivindicativa el concierto y hacer bailar a todos los niños. La duración completa del recital se acerca a unos setenta minutos de duración, un tiempo adecuado para el público al que va dirigido.

3. Puesta en marcha de 'El Pequeño san Julián Rock'.

Pese a que se iba a realizar en primer lugar en el Colegio Público 'Santa Ana', la directora del ciclo 'Música en las aulas' nos prestó un hueco dentro de su programación para variar así el espectro estilístico habitual del festival. De esta forma, tuvimos la ocasión de realizar este proyecto en el Teatro Auditorio de Cuenca en horario escolar. En la primera edición colgamos el cartel de localidades agotadas y actuamos ante setecientos niños y jóvenes procedentes de diferentes colegios e institutos.

Cabe decir que el Teatro Auditorio dispuso el equipo de sonido, la pantalla y los móviles para emplazar la batería que utilizan para los grupos profesionales, por lo que disfrutamos enormemente de la primera puesta en escena de 'El Pequeño san Julián Rock'. Si atendemos a la evaluación, a la respuesta de los asistentes, muy activa y viva durante todo el recital, y a la opinión de los profesores, que nos felicitaron abiertamente, el resultado de esta primera representación alcanzó sobrada el sobresaliente.

Además, los músicos se llevaron grandes ovaciones y conectaron ampliamente con el patio de butacas. Incluso, cabe señalar lo que podríamos denominar como 'fenómeno fan' que vivieron los chicos de O'Killeds al terminar el concierto: una vez finalizado el recital, salimos a la entrada del Teatro Auditorio a saludar a profesores y alumnos. Nada más ver a los jóvenes músicos, muchos grupos de chicas se pusieron a gritar y pidieron hacerse fotos con ellos. Como hemos comentado, los maestros y profesores de estos niños nos transmitieron su agradecimiento y felicitaciones por el espectáculo, por lo que, en global, se subrayaron las buenas sensaciones que vivimos desde el escenario. Como consecuencia directa, las visitas a la web de O'Killeds y sus amigos y admiradores en Facebook se multiplicaron.

Unos días después, repetimos 'El pequeño san Julián Rock' en el Colegio Público 'Santa Ana' de Cuenca. Cierto es que algunos maestros, en semanas previas, veían con cierto recelo esta actividad y no confiaban en su idoneidad y en su calidad. Pero desde la primera canción O'Killeds disiparon las dudas y las tornaron en aplausos. Realizamos dos sesiones: la primera de ellas, formada por tres canciones, se dirigía a los pequeños del colegio. Así, acudieron los niños de 3, 4, 5 y 6 años. El grupo interpretó *We are the champions*, *We will rock you* y *Thunderstruck* y presentamos los instrumentos con unas pinceladas del estilo. La respuesta de los pequeños tanto en comportamiento como en motivación fue magnífica.

En el segundo pase se llevó a cabo de forma completa el concierto didáctico. Pese al reducido tamaño del salón de actos y como ocurrió en el Teatro Auditorio, el recital fue todo un éxito. Los niños participaron abiertamente y disfrutaron enormemente del concierto, primero de estas características que se realizaba en el propio colegio. También vivimos lo que denominamos como 'fenómeno fan' por parte de las chicas y chicos del colegio, sobre todo los de los cursos más avanzados, que pidieron autógrafos a los músicos y trataban de chocarles la mano.

'El Pequeño san Julián Rock' no se quedó ahí, ya que muy pronto tuvimos ofertas para realizarlo en diferentes puntos de la geografía conquense. Uno de ellos fue en Beamud, un pequeño pueblo de la serranía de Cuenca, en las fiestas patronales de agosto de 2012. En este caso, tras el concierto didáctico y un pequeño descanso, O'Killeds realizó otro concierto con diferentes canciones dirigidas a un público adulto. Otra de las representaciones se llevó a cabo en Villamayor de Santiago como cierre de su semana cultural en octubre de 2012.

También lo realizamos dentro de la programación de 2013 en el Teatro Auditorio de Cuenca. Tuvo una entrada de tres euros, que fue íntegramente al Banco de Alimentos. Además, pedimos a los asistentes, padres y niños, que traigan comida no perecedera que fue por esta organización. El recital se situará en la programación de 'El Pequeño Auditorio' que se celebra los sábados por la tarde, dirigido a un público familiar. Por supuesto, es una de las propuestas que el grupo posee y está abierta a contratación.

4. Internet y el concierto didáctico

O'Killeds es un conjunto muy abierto a Internet: poseen un canal de YouTube, una página web y una página en Facebook. En todos estos canales interactúan con sus muchos seguidores. Por ello, decidimos que sería oportuno emplear estas plataformas para comunicarnos tanto antes como después con los asistentes a los conciertos.

Así, en la información que enviábamos a colegios, institutos y concejalías de los pueblos en los que actuamos enviamos un dossier con enlaces a todas estas plataformas. En primer lugar, preparamos los enlaces a YouTube de todos los vídeos de las canciones que formaban parte del concierto. Además, creamos una lista en Spotify para que también la pudieran escuchar on-line.

También invitamos a los asistentes a que, si tenían perfil en Facebook (en muchos casos, sí que lo tienen aunque bordean la legalidad o la superan al ser menores de edad), podían darle al "me gusta" y estar al tanto de las noticias de O'Killeds. Al tiempo, podían guardar en "favoritos", si era su deseo, la página web del grupo para conocer también las noticias, novedades, conciertos y actualidad del grupo.

Además, en la página web se colgó un formulario dirigido a los espectadores. Debían enviarlo por correo electrónico al mail del grupo tras responder a unas preguntas muy sencillas: 1. ¿Qué te ha parecido el concierto? 2. ¿Ha durado mucho, poco o el tiempo justo? 3. ¿Qué canción te ha gustado más? ¿Y cuál menos? ¿Por qué? 4. ¿Qué te parece la presentación? ¿Y el grupo? 5. Si quieres comentar algo más, es tu momento. ¡Gracias!

5. Conclusión. El futuro de 'El Pequeño san Julián Rock'.

La evaluación de nuestro concierto didáctico es muy positiva. Así nos lo han hecho saber tanto los niños, jóvenes y docentes que asistieron a las representaciones del Teatro Auditorio, Beamud y Villamayor de Santiago como los alumnos del Colegio Público 'Santa Ana'. Como aspectos a mejorar, quizá sea oportuno incluir a las proyecciones algunos vídeos y también proyectar las letras de las canciones para que puedan interpretarlas los alumnos de mayor edad, aunque, en general, conseguimos alcanzar la mayor parte de nuestros objetivos.

Sin duda, la edad de los componentes de O'Killeds y su gran nivel instrumental ayudan en gran medida a que el recital sea atractivo, motivador, cercano y posea una notable categoría musical. Las indicaciones del presentador y las imágenes también son aceptadas como una parte necesaria del recital, y ayudan a acercar el rock a los pequeños auditores.

Los miembros de O'Killeds también consideran muy importante el hecho de acercar esta música a niños y jóvenes, ya que a ellos les hubiera gustado poder haber asistido a conciertos de estas características. Por edad, público y músicos se encuentran muy cercanos, y existe una retroalimentación entre unos y otros.

Quizá por ello, el grupo se muestra encantado de poder realizar diferentes representaciones de 'El Pequeño san Julián Rock'. Tal vez este buen resultado y el cúmulo de sensaciones positivas que músicos y presentador reciben en cada representación nos esté motivando a preparar una nueva edición dedicada al rock español. Pese a ello, sigue teniendo todavía mucha vigencia y estamos encantados de llevarla a cabo en cualquier punto de la geografía española.

Comunicación

El Telar de Música: Las nuevas tecnologías al servicio de la democratización de la Educación Musical

Esther Bonal Sarró
Marta Casas Castañé
Fundació L'Arc Música

El Telar de Música es un centro virtual de recursos, propuestas didácticas y formación continua dirigido a profesionales de la educación que trabajamos con la música. Además de repertorios y materiales muy diversos, ofrece indicaciones, pautas y herramientas para el desarrollo de una educación musical de calidad (en cualquier ámbito educativo), a partir de un modelo metodológico propio. Pero además, el Telar de Música tiene un valor añadido: se trata de un proyecto de emprendimiento social de la Fundació L'Arc Música, que tiene como finalidad última contribuir a la sostenibilidad de proyectos de música y comunidad para la inclusión social.

Punto de partida: la Fundación L'Arc Música

El Telar de Música es uno de los proyectos de la Fundación L'Arc Música, fundada en 1967 como taller de música, educación plástica y expresión oral, con unos principios pedagógicos innovadores, plenamente vigentes en la actualidad. L'Arc concibe la música (y las artes escénicas) como herramientas, medios y materias de gran valor educativo para la formación integral del individuo. Apuesta por valores como la utopía, la osadía, la educación estética, el aprendizaje innovador, la inclusión, la cultura de las emociones, la libertad y la creatividad (http://xamfra.net/es/larc-musica-2).

En 1992 l'Arc Música se convierte en Fundación Privada y se establece en Can Ponsic, un edificio histórico de Sarrià (Barcelona), con el compromiso de ofrecer actividades culturales, educativas y artísticas al barrio y a la ciudad. Sin renunciar a sus principios pedagógicos fundacionales, desde 2001 gestiona (por concurso público) la Escuela de Música Municipal de Can Ponsic (con más de 450 alumnos en la actualidad y con una acción como foco difusor de la educación musical en el distrito).

El compromiso social y la vocación de contribuir a la formación integral de los más desfavorecidos a través de la música y las artes, lleva a la Fundació L'Arc a crear, en el curso 2004-2005, un centro con finalidades socioeducativas que trabaja para la inclusión social a través de las artes: Xamfrà, centro de música y escena situado en el barrio del Raval de Barcelona (por cuya tarea, la Fundación ha recibido uno de los Premios Nacionales de Educación 2013 en enseñanzas no universitarias): http://xamfra.net/es/.

Finalmente, el año 2013 nace el Telar de Música (en gestación desde 2010), que da respuesta a dos intereses de la Fundación:

Difundir la experiencia educativa de décadas de trabajo de l'Arc, de sus proyectos y de su equipo profesional, alimentada por el impulso de la profesora Elisa M. Roche y su legado.

Desarrollar proyectos innovadores capaces de generar recursos que contribuyan a la sostenibilidad de los proyectos sociales (y más específicamente de los proyectos de música para la inclusión social). Esta idea parte del convencimiento profundo que la contribución social de instituciones como L'Arc no puede depender únicamente de recursos externos (públicos y privados) no garantizados, y que es necesario emprender e innovar para conseguir tanto la sostenibilidad programática como la económica de este tipo de proyectos.

El Telar de Música

El Telar de Música es un espacio virtual de recursos, propuestas didácticas y reflexión compartida dirigido a profesionales de la educación que trabajamos con la música: profesorado de escuelas de música, especialistas de música en educación infantil, primaria y secundaria, educadores en tiempo libre y otros profesionales de la educación.

El Telar de Música se concibe desde su inicio como un proyecto de emprendimiento social. Se trata de un espacio de suscripción que ofrece diferentes "productos" con una clara vocación formativa. Los contenidos, su estructura y buena parte de sus planteamientos parten de una publicación previa, *Diversita't* (Bonal, Casas y Casas, 2005), una compilación de propuestas didácticas a partir de repertorio muy diverso, para trabajar la convivencia en la diversidad.

El primero y principal de ellos son las **propuestas didácticas** dirigidas a diferentes edades (desde Educación Infantil hasta Educación Secundaria Obligatoria), que establecen toda la secuencia didáctica a desarrollar y los materiales necesarios para prepararla, siguiendo una metodología específica (a partir de los principios pedagógicos de L'Arc Música) mediante la metáfora del proceso de un telar:

El hilo: con toda la información necesaria sobre el repertorio propuesto.

El taller: con recomendaciones e indicaciones previas al desarrollo de la actividad (relacionadas con el material, el espacio, el grupo y la acción docente).

Tejer: secuencia didáctica con ejemplos prácticos, partituras, audios, vídeos y otros materiales complementarios.

Telas: propuesta de encaje de las propuestas en la programación de distintos ámbitos educativos: curricular (educación formal), musical y socioeducativo.

Tirando del hilo: sugerencias para continuar trabajando a partir de la propuesta desarrollada (en colaboración con otras áreas curriculares o de conocimiento, profundización en aspectos abordados, vinculación con otras propuestas…).

En segundo lugar, los **repertorios**, con una amplia propuestas de arreglos instrumentales para conjuntos Orff u otros conjuntos instrumentales, acompañamientos instrumentales y una amplia recomendación de cancioneros, espacios de recursos y otros materiales online.

En tercer lugar, lo que llamamos **telas**: toda la información necesaria para el desarrollo de los currículos vigentes de música en España, además de algunas herramientas para facilitar la programación de música tanto en centros educativos formales, como en escuelas de música u otros espacios educativos no formales.

El Telar de Música, dispone de un sistema de **indexación múltiple** que permite acceder fácilmente a los recursos y contenidos mediante un potente **motor de búsqueda**.

De modo que cualquier persona puede encontrar las actividades que necesita partiendo de múltiples criterios: edad, tipo de actividad, lengua, temática, objetivos curriculares, dimensiones de trabajo grupal, valores, etc.

El Telar de Música además de ofrecer los recursos mencionados, tiene una clara dimensión formativa. Por ello, incorpora también diversos recursos y espacios:

Los **dedales**: pistas, recomendaciones o herramientas para facilitar el desarrollo de las actividades y reflexionar sobre la propia acción docente, a partir de las metodologías y principios pedagógicos citados, que se encuentran en las propuestas didácticas y otros espacios.

El **Espacio de Reflexión Elisa Roche**, expresamente dedicado a la figura de esta gran pedagoga musical, en el que invitamos a reflexionar sobre la educación en general, sobre nuestra función como docentes, y sobre las posibilidades que la música nos ofrece para la educación integral de las personas.

Un espacio con información y recomendaciones de acciones formativas, espacios de formación, bibliografía y otros recursos de interés… **para continuar formándonos**.

Y, finalmente, el Telar de Música sale del entorno virtual para ofrecer **formaciones presenciales** (su escuela de verano) y participar en espacios formativos y de reflexión sobre la educación musical y la educación en general.

¿Qué nos aportan las nuevas tecnologías?

El Telar de Música se concibe desde su inicio como un espacio virtual, fundamentalmente por tres razones:

El entorno virtual genera una capacidad prácticamente ilimitada de crecimiento, actualización y revisión de los contenidos. Mensualmente se incorporan nuevos contenidos, se revisan y actualizan continuamente los recursos existentes, se incorporan nuevos materiales audiovisuales…

Facilita el acceso a mucha más gente, sin limitaciones territoriales, lingüísticas o de otro tipo. Desde octubre de 2013 el Telar de Música está disponible en dos versiones (catalán y castellano). Actualmente tenemos suscriptores y seguidores de diversos puntos del territorio español e incluso de países latinoamericanos.

Permite la participación y la interacción, generando una experiencia dinámica capaz de crear y difundir conocimiento. Un espacio idóneo para compartir propuestas y experiencias, proponer nuevas ofertas formativas y de reflexión no presenciales, etc.

Pero la posibilidad de trabajar en un entorno virtual aporta además valores añadidos al proyecto del Telar de Música, que repercuten a distintos niveles y que promueven uno de los objetivos fundacionales: la democratización de la educación musical y de la formación a través de las artes, mediante de la consolidación de una educación musical de calidad en los espacios formativos existentes, y de la promoción de nuevos espacios y proyectos de música y artes para la inclusión social en entornos socialmente desfavorecidos.

www.telermusica.com

Una educación musical de calidad….

Creemos que los recursos que ofrece el Telar de Música contribuyen a la consolidación y a la mejora de la calidad de la educación musical en nuestro país, tanto en los centros educativos de enseñanzas obligatorias (infantil, primaria y secundaria), como en centros de educación musical y otros centros educativos.

El Telar de Música no ofrece actividades dirigidas a los niños y niñas (recursos o actividades concretas), sino que es un recurso dirigido a docentes y profesionales de la educación. Pero parte de la constatación de que las nuevas tecnologías se han convertido en herramienta más, fundamental y básica, y estructura sus propuestas contemplando su uso en los espacios educativos.

La calidad de la enseñanza musical está en manos de las personas que día a día trabajamos con los niños y niñas, que con nuestro conocimiento y experiencia contribuimos a su formación integral. Cualquier recurso que contribuya a nuestro crecimiento profesional, que nos aporte nuevas estrategias, que nos ayude a reflexionar sobre nuestra práctica docente… contribuye a la calidad de la educación.

…y para todos

Somos muy conscientes de las desigualdades que dificultan el acceso de amplios sectores de nuestra sociedad a la educación en igualdad de condiciones. Cada vez son

más los niños y niñas que no tendrán las mismas oportunidades que otros en su desarrollo integral como personas.

Por eso consideramos básico trabajar en proyectos como Xamfrà, que acercan la educación musical a sectores sociales que difícilmente tendrían acceso a ella. El Telar de Música se fija como objetivo primero la sostenibilidad de Xamfrà, pero con una voluntad de crecimiento, de creación de "xamfrans" en otros barrios, en otras ciudades y otros países.

Por ello, asumimos como lema #nadiesinmusica (#capinfantsensemusica) y utilizamos las redes sociales para sensibilizar a la población de la importancia de promover este tipo de proyectos. La comunicación a través de las redes sociales se convierte en una nueva manera de crear y tejer redes de colaboración y trabajo conjunto, de compartir materiales y experiencias, y de fomentar la participación.

En conclusión, el Telar de Música es un ejemplo de cómo las nuevas tecnologías nos aportan la posibilidad de contribuir a la democratización de una educación musical de calidad, dirigida al desarrollo integral de las personas, mediante un proyecto formativo y de difusión del conocimiento que es a su vez una iniciativa de emprendimiento social .

Comunicación

La enseñanza de la música en Magisterio a través de formación online

Susana Toboso Ontoria
Centro Universitario Cardenal Cisneros de Alcalá de Henares
Inmaculada Tello
Universidad Autónoma de Madrid

Resumen

Esta comunicación presenta una investigación centrada en el análisis de la formación musical online en una Escuela Universitaria de Magisterio española. Dicha investigación se ha desarrollado en un centro pionero que viene impartiendo desde hace seis años formación semipresencial en las asignaturas de Lenguaje musical, Desarrollo de la expresión musical y su didáctica, Expresión plástica y musical, Educación artística y su didáctica y Musicoterapia.

Se ha desarrollado una investigación multimetódica, utilizando técnicas de investigación cualitativas y cuantitativas. Se ha investigado sobre la tecnología empleada para la formación musical online, las programaciones de estudio utilizadas y las expectativas de profesores y alumnos de dicho centro. Para ello se han analizado aspectos técnico-estéticos (pantallas, entorno de comunicación, etc.), aspectos pedagógicos (programaciones, presencialidad y virtualidad, etc.) y aspectos funcionales (utilidad del programa) empleados en formación musical online.

Los resultados fueron en general satisfactorios, concluyendo en la necesidad de racionalizar la presencialidad, eligiendo el tiempo presencial y virtual necesario en cada asignatura, así como la obligatoriedad de las sesiones presenciales.

La necesidad de este estudio se debe a que en las universidades españolas se ofertan estudios virtuales con una frecuencia cada vez mayor, pero no hay suficientes investigaciones que demuestren la calidad de este tipo de formación.

Palabras clave: Enseñanza virtual de la música. Formación online. Formación a través de internet. E-learning.

Objetivos

Para analizar el tema se han seleccionado los siguientes objetivos:

-Comparar las diferencias entre las programaciones de las asignaturas de música utilizadas en formación online y presencial.

-Conocer los diferentes recursos utilizados en una plataforma educativa.

-Estudiar la efectividad de la formación online en la enseñanza de la música.

Muestra objeto de estudio

Para llevar a cabo la presente investigación se ha realizado un muestreo intencional, seleccionando un centro universitario privado y adscrito a una universidad pública española. En el momento en que se llevó a cabo la investigación el centro contaba con treinta años de experiencia en formación presencial y seis en formación online.

Los alumnos estudian a través de internet los contenidos de las diferentes asignaturas de su especialidad, y como complemento asisten a una jornada presencial al mes no obligatoria a lo largo del curso.

El centro objeto de estudio cuenta con 5 profesores de música y 1947 alumnos semipresenciales matriculados en el curso 2009-10, de los que 803 recibieron formación musical.

Los estudios son semipresenciales, pero los exámenes se realizan de forma presencial en seis sedes (ciudades españolas) diferentes. La selección de la sede se realiza en función del número de alumnos matriculados en cada provincia o comunidad autónoma, pudiendo elegir el alumno dónde desea examinarse en las diferentes convocatorias.

Estado de la cuestión

Previa a la investigación se realizó una revisión de la bibliografía encontrada; esto nos ha permitido constatar el hecho de que en España existen escasas investigaciones y publicaciones sobre la enseñanza de la música a través de formación online, virtual o a través de internet. En cuanto a tesis doctorales se han encontrado algunas relacionadas con las nuevas tecnologías y ninguna sobre formación musical a través de internet.

Sólo se ha encontrado un libro sobre el tema editado en España en los últimos diez años: Giráldez (2005) *Internet y educación mu*sical. En él, la autora intenta dar respuesta a dos cuestiones fundamentales: ¿dónde y cómo encontrar información? y ¿cómo trabajar con internet en el aula de música? Para ello ofrece un marco teórico sobre la realidad en dicho momento sobre las nuevas tecnologías y su uso, aportando ideas, estrategias, actividades, materiales y recursos que facilitan el proceso de enseñanza-aprendizaje musical. El libro ayuda a buscar, seleccionar y gestionar la información a través de internet y reflexiona sobre cómo puede el profesorado de música utilizar sus recursos.

Sobre el uso de estos recursos destacamos la reflexión sobre la potencialidad de los mundos virtuales para el aprendizaje musical llevada a cabo por Gértrudix, F. y Gértrudix, M. (2011), en su artículo *La educación musical en entornos inmersivos*. En él los autores realizan una propuesta para crear un museo virtual con contenidos digitales multimedia sobre el folclore musical español.

Para la adecuada incorporación de estos recursos al ámbito educativo se hace necesario un cambio de rol en el profesorado y alumnado, además de un análisis exhaustivo de sus ventajas y desventajas. Así queda patente en el artículo de Ho (2009), *The Role of Multimedia Technology in a Hong Kong Higher Education Music Program*, que tiene como objetivo analizar la adaptación de los estudiantes de pregrado y postgrado en Hong Kong Baptist University a la tecnología multimedia en el área de música. Considera que el paso a una educación centrada en el alumno no es sencilla, como tampoco lo es la tendencia actual de enseñanza online. En su investigación constata que el aprendizaje en línea fue poco frecuente, y el uso de herramientas tecnológicas y comunicaciones por correo electrónico con el profesorado se limitó a las tareas y presentaciones. Sin embargo, la mayoría de los estudiantes pensaba que los profesores universitarios fueron su principal fuente de aprendizaje, y que preferían tener interacciones con ellos cara a cara. Sugiere la necesidad de ser conscientes de las posibles

desventajas de la tecnología para el aprendizaje de la música y el reconocimiento de la importancia de la calidad del profesorado.

Por otro lado, el artículo de Hoppe, Sadakata y Desain (2006), *Development of real-time visual feedback assistance in singing training: a review* realiza una evaluación sobre la utilidad de cuatro sistemas (SINGAD, ALBERT, SING & SEE, y WinSINGAD) utilizados como herramientas de aprendizaje. Los estudios cuantitativos y cualitativos que realizan confirman la eficacia de la información en tiempo real visual en la mejora de habilidades de canto que aportan estos sistemas.

Aunque existen artículos de investigación en el ámbito de la formación online de la música, los autores Lorenzo, Herrera y Hernández (2006), ya hacían constar en su artículo *La presencia de la educación musical en la base de datos ERIC: una exploración bibliométrica de las publicaciones indexadas desde 1994 a 2004*, que el grado de desarrollo científico en el área de música era aún insuficiente en comparación con otras áreas de investigación consolidadas.

En esta línea, se hace referencia al artículo de Galera y Pérez Ceballos (2008), *La investigación en Educación Musical en la base de datos ERIC*. Este artículo refleja claramente el estado de la investigación musical en España. En este estudio los autores utilizaron dos bases de datos: ERIC e ISI *Journal Citation Reports*. En él describen un análisis bibliométrico de los artículos de investigación en educación musical indexados en la base ERIC y publicados durante el período de 1995 a 2007, comprobando que de los artículos listados en este período, sólo una parte muy pequeña estaba dedicada a un público investigador. Por otro lado, de las revistas más especializadas en investigación musical, ninguna aparece recogida en el ISI *Journal Citation Reports* (JCR) pues según los propios investigadores ninguna tiene un índice de impacto relevante como para ser recogida en esta base de datos.

Métodología

En este estudio se ha desarrollado una investigación multimetódica utilizando técnicas de investigación cualitativas y cuantitativas. Se han analizado aspectos técnico-estéticos (pantallas, entorno de comunicación usuario-pantalla, etc.), aspectos pedagógicos (programaciones, presencialidad y virtualidad, etc.) y aspectos funcionales (utilidad del programa).

La utilización de dos estrategias de indagación ha supuesto la complementación de perspectivas y la consecución de una visión más amplia de la realidad, lo que creemos ha fortalecido la calidad de los resultados.

Las técnicas de recogida de datos utilizadas para la investigación han sido:

Análisis de documentos: durante el curso académico 2009-10 se revisó la página web del centro objeto de estudio, las programaciones de las asignaturas contrastando las presenciales y virtuales y el número de alumnos matriculados; de forma sistemática se revisó la participación de los alumnos y profesores en los foros; los correos enviados por los alumnos y la respuestas del profesorado, así como el uso del chat.

Observaciones de las jornadas presenciales: se realizaron 3 observaciones de las sesiones presenciales de las diferentes asignaturas.

Entrevistas a profesores, coordinadora y alumnos, seleccionando a los entrevistados mediante un muestreo intencional. Para la selección de los alumnos se buscó que cada uno fuera de una especialidad diferente y que hubieran sido tutorizados también por distintos profesores, así como que hubiesen realizado un seguimiento activo y continuo de la asignatura, utilizando de esta forma una selección por muestreo de máxima variedad.

Por último, se pasaron cuestionarios a los 5 profesores y a los 803 alumnos que reciben formación online en las clases de música, de los que fueron cumplimentados los 5 de los profesores y 281 de los alumnos.

Análisis de datos cualitativos

Para analizar los aspectos técnico-estéticos y funcionales hemos revisado la plataforma utilizada por la Universidad (imagen 1) y la opinión de alumnos y profesores sobre ella y sobre las herramientas utilizadas.

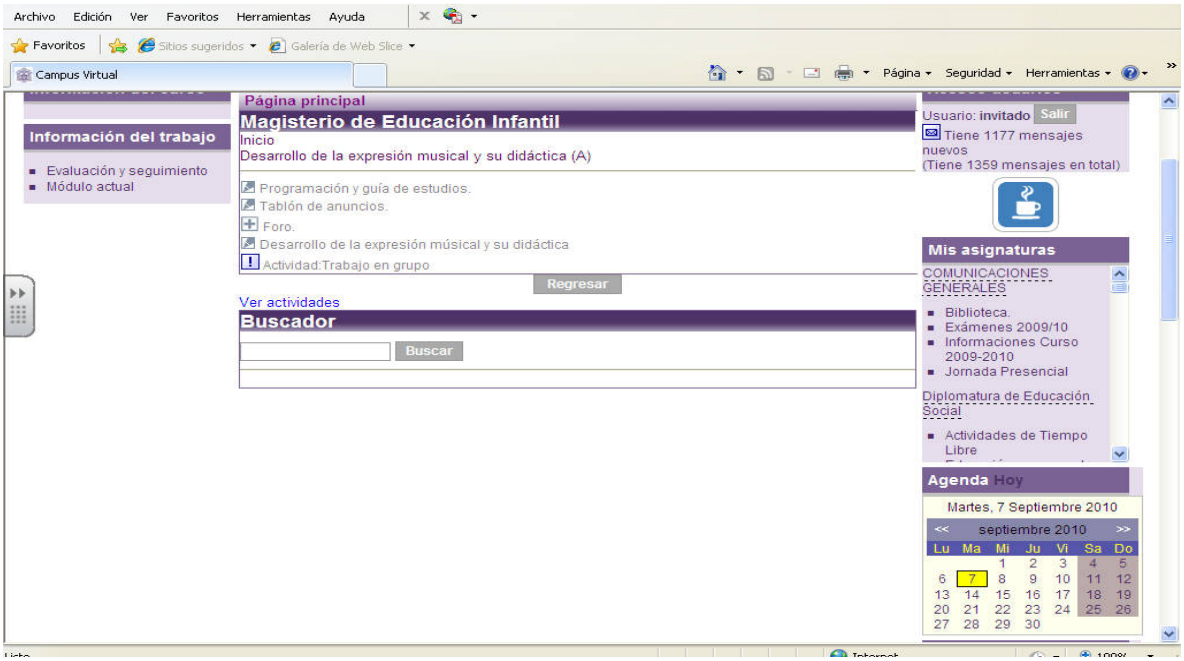


Imagen 1. Plataforma utilizada en la formación

A su vez, hemos analizamos los aspectos pedagógicos a través de la revisión de las programaciones de las distintas asignaturas musicales.

Por último, se ha categorizado la opinión de profesores y alumnos investigados sobre las clases presenciales, así como de la formación online.

Análisis de datos cuantitativos

A partir de los cuestionarios de los alumnos hemos realizado distintos análisis de los datos obtenidos, con el fin de contrastar dicha información con los datos cualitativos. Para ello se comprobaron los análisis psicométricos del cuestionario de alumnos, obteniendo datos de fiabilidad y validez que nos indican que el cuestionario es fiable (Alpha de Cronbach = 0,945) y válido para medir lo que pretendemos (68,7% de varianza total explicada). Además, se realizaron análisis descriptivos de algunas variables interesantes para el estudio (plataforma, herramientas, programaciones, sesiones presenciales, etc.) y se realizaron contrastes de variables de los aspectos a evaluar con, ayuda técnica recibida, utilidad de las sesiones presenciales y utilidad de la formación online, que nos han permitido llegar a las conclusiones del estudio.

Resultados cualitativos

Resultados de los aspectos técnico-estéticos y funcionales

A continuación exponemos los resultados sobre los aspectos técnico-estéticos y funcionales, como la plataforma y las herramientas utilizadas, obtenidos mediante el análisis de documentos, observaciones y entrevistas realizadas a profesores y alumnos.

Los usuarios disponen de un soporte técnico que les informa, orienta y presta apoyo acerca del uso de la plataforma. Alumnos y profesores exponen que el único problema que esta presenta es la imposibilidad de visualizar vídeos.

Los profesores del centro dan gran importancia a la utilización del tablón de anuncios para informar a sus alumnos.

El correo electrónico es una herramienta muy utilizada tanto por los profesores como por los alumnos de la muestra. Los docentes reciben y leen con regularidad los correos de sus alumnos, a los que suelen contestar en un plazo máximo de cuarenta y ocho horas.

El foro es muy utilizado; en él plantean las dudas que van surgiendo y sus temores respecto a la asignatura. Tanto los profesores como los alumnos consideran que el foro es una herramienta muy útil; con una sola intervención se soluciona la posible duda de otros compañeros.

El chat es la única herramienta sincrónica de la plataforma que permite realizar conversaciones en tiempo real a través de internet. Gracias al chat se pueden realizar tutorías individualizadas, trabajos colaborativos o entrevistas. Es una herramienta sencilla y rápida pero muy poco utilizada por alumnos y profesores.

A pesar de las grandes posibilidades que en formación online proporciona el uso de videoconferencias, en este centro, hasta el momento, no hay posibilidad de realizarlas (en casos necesarios se utiliza el programa *Skype*).

Sólo en una de las asignaturas de música está activada la herramienta de entrega de actividades. Se utiliza para enviar los trabajos en grupo realizados por los alumnos.

Resultados de los aspectos pedagógicos.

A continuación exponemos los resultados obtenidos mediante el análisis de documentos, observaciones y entrevistas realizadas a profesores y alumnos sobre los aspectos pedagógicos de las diferentes asignaturas.

Según los profesores, las programaciones o guías didácticas virtuales están basadas en las programaciones presenciales.

Todas las asignaturas cuentan con sesiones presenciales no obligatorias de 55 minutos. Profesores y alumnos coinciden en la importancia de este tiempo presencial, donde comparten diversas experiencias musicales que de otra forma no se pueden vivenciar.

Se preguntó a los alumnos, profesores y coordinadora entrevistados si creían que la enseñanza online complementa, facilita o dificulta la construcción del aprendizaje de la música, a lo que respondieron que depende de la metodología utilizada, y resaltan que se pueden perder muchos matices con respecto a la presencial. Podemos destacar que el profesorado manifiesta sentirse satisfecho de impartir formación virtual.

Resultados cuantitativos

Resultados de los aspectos técnico-estéticos y funcionales

Los estudiantes afirman que la plataforma es de fácil utilización (el 81,50% dice que bastante y mucho), y que las herramientas utilizadas tienen por lo general ninguno o pocos errores de ejecución (el 58,10% dice que regular, poco y nada).

Respecto a la pregunta realizada a los sujetos de la muestra por la ayuda técnica recibida, la mayoría de los usuarios contestaron haber recibido bastante ayuda, un 52,7%, frente a un 2,5% que dice no haber recibido ninguna ayuda técnica.

De las herramientas disponibles en la plataforma, casi todas parecen haber sido utilizadas en la formación online de la música, si bien es cierto que aunque la mayoría han sido utilizadas bastante o mucho, el chat y la videoconferencia parecen ser las herramientas menos manejadas, mientras que el tablón de anuncios es la más empleada por los alumnos.

Casi el 86% de la muestra opina que son suficientes dichas herramientas para el seguimiento adecuado de la asignatura, y casi un 85% de la muestra además piensa que dichas herramientas son eficientes para el propósito que deben tener.

Resultados de los aspectos pedagógicos

En cuanto a las programaciones o guías didácticas, nos surge la duda de si los alumnos consiguen los mismos objetivos y competencias en una y otra modalidad de formación. La percepción del alumnado de la muestra al respecto, está más representada por la opción afirmativa, existiendo un 72,2% de sujetos que dicen que sí se consiguen los mismos objetivos, mientras un 26,3% dice que estos objetivos no son conseguidos en la misma medida en una y otra formación.

Otro aspecto que se debía considerar en la investigación y que podía influir en las respuestas a algunas de las preguntas, era si el alumnado había percibido como obligatorias las sesiones presenciales, a lo que el 97,2% dijo que no, que esas sesiones eran voluntarias, y así era. Este dato también se corrobora con la información obtenida de que el 57,3% de los alumnos de la muestra de estudio no ha asistido a ninguna de las sesiones presenciales, frente a un 13,2% que ha asistido a todas y un 8,9% que ha asistido a la mayoría. Esto indica que el porcentaje de asistencia es bastante bajo.

El 30,6% ha respondido que las sesiones presenciales han tenido bastante o mucha utilidad, hecho que coincide con los resultados cualitativos obtenidos. Sin embargo llama la atención que haya habido un 58,4% de los sujetos que no ha respondido a esta pregunta, aunque este porcentaje se acerca bastante al de alumnos que no han asistido a las sesiones presenciales. Teniendo esto en cuenta, es bastante representativo que un 30% afirme que las sesiones han sido de bastante y mucha utilidad, pues en realidad es la gran mayoría de los que han asistido a dichas sesiones.

Se puede decir que el alumnado en general está contento con la formación recibida; primero, porque un 86,1% repetiría la experiencia de ser alumno virtual (frente a un 1,1% que no repetiría y un 11,4% que se lo pensaría) y segundo, porque un 81,2% puntúa la asignatura cursada con un 4 o un 5 (de una escala entre 1 y 5).

Aspectos que influyen en la satisfacción de los alumnos

Se han cruzado cada una de las categorías evaluadas en el cuestionario (aspectos funcionales, pedagógicos y técnico-estéticos) con las variables de contraste: ayuda técnica (ordinal), tipo de formación (nominal más de dos categorías), asistencia a las sesiones presenciales (ordinal), utilidad de las sesiones presenciales (ordinal), utilidad de la formación online para la música (ordinal). A continuación pasamos a analizar las variables que sí influyen en la satisfacción del alumnado hacia los distintos aspectos evaluados.

Observamos que existen relaciones estadísticamente significativas en los tres aspectos en función de la cantidad de ayuda técnica recibida (Tabla 1), relaciones las tres positivas; esto indica que cuanta más ayuda técnica perciben los alumnos mejor valoran los aspectos funcionales, los aspectos técnico-estéticos y los aspectos pedagógicos. Esto nos sugiere lo importante que es que los alumnos perciban que reciben ayuda técnica por parte de la institución educativa.

		Aspectos funcionales	Aspectos técnicos y estéticos	Aspectos pedagógicos
Ayuda técnica	r de Pearson	0,442**	0,453**	0,463**
	Sig. bilateral)	0,000	0,000	0,000
	N	277	276	277

Tabla 1. Ayuda técnica

Observamos que existen relaciones estadísticamente significativas en los tres aspectos en función de la utilidad que percibe el alumnado de las sesiones presenciales (Tabla 2), relaciones las tres positivas, lo que indica que cuanta más utilidad perciben los alumnos de las sesiones presenciales mejor valoran los aspectos funcionales, los aspectos técnico-estéticos y los aspectos pedagógicos. Esto indica lo importante que es que los alumnos perciban que las sesiones presenciales son de utilidad para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

		Aspectos funcionales	Aspectos técnicos y estéticos	Aspectos pedagógicos
Utilidad sesiones presenciales	r de Pearson	0,249**	0,285**	0,375**
	Sig. bilateral)	0,007	0,002	0,000
	N	117	116	117

Tabla 2. Utilidad de las sesiones presenciales

Se han obtenido relaciones estadísticamente significativas y positivas en los tres tipos de aspectos evaluados con respecto a si los estudiantes perciben que internet facilita el aprendizaje de la música. Este dato nos indica que si los alumnos piensan que la formación online facilita el proceso de enseñanza-aprendizaje de la música (Tabla 3), valoran mejor los diversos aspectos técnico-estéticos, funcionales y pedagógicos.

		Aspectos funcionales	Aspectos técnicos y estéticos	Aspectos pedagógicos
Utilidad de la formación online	r de Pearson	0,364**	0,476**	0,480**
	Sig. bilateral)	0,000	0,000	0,000
	N	274	273	274

Tabla 3. Utilidad de la formación online

Conclusiones

Uno de los objetivos del estudio es comparar las diferencias en las programaciones de las asignaturas de música utilizadas en formación online y presencial, y la conclusión que obtenemos es que las programaciones en los dos tipos de formación son las mismas. Profesores y alumnos opinan que las programaciones y sobre todo los objetivos deben ser los mismos para alumnos presenciales y virtuales.

Otra cuestión que nos surgía era respecto a la plataforma y sus recursos. Según la opinión de los alumnos la plataforma empleada es fácil de utilizar y tiene las herramientas necesarias. Los alumnos cuentan con los conocimientos necesarios para afrontar la asignatura con garantías. Manifiestan como herramientas fundamentales de interacción entre el profesor y los alumnos el correo electrónico, el foro y el tablón de anuncios, pues favorecen la comunicación rápida y la resolución de dudas. Estas herramientas se utilizan de forma asincrónica. Realizamos la propuesta de mejora de utilizar el chat y el foro como herramienta sincrónica para la realización de trabajos colaborativos.

Es importante que los alumnos perciban la importancia de la ayuda técnica recibida por parte de la institución, pues se ha detectado, en el análisis de los cuestionarios, que cuanta más ayuda reciben los alumnos más valoran los aspectos funcionales, pedagógicos y técnico-estéticos de su formación.

Otro objetivo es estudiar la efectividad de la formación online en la enseñanza de la música en magisterio por lo que nos planteábamos si alumnos y profesores consiguen con éxito sus expectativas.

Según la opinión de los participantes en la investigación, las sesiones presenciales son importantes para la formación. Esta percepción es fundamental pues, como se ha visto, cuanta más utilidad perciben, mejor valoran los aspectos funcionales, técnico-estéticos y pedagógicos de las asignaturas. Como propuesta de mejora sugerimos seleccionar el tiempo de presencialidad necesario y elegir una combinación de ambos sistemas (presencial y virtual), así como la obligatoriedad de las jornadas presenciales, destinando las mismas a realizar actividades que requieren de la presencialidad, transmitiendo al alumnado su utilidad.

En general, parece que la formación musical a través de internet cumple con las expectativas esperadas por alumnos y profesores. Los alumnos parecen estar satisfechos con la formación recibida, pues la gran mayoría repetiría la experiencia vivida; la valoración que otorgan a la asignatura cursada está entre las máximas posibles; están de acuerdo con la posibilidad de cursar asignaturas de música mediante formación online, y un alto porcentaje dice haber conseguido mediante este tipo de formación los mismos objetivos propuestos en las asignaturas de formación presencial. Por otro lado, los

profesores y coordinación reconocen la utilidad de la formación a través de internet siempre que existan clases presenciales.

Para finalizar, concluimos en la necesidad de investigar en beneficio de la enseñanza de la música, no sólo a nivel general sino teniendo presente que profesores y alumnos deben compaginar la formación continua con su vida personal y laboral, por lo que la formación virtual es una necesidad imperante y es imprescindible que sea de máxima calidad.

Bibliografía

Galera, M., y Pérez Celallos, J. (2008). La investigación en Educación Musical en la base de datos ERIC. LEEME. Revista de la Lista Electrónica Europea de Música en la Educación, 22. Recuperado el 20 de octubre de 2011 en http://musica.rediris.es/leeme.

Gértrudix, F., y Gértrudix, M. (2011). La educación musical en entronos inmersivos. Eufonía. Didáctica de la música, 52, 44-51.

Giráldez, A. (2005). Internet y educación musical. Barcelona: Graó.

Ho, W. C. (2009). The role of multimedia technology in Hong Kong higher education music programs. Visions of Research in Music Education, 13. Recuperado el 20 de diciembre de 2011 en http://www-usr.rider.edu/~vrme/.

Hoppe, D., Sadakata, M., y Desain, P. (2006). Development of real-time visual feedback assistance in singing training: a review. Journal of Computer Assisted Learning, 22, 308–316.

Lorenzo, O., Herrera, L., y Hernández, M. (2006). La presencia de la educación musical en la base de datos ERIC: una exploración bibliométrica de las publicaciones indexadas desde 1994 a 2004. Eufonía. Didáctica de la música, 38. Recuperado el 20 de octubre de 2011 en http://eufonia.grao.com/revistas/eufonia/2038-investigar-en-la-educacion-musical-de-la-teoria-a-la-practica/la-presencia-de-la-educacion-musical-en-la-base-de-datos-eric-una-exploracion-bibliometrica-de-las-publicaciones-indexadas.

Comunicaciones

Comunicación

Ludificación y Flipped classroom. Combinación de métodos en el aprendizaje musical de los estudiantes del grado de Maestro en Educación Infantil

Felipe Gértrudix Barrio
Universidad de Castilla y La Mancha
Manuel Gértrudix Barrio
Universidad Rey Juan Carlos de Madrid
Javier Valenciano Valcárcel
Universidad de Castilla y La Mancha
Begoña Rivas Rebaque
Grupo Ciberimaginario

Palabras clave: flipped classroom, ludificación, educación infantil, aprendizaje musical, microsites

Resumen: El trabajo es parte de un proyecto de innovación en el que se presentan los resultados obtenidos de la intervención didáctica en la asignatura de Percepción y Expresión Musical correspondiente al tercer curso del Grado de Maestro en Educación Infantil de la Facultad de Educación de Toledo, durante el período de 2012-2014. El objetivo del proyecto ha consistido en la elaboración, por parte de los estudiantes, de una serie de microsites sobre contenidos relacionados con la asignatura que debían presentar, de forma innovadora y creativa, elementos musicales y multimedia. Para ello, los estudiantes se han organizado en grupos heterogéneos y han integrado los contenidos en

blogs de grupo y en portfolios digitales individuales. Se ha utilizado el método "Flipped classroom" para el aprendizaje de contenidos musicales y la ludificación como estrategia de motivación para el desarrollo de productos finales de creación didáctica musical de calidad entre los estudiantes. Como resultado se han construido un total de 41 microsites en diferentes formatos tecnológicos, en los que se han integrado 78 secuencias didácticas. Cada una de estas secuencias se han organizado en torno al montaje audiovisual de una canción propia como base para el aprendizaje y desarrollo de competencias en educación infantil.

1. Introducción

Después de varias décadas de introducción de las TIC en el aula de música, hemos observado y analizado como éstas, usadas de forma adecuada, influyen muy positivamente en los resultados académicos de los estudiantes. No sólo los aspectos cognitivos se ven fortalecidos sino que también estimulan profundamente el desarrollo competencial global del alumno.

Aun así, existen elementos que no se pueden obviar, y en nuestro caso radican en la raíz misma de la educación: el método.

Sin una buena metodología, cualquier recurso, incluido las TIC, no tendrían el gran valor didáctico que poseen. Es por ello, que el foco debe centrarse en la enseñanza más que en el aprendizaje, en el cómo más que en el fin; en definitiva, en el método más que en el recurso: "innovación y cambio de una educación para las respuestas a una educación para las preguntas; se habla más de aprendizaje que de enseñanza" (Reig, 2013).

Estas ideas de cabecera fueron las que impulsaron la experiencia piloto que presentamos. Una experiencia llevada a cabo con los estudiantes de tercer curso del Grado de Maestro en Educación Infantil de la Facultad de Educación de Toledo, durante el período de 2012-2014 y dentro del contexto de un proyecto de innovación sobre Edublogs y aprendizaje colaborativo perteneciente a la Universidad de Valencia.

Se justifica la utilización de las TIC dentro de esta experiencia con la finalidad de considerarlo como práctica e-learning, y se expondrán los resultados obtenidos del

análisis de situación dentro de la cuadrícula de Coomey y Stephenson (2001) con el propósito de descubrir si el modelo pedagógico es pertinente para llevar a cabo dicha propuesta didáctica (Stephenson & Sangrà, s/f: 10).

2. Clases lúdicas controladas por estudiantes

Para efectuar la acción se utilizó la técnica del Flipped Classroom y se impulsó la motivación del estudiante mediante un proceso constante de ludificación.

Cuando Jonathan Bergman y Aaron Sams, del instituto Woodland Park, diseñaron una serie de grabaciones para aquellos alumnos que no podían asistir a sus clases (Tucker, 2012), de alguna forma marcaron las pautas iniciales de lo que vendría a ser un nuevo enfoque de enseñanza, cuya traducción del inglés es "clase invertida" o "aula volteada": el Flipped Classroom. En líneas generales, esta técnica consiste en invertir las tareas que se llevan a cabo en clase por las que se hacen en casa (Herreid y Schiller, 2013). Es decir, mediante esta metodología, los alumnos, revisan, preparan y estudian los contenidos teóricos en días previos a su instrucción en la clase con el objeto de exponerlos o debatirlos en el aula y llegar a una mayor comprensión (Lage, Platt & Treglia, 2000). Para Callejas y Garduza (2013) se trata de un "enfoque integral que combina la instrucción directa con métodos constructivistas".

Entre los distintos autores existen una serie de coincidencias sobre los beneficios de este modelo de aprendizaje:

Se desarrolla en un ambiente de aprendizaje colaborativo, aunque tiene cabida también en aprendizajes cooperativos, aprendizajes basados en proyectos (Zapata, s/f; Herreid y Schiller, 2013; Tucker, 2012; Miller, 2012; Van Assendelft, González Díaz, Mira, & López Ramón, 2013)

Dinamiza el rol del alumno, pues se involucra a los estudiantes promoviendo una implicación más activa, mayor participación, motivación y compromiso. (Zapata, s/f; Herreid y Schiller, 2013; Tucker, 2012; Van Assendelft et al, s/f.).

Se actualiza el rol del docente, que se convierte en un guía orientador que fija objetivos, resuelve las dudas, dinamiza el proceso de aprendizaje, provee atención personalizada (Zapata, s/f; Herreid y Schiller, 2013; Tucker, 2012; Miller, 2012; Van Assendelft et al, s/f.)

Permite un aprendizaje autónomo para los alumnos más avanzados y mayor tiempo de dedicación a la resolución de problemas en el aula (Zapata, s/f; Tucker, 2012; Van Assendelft et al, s/f.)

Fomenta habilidades del alumno como el pensamiento crítico o la resolución de problemas. (Zapata, s/f; Herreid y Schiller, 2013;

Facilita el despliegue de actividades participativas interactivas tales como debates en foros, presentaciones, etc. (Zapata, s/f)

El interés despertado por este tipo de acción formativa nos llevó a plantear la siguientes cuestiones: ¿el Flipped Classroom puede ser un enfoque de aprendizaje exitoso en el contexto de la enseñanza universitaria, y en concreto para el aprendizaje musical?; ¿deben los actores del proceso de enseñanza-aprendizaje modificar el rol que juegan?; ¿es necesario algo más que una buena disposición hacia el cambio por parte del profesorado?

Por otra parte, el juego ha constituido el motor de las actividades desarrolladas. El juego, estrategia usual en educación infantil, pero que por desgracia se va difuminando a lo largo del sistema educativo. Según diversos autores (Drozdovsky, 2013; Deterding & al., 2011, Barab, 2009), se pueden establecer ciertas características esenciales de lo que podemos considerar como juego, tal y como ya hemos comentado en investigaciones anteriores: a) generación de un estado de flujo del jugador que se encuentra absorbido por la actividad propuesta por el juego, b) proyección del jugador en las instancias del relato que le representan; c) motivación por participar en el contexto fitivación que propone y generar transformaciones en él; d) la sensación de presencia, inmersión e interactividad; e) interacción con otros jugadores (Gértrudix & Gértrudix, 2013, p. 124). En este sentido, y atendiendo al perfil de los estudiantes analizados en esta experiencia, nos preguntamos si las actividades desarrolladas como estrategia de juego han propiciado un mayor interés por los contenidos aprendidos.

3. *Making off*

A continuación se detallan las acciones didácticas principales de la propuesta. Entre paréntesis se especifica la conexión/relación/comparación con las características del aprendizaje constructivista según Jonassen (1994).

Contenidos teóricos: divididos en cinco bloques y 9 temas (Fundamentos teóricos de la Percepción y Expresión Musical; La percepción auditiva; La expresión musical; La creación musical y La didáctica musical) fueron preparados por los estudiantes fuera de clase de forma colaborativa, a partir de explicaciones, enlaces, audiovisuales, etc., y cuya estructura básica disponían dentro del espacio de la asignatura del Campus Virtual de la UCLM.

Grupos colaborativos: La clase se dividió en diferentes grupos por temas y cada uno de los miembros del grupo aportaba ideas interesantes sobre la temática tratada. Antes de la presentación del tema en clase, el grupo dinamizaba en un foro de la plataforma Moodle, en donde se había llegado a una serie de conclusiones que se utilizarían en la presentación. La configuración de los grupos se planteó atendiendo a un trabajo conjunto y coordinado, pero con responsabilidades y roles definidos: 1) Coordinador; 2) Redactor/documentalista; 3) Integrador/desarrollador; 4) Producción audiovisual y multimedia; 5) Compositor y 6) Autor.

Portafolio de estudiante: El trabajo individual de cada estudiante consistió en recoger en un portafolio las ideas clave y complementar con información adicional para contrastar con esas ideas, centrándose en los aspectos que más le interesaran para su futuro profesional.

Actividades prácticas: El conocimiento conceptual musical, se debía trabajar y contrastar de manera presencial en una serie de prácticas grupales (trabajo colaborativo), desarrollando e implementando actividades didácticas musicales para el trabajo en el aula de educación infantil: un microsite creativo-didáctico-musical. Dentro de este orden de ideas, apuntamos que las actividades debían estar relacionadas con casos reales, (tareas auténticas en su contexto) y ser de utilidad para su práctica docente (significativas). Fueron desarrolladas en el aula de manera colaborativa (construcción colaborativa del aprendizaje a través de negociación social) para posteriormente ser utilizadas en un centro educativo (entorno real de aprendizaje, de la vida diaria) durante el período de prácticas que los alumnos llevarían a cabo, tomando nota de los logros alcanzados y de aquellos aspectos que no se hubieran adaptado a las necesidades contextuales (complejidad del mundo real) del centro educativo. Por último, se aportaron dichas reflexiones en el portafolio final (reflexión de la experiencia) como evaluación de los resultados obtenidos.

Evaluación: La evaluación estuvo conformada por los siguientes instrumentos:

Práctica: la relación de las prácticas asociadas a los contenidos, y la resolución de problemas o casos.

Teoría: pruebas de contenido y portafolio. Valorándose también el grado y la calidad de la implicación del estudiante en las distintas actividades.

Además, buscando siempre el principio de ludificación, las actividades prácticas se orientaron por un principio finalista: participar y competir en las *Jornadas de creación de microsites musicales* para educación infantil que se celebraron al finalizar el cuatrimestre, y que sirvieron de cierre a todo el proceso.

4. Los productos didácticos: *Microsites*

Como resultado del trabajo, los estudiantes han desarrollado un total de 41 microsites, disponibles en red y desarrollados mediante diferentes soluciones en la nube (Bloguer, Wordpress, Wix…), en los que se han integrado 78 secuencias didácticas. Para cada secuencia didáctica, cada grupo ha elaborado: una canción original (música y texto) destinada a ser interpretada por niños y niñas de educación infantil, un video y un paisaje sonoro.

Imagen 1. Repositorio y algunos ejemplos de Microsites

Fuente: http://felipegertrudix.wix.com/repositoriomicrosite

El resultado más destacable de la propuesta ha sido la extraordinaria producción creativa-didáctica musical elaborada por los estudiantes. Tanto las actividades creadas en las diferentes secuencias didácticas como las canciones compuestas (texto, música, coreografía, atrezo, audiovisual), pensadas como recursos globalizadores para el aprendizaje de competencias de los niños y niñas de educación infantil (Gértrudix, 2010),

han ofrecido una factura profesional y suponen un aporte notable al ámbito educativo musical.

Imagen 2. Algunos ejemplos de canciones compuestas por los estudiantes

Además, analizamos el enfoque predominante en función de los cuatro elementos definidos por Coomey y Stephenson como "cruciales para el éxito" de una metodología: el diálogo, la implicación, el apoyo y el control, (DIAC) (Stephenson & Sangrà, s/f:33). De los resultados del análisis se desprende que el enfoque llevado a cabo en la experiencia es de índole constructivista, ya que responde en igual proporción al cuadrante Noreste (NE), en "donde la tarea específica está determinada por el alumno" (Stephenson & Sangrà, s/f: p. 34), como a las semejanzas del cuadrante Sudeste (SE), "sector donde el alumno controla la dirección general del aprendizaje" (p. 36). En resumen, se corrobora que esta propuesta se enmarca dentro del paradigma postindustrial/constructivista puesto que el proceso de aprendizaje está centrado en el alumno (p. 19), y el rol del profesor confirma la descripción de Rowland Gallop (2002, citado en Stephenson & Sangrà, s/f) del modelo constructivista atendiendo a las funciones de facilitador o entrenador.

En cuanto al modelo pedagógico que respalda esta práctica formativa sería "learning by doing" si tomamos como referentes aspectos del caso práctico como son que el docente no es el que transmite el conocimiento en primera instancia y que las actividades son desarrolladas por los alumnos y son las que transmiten el conocimiento, y al mismo tiempo responde al modelo colaborativo debido al trabajo grupal que los estudiantes y la función dinamizadora del profesor.

Tabla 1: Resultado del análisis realizado con los elementos DIAC

Diálogo	Autodirigido o dirigido en colaboración con los compañeros del grupo. Fuente externa de ayuda de especialista El diálogo con los compañeros se especifica como parte de una tarea.
Implicación	Implicación total en la actividad de aprendizaje. Trabaja solo o en equipo. El alumno relaciona el aprendizaje a sus propias necesidades personales, vocacionales o académicas.
Apoyo	El apoyo del tutor puede ser en línea o, en ocasiones, presencial. El tutor aconseja sobre la naturaleza de la tarea, las metas de aprendizaje, ... La estructura y el diseño del aprendizaje en línea proporcionan un marco de apoyo dentro del cual el alumno tiene una elección considerable Principalmente, contacto por correo electrónico o grupos de debate moderados por el tutor. Los estudiantes proporcionan feedback a los miembros de su propio grupo y a otros.
Control	El control de la tarea depende del alumno. Uso de recursos fuera del programa. Amplia elección del alumno respecto a las actividades, el contenido y los resultados de aprendizaje. Libre de establecer metas personales propias dentro de la actividad generalizada. El profesor controla el material de lectura, el contenido que hay que aprender, las fechas límite de entrega.
Función del Profesor	Facilitador y entrenador, y ocasionalmente como guía y formador.

Fuente: elaboración propia a partir de Stephenson & Sangrà (s/f)

Desde el análisis de los medios utilizados, indicar que la plataforma Moodle ha sido el medio principal para la comunicación asíncrona y síncrona entre tutor y alumnos, y entre los alumnos. En este contexto, el estudiante ha contado con foros de discusión, chats, zonas para compartir recursos y materiales audiovisuales, convirtiéndose en una herramienta ideal para el trabajo colaborativo. Asimismo, para elaborar las actividades y los contenidos el alumno ha utilizado las TIC desarrollando habilidades como la búsqueda y selección de la información más relevante, procesando y posteriormente comunicando esa información para transformarla en conocimiento (Area, Gutiérrez Martín y Vidal, 2012)

5. Conclusiones y Discusión

A partir de los resultados del análisis, confirmamos el enfoque constructivista de la técnica del *Flipped Classroom*. La manera de presentar los contenidos y las actividades grupales mediadas por las TIC son experiencias significativas (*Learning by doing*) y están contextualizadas dentro de un entorno real, ya que el dominio de preparación de contenidos, de puesta en marcha de proyectos y de aprendizaje colaborativo son habilidades y destrezas que redundarán en la futura labor docente de los alumnos de magisterio.

En este sentido, se manifiestan así los dos principios de la Teoría constructivista de Piaget (1978): aprendizaje como proceso activo, y aprendizaje completo, auténtico y real.

Igualmente, del desarrollo de esta técnica se deduce que tanto los roles del docente como los del discente cambian. Debido al nivel de implicación que requiere por parte de los estudiantes, estos dejan de ser agentes pasivos que se limitan a escuchar (Requena, 2008:27).Al tiempo, como especifica Miller (2012), la tarea del docente rebasa el modelo de las exposiciones magistrales (*Sage of the stage*) para convertirse en un guía del proceso de aprendizaje (*Guide on the side*), o lo Zapata (s/f) refiere como pasar de una "figura sustituible a no sustituible".

Conviene, no obstante poner de manifiesto en este apartado algunas de las limitaciones que se deben tener en cuenta a la hora de poner en práctica esta técnica. Entre ellas destacaremos dos: a) las relacionadas con la problemática del material audiovisual, señaladas por Miller (2012) y Herreid y Schiller (2013), y que están relacionadas con que el alumno no visualice los vídeos o que estos no sean de buena calidad; y b) la disposición espacial del aula, señalada por Van Assendelft et al (s/f), que en su modelo tradicional o clásico (el profesor frente a los estudiantes) supone una limitación y un hándicap para las reuniones grupales.

Por otra parte, la motivación por obtener el premio en las "Jornadas de Creación de Microsites" en sus diferentes modalidades (mejor microsite, mejor secuencia didáctica y mejor creación artística musical), ha influido notablemente tanto en la motivación como en la calidad de los productos finales, como se ha demostrado. Algunos trabajos, incluso, han conseguido el deseado proceso de transferencia traspasado los límites puramente académicos pues han sido propuestos para ser incluidos en el repositorio digital de la Consejería de educación de Castilla-La Mancha.

Finalmente, y como respuesta al planteamiento inicial sobre si hace falta algo más que buena disposición hacia el cambio por parte del profesorado, rescatamos y corroboramos las palabras de Dolors Reig (2013) cuando manifiesta que "si las tecnologías no han llegado al aula es por tres motivos: el hardware, el software y la actitud mental". A lo que añade, que debe existir una "voluntad política" a la hora de tener hardware, pues sin él, ni el software ni la actitud sería motivo de freno para la incorporación de las TIC.

En ese sentido, y ajustándonos sobre la temática de la asignatura trabajada, compartimos con Jonathan Savage la idea de que, tanto los profesores de música como los estudiantes de educación en su formación inicial, tienen que tener una clara concienciación y comprender el cambio cultural. Si no es así, podría ocurrir que la música como materia curricular formal vaya transfiriéndose hacia un aprendizaje no formal: "Digital natives, embrace a new world of musical performance and composition, empowered by new instruments, both physical and virtual, that democratise performance and compositional processes in ways unimaginable ten years ago" (2012, p. 74)

A modo de conclusión final, abogamos y apostamos por este tipo de propuestas didácticas en el contexto de la formación inicial de los maestros, siendo conveniente como experiencia para su futura labor docente.

Agradecimientos:

Este estudio está apoyado por el proyecto de innovación educativa "Edublogs y aprendizaje colaborativo: concreción de estrategias de enseñanza para el profesorado (código: UV-SFPIE FO13-147376) de la Universidad de Valencia y es una acción del Grupo CIBERIMAGINARIO UCLM-URJC.

Referencias

Area, M., Gutiérrez Martín, A. y Vidal, F. (2012). Alfabetización digital y competencias informacionales. Barcelona: Fundación Telefónica.

Barab, S., & al. (2009). Transformational play as a curricular scaffold: Using videogames to support science education. Journal of Science Education Technology, 18, 305-320.

Callejas, L.M, y Garduza R.M. (2013) Una introducción al modelo de Educación "Flipped Classroom". V Congreso Internacional "Los retos de la Gestión Universitaria ante las exigencias del siglo XXI". Disponible en http://es.scribd.com/doc/181513990/Flipped-Classroom

Coomey, M., & Stephenson, J. (2001). Online learning: it's all about dialogue, involvement, support and control-according to research. En STEPHENSON, J. (ed.). Teaching and learning online: pedagogies for new technologies, 37-52. London: Kogan Page.

Deterding, S., & al. (2011). From Game Design Elements to Gamefulness: Defi ning "Gamifi cation". MindTrek'11, 28-30. Disponible en http://goo.gl/PxfJf.

Drozdovsky, A. (2013) Gamification. How game thinking is changing brands. Slideshare. Disponible en http://goo.gl/hI9S2

Gértrudix, M. & Gértrudix, F. (2013). Aprender jugando. Mundos inmersivos abiertos como espacios de aprendizaje de los y las jóvenes. Revista de estudios de juventud, 101, 123-137.

Gértrudix, F. (2010). La enseñanza musical en el grado de educación infantil desde su visión globalizadora y transversal. El ABP, método didáctico para alcanzar competencias artísticas. En G. Rusinek; M. E. Riaño; N. Oriol (eds.). Actas del Seminario Internacional de Investigación en Educación Musical. Madrid: UCM.

Herreid, C. F., & Schiller, N. A. (2013). Case studies and the flipped classroom. Journal of College Science Teaching, 42(5), 62-66.

Jonassen, D. (1994). Thinking technology: Toward a constructivist design model. Educational Technology, 34 (3), 34-37.

Lage, M. J., Platt, G. J. & Treglia, M. (2000). Inverting the classroom: A Gateway to Creating an Inclusive Learning Environment. The Journal of Economic Education, 31 (1), 30-43.

Miller, A. (24 de 02 de 2012). Five Best Practices for the Flipped Classroom. Disponible en Edutopia: http://www.edutopia.org/blog/flipped-classroom-best-practices-andrew-miller

Piaget, J. (1978). La representación del mundo en el niño. Madrid: Morata.

Reig, D. (2013). Redes Sociales, e-democracia y otros aspectos de la Sociedad de la Participación. El Caparazón. Recuperado de http://www.dreig.eu/caparazon/2013/04/24/redes-sociales-e-democracia/

Requena, S. (2008). El modelo constructivista con las nuevas tecnologías: aplicado en el proceso de aprendizaje. Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento, 5 (2), 26-35.

Savage, J. (2012). Reconstructing music education through ICT. Research in Education, 78, 65-77.

Stephenson, J. & Sangrà, A. (s/f). Fundamentos de diseño técnico pedagógico en e-learning. Modelos pedagógicos y e-learning. FUOC

Tucker, B. (2012). The flipped classroom. Education Next, 12(1), 82-83.

Zapata, J. (s/f). Clase invertida como metodología para mejorar las capacidades de resolver problemas en el ámbito de la formación profesional de los estudiantes de pregrado del ciclo regular en el curso de Matemáticas Básica Cero. Disponible en http://goo.gl/gPcxnn

Van Assendelft, F., de Coningh, C. A., González Díaz, C., Mira Pastor, E. & López Ramón, J. A. (2013). Aprendizaje cooperativo y flipped classroom. Ensayos y resultados de la metodología docente. XI Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria. Universitat d'Alacant. Disponible en http://web.ua.es/es/ice/jornadas-redes/documentos/2013-posters/333377.pdf

Comunicación

Música y primera infancia: nuevo postgrado semipresencial. Educación Musical en la etapa Infantil

Laia Viladot Vallverdú
Jessica Perez Moreno
Universitat Autònoma de Barcelona)

Justificación

La música es uno de los elementos más potentes para la comunicación humana, especialmente durante las primeras edades (Hargreaves, MacDonald y Miell, 2005; Clarke Dibben y Pitts, 2010). Como es bien sabido, y de acuerdo con Campbell, (1998), Gruhn, (2005) y Young y Gillen, (2010), todos los seres humanos nacemos con un cierto potencial musical.

Actualmente, las herramientas disponibles para el estudio de las reacciones del cerebro al exponerlo a ciertos estímulos sonoros han realzado el interés por esta disciplina. Prueba de ello es, por ejemplo, el reciente ciclo de conferencias organizado por CosmoCaixa en Barcelona. Bajo el título "La música i el seu impacte en el cos i la ment", se reunió a especialistas de la talla de Virginia Penhune, Josef Rauschecker y Sandra Trehub.

Pero la constatación de los hechos fisiológicos no es suficiente; son también la educación y las oportunidades de participación que nos proporciona el entorno socioeducativo las que pueden potenciar este instinto musical innato en las personas, tal y como apuntan Gardner (2003) y Parncutt (2006). Por y para ello es necesario concienciar y formar a la población para poder acompañar de forma adecuada a los más pequeños durante su desarrollo musical.

En nuestro entorno cercano existe un gran deseo y la necesidad de especializarse en la educación musical en las primeras edades. En cambio, hasta el curso pasado, la única posibilidad de estudios al respecto en España era el Master en Educación Musical Infantil (organizado por la Universidad Internacional de Andalucía y la Fundación Pública Andaluza Barenboim-Said). El nuevo postgrado Educación Musical a la Etapa Infantil que se presenta a continuación nace de la encrucijada: falta de oferta formativa en nuestro territorio y necesidad de formación al respecto.

Aspectos de la fundamentación didáctica del postgrado

Los fundamentos didácticos del postgrado Educación Musical en la Etapa Infantil se encuentran en la tradición de la enseñanza activa de la música divulgada desde inicios del siglo XX –con las aportaciones de Dalcroze, Orf, Kodály y Willems-, y específicamente de la tradición de la educación musical en las escuelas catalanas a las manos de Borgunyó, Llongueres y Segarra.

Nuestra concepción acerca de la manera de interactuar con la música en las primeras edades tiene una fundamentación eminentemente práctica: se aprende música *haciendo* música[35], partiendo de prácticas musicales holísticas, globales. La Escucha, la Interpretación, y la Creación son los tres ejes que articulan nuestras propuestas, y la multimodalidad la herramienta a partir de la cuál las tejemos (véase Malagarriga, Gómez y Viladot, 2013; Pérez, 2011). Conducir las situaciones cotidianas proponiendo contextos musicales al alcance de los pequeños y guiar sus prácticas constituye, a nuestro entender, uno de los retos principales de la tarea del docente[36].

Por todo ello, consideramos imprescindible ofrecer formación práctica presencial. Creemos que la mejor manera de acompañar y guiar a los estudiantes hacia el progreso de sus competencias profesionales pasa por ofrecer oportunidades y experiencias vividas en su propia piel.

[35] del inglés *music making*

[36] Para conocer más profundamente dicho enfoque, consultar la comunicación *La concreción de un enfoque didáctico para la educación musical en Primaria* presentada en este mismo congreso por Casals et al.

Los estudios que presentamos a continuación se enmarcan plenamente en los principios expuestos, por formar parte de y compartir –coordinadoras y equipo docente- la tradición didáctica desarrollada en la Universitat Autònoma de Barcelona.

Plan de estudios

El Postgrado Educación Musical en la Etapa Infantil tiene una carga total de 30 ECT organizados a partir de tres módulos que se complementan entre sí: uno responde a la formación epistemológica (concretamente, a aspectos básicos de musicología), otro va destinado a la formación de competencias musicales propiamente (lenguaje musical, voz, cuerpo y movimiento) así como algunos fundamentos para su enseñanza y aprendizaje. Finalmente, un tercer módulo se destina a la formación didáctica específicamente. Véase a continuación la distribución de asignaturas:

Módulo I (5 ECT: 15h presenciales – 15h online)[37]
Las funciones y significados de la música Fundamentos de la comunicación y el desarrollo musical La observación y la documentación en el aula Música tradicional catalana
Módulo II (10 ECT: 70h presenciales – 15h online)
Bases didácticas de la educación musical 0-6 La música en 0-3: los centros de educación infantil y las actividades en familia La música en 3-6: el parvulario y la escuela de música El diseño de espacios para la actividad musical
Módulo III (10 ECT: 74h presenciales – 11h online)
Bases psicopedagógicas de la enseñanza y el aprendizaje La voz como instrumento musical: repertorio de canciones para la etapa infantil El cuerpo y el movimiento en la expresión musical Fundamentos del lenguaje y análisis musical

[37] Quedan sin visualizarse las horas correspondientes al aprendizaje autónomo del estudiante.

Cuadro 1*: Organización del plan de estudios para la primera edición (curso 2013-14) del Postgrado Educación Musical en la Etapa Infantil.*

Como se puede observar en el cuadro 1, la distribución de horas presenciales y online es heterogénea en cada módulo, en función de si se trata de asignaturas donde los estudiantes pueden ser autónomos en su aprendizaje o de si son de tipo más práctico y aplicado -donde se requiere la asistencia y participación en clase-.

También forma parte del programa un trabajo final y un Practicum breve (5 ECT) que consiste esencialmente en la observación de buenas prácticas durante un mínimo de 24h lectivas y una pequeña intervención del estudiante. Dicho practicum se puede realizar en centros de educación infantil (0-3), en parvularios (3-6), en escuelas de música y en sesiones de música en familia (principalmente destinadas a bebés).

La evaluación, que se lleva a cabo a diferentes niveles pero siempre coordinada con el equipo docente, está concebida con el fin de ayudar al alumnado a desarrollar su propio crecimiento personal y profesional.

Referencias bibliográficas

Campbell, P. S. (1998). Songs in their heads. Music and its meaning in children's lives. New York: Oxford University Press.

Casals, A., Carrillo, C., Valls, A. Vilar, M. y Ferrer, R. (2014): La concreción de un enfoque didáctico para la educación musical en Primaria. Comunicación en el Congreso de Educación e Investigación Musical - CEIMUS III. Barcelona.

Clarke, E., Dibben, N. y Pitts, S. (2010). Music and mind in everyday life. New York: Oxford University Press.

Gardner, H. (2003). La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI. Paidós: Barcelona.

Gruhn, W. (2005). Children need music. International Journal of Music Education, 23(2), 99-101.

Hargreaves, D., MacDonald, R. y Miell, D. (2005). How do people communicate using music? En D. Miell, R. MacDonald y D. Hargreaves (eds.), Musical communication. (pp. 1-25). New York: Oxford University Press.

Malagarriga, T.; Gómez, I. y Viladot, L. (2013). "Bases de la propuesta". En T. Malagarriga y M. Martínez [eds.]. Todo se puede expresar con música: los niños y niñas de 4 a 7 años piensan la música, hablan de música, crean música. (pp. 17-78). Barcelona: Dinsic Publicacions Musicals.

Parncutt, R. (2006). Prenatal development. En McPherson, G.E. (ed). The child as musician. A Handbook of musical development. (pp. 1-31). New York: Oxford University Press.

Pérez, J. (2011). La música a la vida quotidiana d'infants de dos anys. Anàlisi de situacions musicals que es desenvolupen en context escolar. Tesis Doctoral. Univesitat Autònoma de Barcelona. http://www.tdx.cat/handle/10803/96096

Young, S. y Gillen, J. (2010). Musicality. En J. Gillen y C. A. Cameron (Eds.). International Perspectives on Early Childhood Research: A Day in the Life. (pp. 59 – 76). London: Palgrave Macmillan.

Comunicación

Los profesores de instrumento de los Conservatorios también pueden ser profesores 2.0

Victor Santapau
Conservatorio de la Diputación de Tarragona a Reus

Cuando hablamos de la música que se enseña en los conservatorios, siempre nos viene a la mente la música clásica. Los Conservatorios, vienen a ser los encargados de "conservar" la enseñanza en la música culta, de formar nuevos músicos, nuevos públicos y por tanto de difundirla.

En ocasiones se trata a los conservatorios como "museos" de la música que casi nadie escucha. Donde los profesores siguen enseñando como en hace más de un siglo un tipo de repertorio fuera de lugar en la sociedad actual. Pero la realidad es otra, no solo la música ha ido evolucionando, sino que las metodologías, recursos y tecnologías aplicadas a la enseñanza también.

Sigue prevaleciendo la idea de que música y tecnología no van parejas y menos en el estudio de música en un Conservatorio. La verdad es otra ya que las tecnologías han supuesto una auténtica revolución en el mundo de la música y tienen el potencial de modificar sustancialmente la educación musical. Aunque esto es evidente en algunas parcelas de la música moderna, no lo es tanto en la música clásica.

El acercamiento de la música moderna a la mayoría de la población es evidente: a través de los programas de creación y edición de partituras, grabación, edición y reproducción de audio, los programas secuenciadores y sobre todo de internet. Puede que este recurso sea el de más fácil acceso tanto para el profesorado como para el alumnado.

Si esto ocurre en la música moderna, parece que quede más alejado de la música culta que es la que se estudia en el Conservatorio. Pero esto no es cierto; nada más hay que

plantear qué recursos podemos utilizar en el aula para preguntarse por qué el profesorado no utiliza estos recursos cuando el alumno en su vida cotidiana, que incluye la escuela, los utiliza de manera habitual: el ordenador, Internet, vídeo y televisión, pizarra digital interactiva, videoconferencia, iPod, etc. son algunos de los recursos que están al alcance de la mano y deben integrarse en nuestros estudios.

No voy a mencionar si los contenidos y metodologías son o no mejorables o adaptadas a la sociedad y demanda actual, me gustaría centrarme en los recursos que tenemos disponibles casi todos los profesores y alumnos de un Conservatorio, y que nos pueden ayudar a mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje pero sobre todo de poner en contacto a todos los agentes que intervienen, como objetivo, la mejora de la calidad educativa.

Debemos estar los profesores totalmente ajenos a la realizad tecnológica y sus avances que nos puedan ayudar a mejorar nuestra tarea como docentes?

Qué cara ponemos cuando un alumno nos da una lección de cómo usar un recurso para mejorar su enseñanza o interpretación?

Hemos de estar al día, sí o sí, de todos los recursos que podamos utilizar y en su medida aprender a utilizarlos

Pero cuales son estos recursos?

Bien, por supuesto que todo dependerá de cada presupuesto, pero hay elementos básicos que casi todos ya utilizamos, teléfonos Smart, ipod's, tablets… teniendo en común el uso de las redes, éstas serán la clave para interrelacionarnos y poder compartir experiencias, aprender, motivar, valorar..

Situémonos con un ejemplo:

En una clase de instrumento:

La sesión se graba → automáticamente se comparte en el espacio o Blog (NUBE) de cada alumno.

Los alumnos a través de su Blog pueden escuchar, compartir y mejorar su interpretación des de sus teléfonos u ordenadores. Este espacio sirve también para intercambio de impresiones entre alumnos y profesor (a distancia), asimismo también realizan grabaciones caseras con sus teléfonos o grabadoras que envían a sus espacios virtuales. El profesor puede en cualquier momento intervenir en el aprendizaje, por lo que

la sesión semanal de 1 hora se extiende y por tanto favorece el seguimiento y mejora del alumno. En estos espacios los profesores también pueden publicar versiones interesantes, información de conciertos interesantes para los alumnos...

Los resultados son muy positivos. Recordemos que en la mayoría de los casos, nuestros alumnos solo escuchan música clásica cuando están en clase y cuando practican en casa. El hecho de que participen en las grabaciones, las compartan, que puedan solucionar dudas fuera de horario, se escuchen, se valoren de forma crítica, hace que aumente la motivación por el estudio, y sobretodo que la música que practican sea mucho más cercana. Existen aplicaciones de acompañamiento musical muy eficientes para trabajar en casa (SmartMusic) que los alumnos ya poseen tanto en clase como en sus hogares).

La grabación como herramienta didáctica del profesor.

La clase de instrumento, de orquesta , de música de cámara o de clases colectivas, no se entienden sin audiciones en las cuales exponer el trabajo en clase de un periodo de tiempo, y dichas audiciones necesitan de ensayos, para los cuales resultan muy productivas las grabaciones, ya sean en audio o en video (siempre en video es mucho mejor, ya que se puede corregir aparte de fallos de interpretación, la puesta en escena), resultando ser de igual o superior valor práctico y didáctico que el propio concierto en directo, tanto para el alumno como para el profesor, siendo así , un concierto también, pero en diferido.

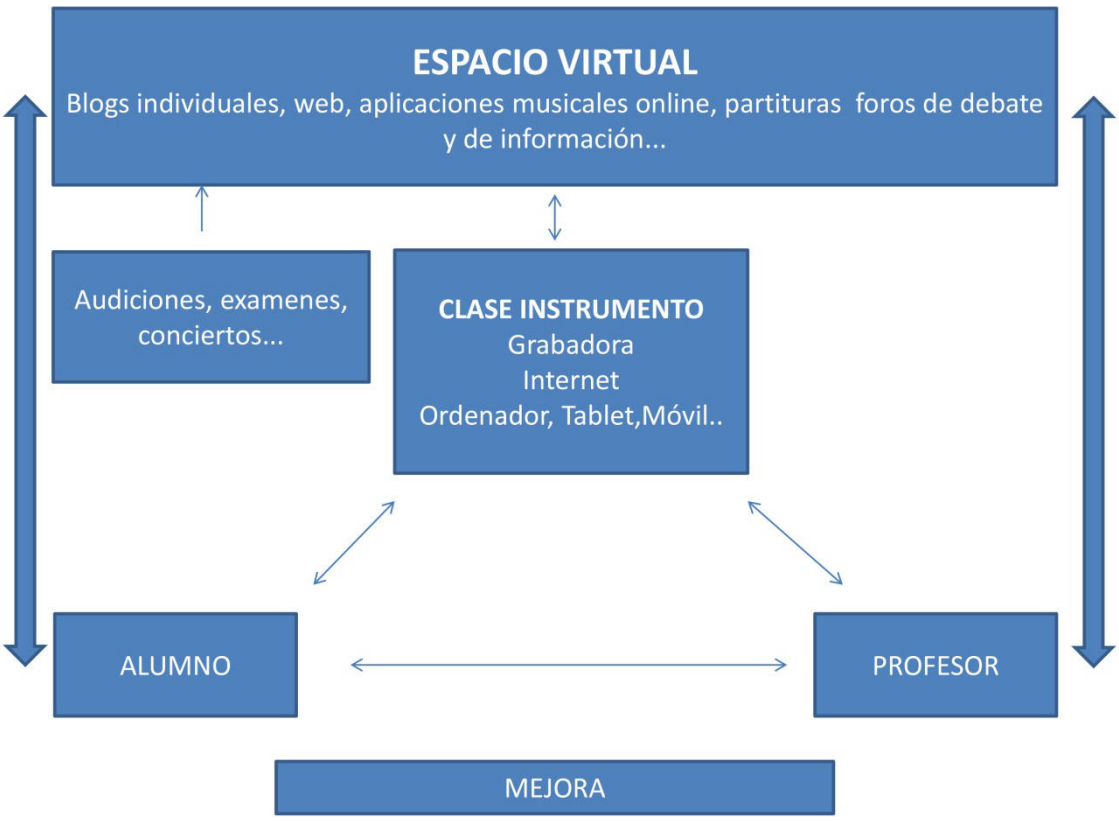
Tenemos que entender que estas asignaturas (instrumento, orquesta, música de cámara), para poder ser evaluadas, al profesor no le basta con el trabajo en clase, sino que necesita una evaluación en audición, siendo de gran ayuda didáctica la grabación en clase y en la audición.

La página web y el blog personal como una forma de concierto en diferido.

Al ser la música un arte cuya enseñanza se basa tanto en la audición, la visión y la imitación, hay veces que el tiempo que transcurre en clase en insuficiente para que el alumno asimile, escuche e imite a su profesor, con lo cual, si tenemos medios como Internet , discos, memorias portátiles, etc. en los cuales es posible la reproducción y visualización en cualquier momento de lo que estamos aprendiendo (grabaciones hechas por el profesor, fragmentos de discos, enlaces a videos de grandes intérpretes, etc.), resulta que multiplicamos por mil el grado de asimilación de la materia. En el caso de las

grabaciones en clase o en audiciones, es de gran motivación, al igual que el concierto tradicional, el que el alumno se sienta protagonista y se vea y escuche en Internet o en un disco.

Hoy en día, existen numerosas empresas que ofrecen espacio virtual gratuito (Google, DropBox, campus virtual como Moodle…). En el Conservatorio de Reus, donde yo trabajo, estos espacios son esenciales tanto para la gestión docente como la académica. Espacios donde se comparte la información, ya sea entre profesorado o alumnos como con los padres. (audiciones, conciertos, clases, conferencias, fotos, partituras, ejercicios de lenguaje, se solventan dudas..)



Beneficios

Todas las ventajas que proporcionan las nuevas tecnologías influyen de manera positiva en el proceso de enseñanza aprendizaje:

Facilitan el trabajo del profesor.

Permiten desarrollar habilidades y aptitudes para enfrentarse a la actual sociedad, tan fuertemente mediatizada por la tecnología.

Facilitan y motivan para el conocimiento y estudio de los instrumentos.

Sirven para incentivar e ilusionar a los alumnos con medios que encuentran motivantes y cercanos a su experiencia cotidiana.

Facilitan y acercan el estudio de la música a todo aquel que cuente con Internet, gracias a propuestas de aprendizaje musical en línea.

Permiten la convergencia de educación, cultura, imagen y sonido, fomentando la creatividad.

Sirven de punto de partida para actividades de expresión vocal e instrumental.

Favorecen el correcto aprendizaje de las destrezas.

Facilitan el acercamiento y consumo musical.

Facilitan la relación entre el docente y alumnado y famílias.

Estas posibilidades, sin embargo, no se ven correspondidas con una habitual aplicación por parte de los docentes. Los motivos, seguramente, los encontramos en sus inconvenientes, así:

El coste previo de los materiales que, en el caso de la enseñanza a distancia, supone un ordenador por alumno.

La inversión en aprendizajes y manejo de programas que el profesor debe realizar a costa de su tiempo libre.

La necesidad de valorar las T.I.C. como un medio y no como un fin en sí mismas, sopesando si su empleo supone una ventaja o no para mejorar la práctica de enseñanza y el aprendizaje de los alumnos.

La tendencia habitual a emplear las NT en la educación musical como algo incompatible con las formas tradicionales de enseñanza, cuando lo más fructífero sería emplearlas combinadas.

La necesidad de motivar al profesorado para que se acerque a las NT desde el impacto social que están teniendo, pues sólo así podrán descubrir que facilitan la práctica pedagógica y podrán sentirse realmente interesados.

Conclusiones

Hemos de huir de la idea que los conservatorios están desfasados, los profesores tenemos a nuestro alcance multitud de recursos tecnológicos para hacer complementar todos aquellos conocimientos que transmitimos a los alumnos.

Lo importante para la comunidad educativa en general es saber aprovechar los beneficios didácticos y motivadores que nos ofrecen los medios que tenemos a nuestro alcance, y no sólo eso, sino difundirlos y hacerlos llegar a otros profesores para que los puedan utilizar también. Por lo tanto es cuestión de innovar recursos didácticos, formarse en ellos y difundirlos.

Tenemos que abandonar el uso de los antiguos TICS para transformarlos con las nuevas TIC

Víctor Santapau
Ptge Artemis, 26 baixos
08027 Barcelona
Tel. 680413394

RESUMEN:

Cuando hablamos de la música que se enseña en los conservatorios, siempre nos viene a la mente la música clásica. Los Conservatorios, vienen a ser los encargados de "conservar" la enseñanza en la música culta, de formar nuevos músicos, nuevos públicos y por tanto de difundirla.

Es necesario poner atención a los recursos disponibles de casi todos los profesores y alumnos de un Conservatorio, y que nos pueden ayudar a mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje pero sobre todo de poner en contacto a todos los agentes que intervienen, como objetivo, la mejora de la calidad educativa.

El uso de las nuevas tecnologías 2.0 ofrece una ayuda inacabable para los profesores de instrumento del conservatorio. Recursos, todos ellos vinculados a las redes de Internet. (Bogs, almacenamiento en la nube, internet, teléfonos, tabletas y ordenadores)

Lo importante para la comunidad educativa en general es saber aprovechar los beneficios didácticos y motivadores que nos ofrecen los medios que tenemos a nuestro alcance, y no sólo eso, sino difundirlos y hacerlos llegar a otros profesores para que los puedan utilizar también. Por lo tanto es cuestión de innovar recursos didácticos, formarse en ellos y difundirlos.

Comunicación

Proyecto 2.0 sobre los instrumentos musicales a partir de la colaboración entre Escuelas y Conservatorios de Música, Centros de Primaria y músicos profesionales

Salvador Oriola Requena
Laura Nogueras Tarrero
Francisco Gimeno Torres
Universitat de Barcelona

PALABRAS CLAVE

Herramientas 2.0, etiquetas QR, motivación, instrumentos musicales.

INTRODUCCIÓN

Para el aprendizaje de los instrumentos musicales de la orquesta en la aulas de primaria existen una infinidad de recursos didácticos, libros de texto, audios, páginas web, etc., pero entre todos estos materiales no hemos encontrado ninguno que se adapte, en su totalidad, a las necesidades de los alumnos de primaria. Enfocados a esta etapa de aprendizaje existen libros de texto con sus audios correspondientes, páginas web con información y videos en *Youtube* de grupos instrumentales, pero en nuestro entorno más próximo no hemos encontrado ningún recurso que reúna en un mismo sitio una parte teórica complementada con un video para que el alumno pueda ver y escuchar de forma individual cada instrumento.

Ante la falta de este tipo de recursos nace el proyecto 2.0 sobre los instrumentos musicales. Un proyecto colaborativo entre centros de régimen general (escuela pública), centros de régimen especial (escuelas de música y conservatorio profesional) y músicos profesionales, con el que se pretende crear un material didáctico que se adapte a las características de los alumnos de primaria y también pueda servir como material de apoyo para el alumnado de conservatorios y escuelas de música. Todo este material fue elaborado en catalán y con la finalidad de tener una mayor difusión, fue traducido al castellano y al inglés.

En este proyecto cabe destacar, principalmente, todo el proceso de elaboración a partir de la utilización de herramientas 2.0 en la que los alumnos han sido los verdaderos protagonistas de su propio aprendizaje, creando los contenidos de una web, grabando videos con instrumentos musicales, montando una exposición... Tal y como indica González Ruíz (2011), con el empleo de este tipo recursos en el aula, "la pedagogía constructivista entra de nuevo en escena gracias a las características que nos ofrece un cambio de roles entre el profesorado y el alumno: el primero siendo guía del aprendizaje y el segundo adoptando un rol activo en todo momento" (p. 15).

Un atractivo añadido al proyecto por la motivación que suscita entre los alumnos, es la utilización de las tecnologías del aprendizaje y del conocimiento dentro de las aulas, concretamente los dispositivos móviles. Éstos han servido para crear algunos de los contenidos y sobre todo, para poder ver el resultado final del proyecto; que consiste en una exposición virtual. En esta exposición el visitante participa de forma activa, ya que tiene que escanear con un dispositivo móvil el código QR[38] correspondiente a cada instrumento musical, y de esta manera pueda conocer sus características y ver en un video cómo son y cómo suenan.

OBJETIVOS

Trabajar con herramientas 2.0 en la confección de materiales didácticos.

Incentivar la colaboración entre los centros de primaria y centros de régimen especial (escuelas de música y conservatorios) en la confección de materiales didácticos.

[38] Los códigos QR son códigos de barra bidimensionales que contienen un vínculo directo a la página web de un producto o servicio.

Utilizar las tecnologías del aprendizaje y el conocimiento (TAC) para conocer los instrumentos musicales.

DISEÑO DEL PROYECTO

Metodología

Este proyecto consiste en un estudio descriptivo observacional realizado en el contexto de las clases de música de primaria y las clases de instrumento en centros de régimen especial.

Por tanto podemos hablar de una metodología cualitativa en la que las principales técnicas de investigación utilizadas son la observación de todo el proceso y de los agentes implicados en éste, las entrevistas a los distintos profesores y los cuestionarios *ad hoc* de opinión realizadas a los alumnos.

Participantes

En el desarrollo del proyecto han participado:

100 alumnos del ciclo superior de la escuela pública de primaria "Les Roquetes" de Sant Pere de Ribes (Barcelona) junto con un maestros de música, dos maestros de inglés y 4 maestros de lengua castellana.

15 alumnos y 6 profesores del Real Conservatorio de Almería.

10 alumnos y 3 profesores de la escuela de música IPSI (Barcelona)

5 alumnos y 3 profesores de música de la escuela de música de Guadassuar (Valencia)

Secuenciación del proyecto

Desde la escuela de primaria se diseñó y se coordinó todo el proyecto distribuyendo las siguientes tareas:

Imagen 1 - Grabación de los instrumentos

Los profesores de los centros de régimen especial se encargaron de grabar un vídeo de cada instrumento tocado por uno de sus alumnos. Tal y como se puede observar en la imagen 1, estos videos se grabaron con dispositivos móviles (teléfonos y *Ipads*) para poder enviarse de forma sencilla y rápida a través de *WhatsApp* o mediante un correo electrónico. En cada

centro había una persona responsable de la organización y la recopilación de los videos. Una vez fueron recopilados se escogieron los videos que presentaban una mejor calidad y a la vez mostraban el instrumento en su totalidad. Posteriormente se colgaron en un canal de *Youtube* creado para la ocasión. Es cierto que los profesores hubieran podido grabar los videos -para conseguir un mayor nivel artístico- pero decidimos que los alumnos de grado elemental y grado medio fueran los intérpretes por una doble razón: por una parte, debían prepararse una pieza musical para ser expuesta públicamente en el proyecto -lo cual motivó mucho a estos alumnos- y por otra parte, los niños de primaria a los que van destinados los videos se sentirían mucho más identificados con materiales audiovisuales donde los protagonistas fueran niños de una edad similar.

Los alumnos de ciclo superior de primaria, coordinados por el maestro de música, crearon una web sobre los instrumentos musicales. En las clases de música e informática se crearon los contenidos a través de la búsqueda y recopilación de información en libros de texto e Internet. La información de cada instrumento (texto, fotos, características…) se guardaba en diferentes *Google Docs* para que posteriormente fuera revisada. Cuando todo estaba bien escrito en catalán -con un vocabulario adecuado para el nivel de primaria- se incorporaba a la web. Posteriormente en algunas clases de inglés y lengua castellana, con la ayuda de los respectivos maestros, se tradujeron todos los textos y fueron agregados a la web para que ésta fuera trilingüe. Finalmente para acabar la web se insertaron, en el lugar correspondiente, los videos subidos al canal de *Youtube* que habían sido grabados por los alumnos de los centros de régimen especial.

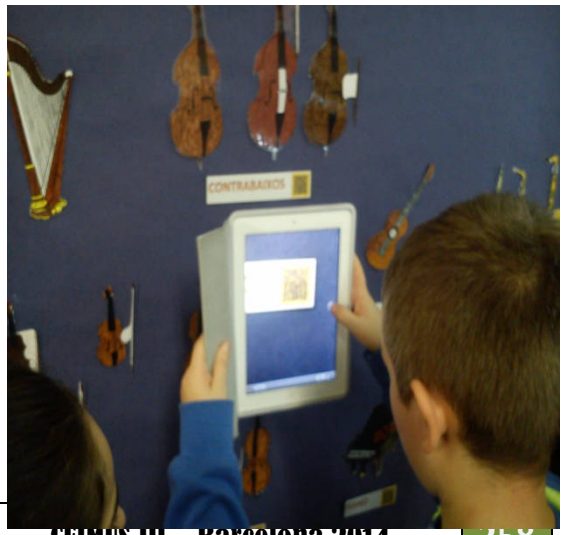


Imagen 2 - Detalle de la exposición

Con la web finalizada, el siguiente paso fue el diseño de una exposición virtual. Esta exposición fue realizada en la escuela. Primero se creó un código QR para cada instrumento y para cada familia instrumental. Con el escáner de estos códigos, a través de dispositivos móviles, se accede a los contenidos (videos, textos y fotos) albergados en la web. Después de la impresión de los códigos QR, se imprimieron dibujos de cada instrumento que fueron coloreados, recortados y plastificados por los alumnos, con el objetivo de conocer mejor sus características físicas (tamaño, forma, color…). Finalmente montamos la exposición que consistía en un mural en el que cada dibujo iba junto a su código QR correspondiente tal y como se observa en la imagen 2, con algunos instrumentos de la exposición. De esta manera los visitantes de la exposición a través de un dispositivo móvil (imagen 3)·podían ver, además del dibujo de cada instrumento, toda la información de la web: descripciones, fotos y videos.

Imagen 3 – Lectura de los códigos QR

Partes del proyecto

A partir del desarrollo anterior el proyecto queda estructurado con las siguientes partes:

La web www.instrumentsmusicals.wordpress.com que alberga toda la información referente a los instrumentos musicales (descripciones, fotografías, clasificaciones, videos…). Para una mayor difusión, la web ha sido traducida al castellano y al inglés. Como se puede observar en la imagen 4, los enlaces para acceder a la información en estos idiomas se encuentran en la página inicial. En este apartado también se encuentran las instrucciones para poder montar la exposición virtual, ya que cualquier persona que

acceda a la web puede imprimir los códigos QR y los dibujos necesarios para hace el montaje correspondiente.

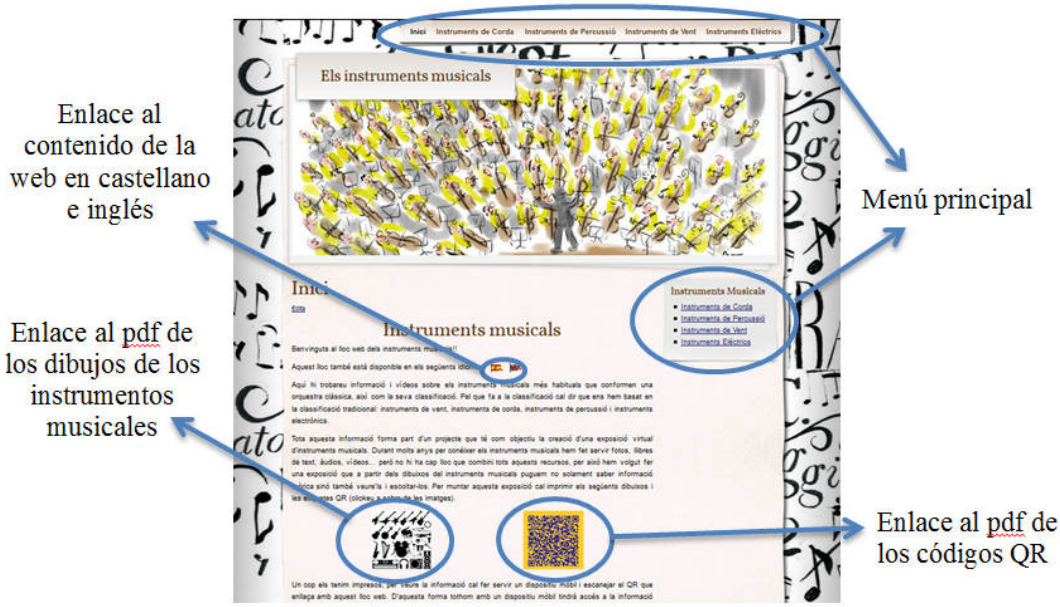


Imagen 4 – Esquema del apartado inicial de la web

Dibujos de los instrumentos musicales para conocer cómo es cada instrumento (color, forma…) y montar la exposición. Estos dibujos están disponibles en un documento pdf cuyo enlace se encuentra en la página inicial de la web.

Códigos QR para enlazar el nombre de cada instrumento de la exposición con la información correspondiente situada en la web. Estos códigos están disponibles en un documento pdf cuyo enlace se encuentra en la página inicial de la web.

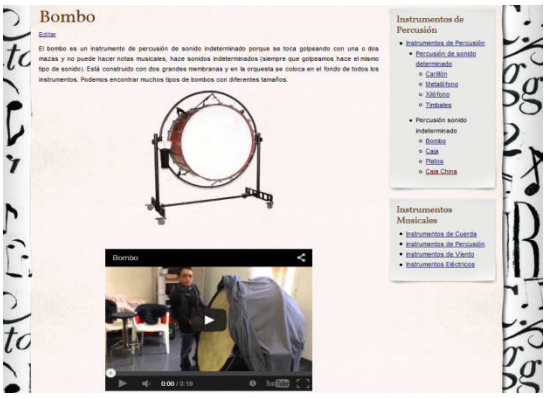


Imagen 5 – Video del bombo insertado en la web

Canal *Youtube* para descargar los videos de los instrumentos grabados por los alumnos de los centros de régimen especial y posteriormente poder insertarlos dentro de la web, tal y como queda en la imagen 5.

RESULTADOS

La participación colaborativa entre diversos centros y la utilización de las TAC en las aulas ha aumentado el grado de motivación e implicación del alumnado y sus maestros en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los instrumentos musicales.

De acuerdo con las entrevistas realizadas a los profesores de los centros de régimen especial, todos los alumnos que participaron en el proyecto mejoraron su rendimiento para la grabación del video. Además de mostrar una gran satisfacción, tanto ellos como las familias, por ser protagonistas del material didáctico resultante.

Todos los profesores de estos centros han valorado muy positivamente la utilización de las TAC, concretamente los dispositivos móviles, como herramienta educativa para el aprendizaje, ya que después de interpretar cualquier pieza, los alumnos pueden ver y escuchar inmediatamente los resultados y darse cuenta de aquellos elementos mejorables. Estos dispositivos también han recibido una gran aceptación por su sencillez y rapidez a la hora de compartir información.

A partir de la observación de todo el desarrollo del proyecto y los resultados de los cuestionarios *ad hoc*, se puede afirmar que los alumnos -protagonistas de su propio aprendizaje- han mostrado en todo momento un gran interés y dedicación, traducido en un aprendizaje generalizado muy significativo de todos los contenidos trabajados.

Las familias que han visitado la exposición virtual se han sorprendido positivamente de las amplias posibilidades que ofrecen los dispositivos móviles en el aprendizaje de contenidos escolares.

El éxito del material creado se ha podido comprobar con las más de 1500 visitas a la web en menos de dos semanas.

CONCLUSIONES

Los proyectos colaborativos, como el que acabamos de presentar, -entre centros de distinta índole- tienen como objetivo conseguir que tanto alumnos y profesores sean creadores de contenidos. Éstos se pueden compartir y transformar mediante herramientas 2.0 hasta llegar a un resultado final aprovechable por todos los participantes. Además tenemos la opción de publicarlo para grandes audiencias y de esta manera dar a conocer nuestras ideas y estar abiertos a cualquier opinión y sugerencia. Por tanto, podemos afirmar que las herramientas 2.0 son un recurso sencillo y rápido que facilita el trabajo y

la interacción entre diferentes comunidades educativas, independientemente de la distancia geográfica.

Una de las ventajas más grandes de trabajar con este tipo de herramientas es que el resultado final no es un producto cerrado y puede ser modificado en todo momento, es decir, es un producto en constante cambio que puede ir mejorándose con el tiempo y adaptándose a nuestros intereses; incorporando nuevos videos, más contenidos…

Este proyecto también ha servido para corroborar las utilidades educativas de los dispositivos móviles en las aulas. Cualquier explicación, fotografía y dibujo unidimensional lo podemos complementar con recursos virtuales mediante códigos QR. Todos los profesores siempre llevamos con nosotros un móvil que en determinados momentos puede ayudarnos en nuestra labor diaria mediante el escáner de un código QR, la grabación de videos, audios…

BIBLIOGRAFÍA

DECRETO 241/2007, de 4 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de las enseñanzas profesionales de música en Andalucía.

DECRETO 142/2007, del 26 de junio, por el cual se establecen la ordenación de las enseñanzas de la educación primaria en Cataluña.

DECRETO 17/2009, de 20 de enero, por el que se establece la Ordenación y el Currículo de las Enseñanzas Elementales de Música en Andalucía.

GÓNZALEZ RUÍZ, C. (2011). Redes sociales y edublogs como herramientas de aprendizaje colaborativo. En HERNÁNDEZ MARTÍN, A. y OLMOS MIGUELÁÑEZ, S. (eds.). Metodologías de aprendizaje colaborativo a través de las tecnologías. Universidad de Salamanca: Salamanca.

Comunicación

Un modelo semi-presencial para la enseñanza de la guitarra con apoyo del constructivismo

José Luis Navarro
Centro Nacional de Investigación, Documentación e Información Musical "Carlos Chávez"

1. Introducción

Las formas de enseñanza han evolucionado como consecuencia de las transformaciones sociales, económicas, filosóficas, políticas y culturales, ligadas además a los avances científicos y tecnológicos. El surgimiento de la psicología y sociología de la educación ha impactado los sistemas de enseñanza (Bonal, 2010; Hernández, 2010). También han evolucionado las formas de comunicación. La invención de la imprenta en el siglo XV, el fonógrafo en el XIX y la televisión en el XX, trajeron un impulso a la difusión del conocimiento de la misma forma que cambiaron las expectativas de la comunicación y a su vez de la instrucción (Webster, 2002; Coll, 2004). Hoy gracias a las nuevas tecnologías se puede producir, amalgamar y difundir información de una forma más sencilla, económica, rápida y eficaz que en el pasado, hecho que ha incidido en todos los ámbitos de la humanidad (Yúdice, 2007).

La enseñanza musical trae varios beneficios a los niños (Oriol, 2005; Vygotsky, 2006) pero las escuelas, en el marco de la enseñanza obligatoria, no siempre pueden ofrecer esta formación; además, las escuelas de música a nivel profesional no se dan abasto para satisfacer la demanda. Entonces, el desarrollo de un modelo que involucre herramientas informáticas, ciertos principios pedagógicos constructivistas y un sistema de evaluación coherente con los elementos anteriores, podría brindar una oportunidad de

aprender música a más personas de acuerdo con las ventajas que ofrece la formación en línea. Además, se podrían optimizar los recursos humanos y de infraestructura con los que se cuenta. En este sentido, un recurso que se ha utilizado para combatir el rezago en la educación es el desarrollo de diversas técnicas didácticas a partir del avance de las TIC. Durante las últimas cinco décadas, los pedagogos más vanguardistas han dado visto bueno al uso de ordenadores en las aulas a fin de facilitar la tarea a los docentes (Carnoy, 2004). Sin embargo, se ha detectado que en el contexto mexicano, por lo general, existe un parco uso de tecnología educativa, por lo que no hay información suficiente para determinar bajo qué condiciones las TIC pueden apoyar a la enseñanza musical (Mares, 2008; Navarro, Lavigne y Martínez, 2009).

Estos aspectos han motivado la realización del presente proyecto de investigación, trabajo que tiene los siguientes pilares: el constructivismo, la iniciación temprana a la guitarra y el uso de las TIC. Las preguntas de investigación fueron las siguientes:

¿Es factible el diseño e implementación de un modelo de enseñanza y aprendizaje para la iniciación de la guitarra con alumnado de 6 a 14 años que integre elementos del constructivismo y herramientas informáticas en una modalidad semi-presencial? En dicho caso:

¿Qué ventajas y desventajas ofrece la aplicación de dicho modelo en contextos formales?

Los objetivos de esta investigación han sido:

Diseñar un modelo de enseñanza de la guitarra en una etapa inicial que integre principios constructivistas.

Implementar dicho modelo de forma semi-presencial con apoyo de las TIC.

Evaluar dicho modelo en una muestra de niñas/os de 6 a 14 años.

2. Bosquejo del marco teórico y epistemológico de la investigación

Teorías de desarrollo del pensamiento musical desde una orientación constructivista

En su faceta inicial, este paradigma propone que el conocimiento es una construcción del individuo y se efectúa desde sus esquemas previos, por lo tanto es muy importante la habilidad del docente para diagnosticar los conocimientos previos de los estudiantes (Lara, 2005). Además, el constructivismo social agrega que el aprendizaje se desarrolla

por medio de la interacción social y que el desarrollo del lenguaje es fundamental para el incremento de las habilidades cognitivas (Vygotsky, 2008). Por otra parte, se ha observado que el lenguaje y la música comparten algunas características. Así, al igual que con el desarrollo del lenguaje podemos desarrollar procesos cognitivos paralelo al despliegue de habilidades musicales (Gardner, 2005). Algunos autores opinan que la música presenta etapas evolutivas similares al lenguaje, pues además de que precisa de una impregnación anterior a la práctica, llega a la conciencia con la imitación, la repetición y la asimilación (Muñoz, 2003). En el presente apartado se recuperan los conceptos principales de las teorías que reflejan los supuestos expuestos.

Conceptos de Piaget aplicables a la pedagogía musical

Jean Piaget realizó muchas exploraciones para indagar cómo aprende el ser humano. A continuación, se realiza una exposición sobre algunas investigaciones de este autor, utilizables para la enseñanza musical.

Teoría del desarrollo del proceso de aprendizaje en el niño

De acuerdo con esta teoría, la infancia dura más cuanto superior es la especie y es necesaria para el aprendizaje de los seres vivos. Propone las siguientes etapas de desarrollo: Inteligencia sensorio-motriz (antes de los 18 meses); Representación preoperatoria (2-7 u 8 años); Operaciones concretas (7-12 años); y Operaciones proposicionales o formales (12 años en adelante).

Estas etapas se determinan por seguir siempre este orden, además, las edades son una propuesta aproximada. El desarrollo intelectual del niño no sólo es el resultado de un proceso de madurez interna pues el aspecto psicosocial es fundamental para el desarrollo de conceptos y esquemas representativos ligados a la expresión verbal. Las variaciones en la velocidad y duración de cada etapa se dan a razón de cuatro elementos: herencia-maduración interna; experiencia física; transmisión social; y equilibración.

La formación del símbolo en el niño

Piaget (cfr. Furnó, 2005) define la imagen sonora como la imaginación interior del sonido correspondiente. La representación simbólica se refiere a la posibilidad de personificar una cosa por medio de otra, es decir, un sistema de signos sociales por oposición a los individuales, el niño para lograr este proceso debe poder imitar el modelo ausente; para lograr la comprensión del mundo simbólico que lo rodea, utiliza los

símbolos que llegan del exterior y los adapta mediante el siguiente proceso: Imitación; Juego; Imaginación; y Pensamiento o representación cognoscitiva.

Desarrollo de la noción del tiempo en el niño

Para Piaget (2005) hay dos formas de distinguir el tiempo: Operativa e Intuitiva. El tiempo está ligado a los recuerdos. Los acontecimientos no se reconstruyen correctamente en la memoria de los niños en los primeros años de vida pues carecen de reversibilidad, pero conforme el niño se desarrolla, adquirirá habilidades para seriar eventos. Se requiere del despliegue de tres estadios para lograr el desarrollo de la noción de tiempo.

Teorías de aprendizaje a partir del enfoque sociocultural de Vygotsky

Teoría de desarrollo del pensamiento

Para Vygotsky (2008) el lenguaje es la base material del pensamiento pues en el significado se encuentra la relación entre la inteligencia y la palabra. La verdadera comunicación requiere significado, es decir, generalización y signos. El lenguaje del adulto y el infante son distintos, pues la formación de conceptos requiere un proceso prolongado. Para que ello ocurra debe surgir un problema que no pueda solucionarse más que a través de la formación de nuevos conceptos. Esta teoría distingue cuatro etapas en el desarrollo del lenguaje: Etapa primitiva o natural; Etapa de la psicología simple; El niño experimenta con las propiedades físicas de su propio cuerpo y de los objetos a su alrededor. Etapa egocéntrica; y Etapa de crecimiento interno.

Constructivismo social

Para la comprensión de este paradigma es fundamental conocer el concepto denominado Zona de desarrollo próximo, que es el trayecto entre el nivel real de despliegue establecido por la habilidad de solucionar autónomamente un problema y el nivel de desarrollo potencial acordado por medio de la solución de un problema, con la guía de un adulto o con la asistencia de otro compañero más capaz (Vygotsky, 1979).

Conceptos didácticos desde la perspectiva de Ausubel

Para Ausubel, Novak y Hanesian (2006) hay dos formas en que los educandos pueden aprender: una que se refiere a la manera en que el escolar adquiere los nuevos conceptos; y otra que es la forma en que los nuevos conceptos son introducidos a la estructura cognitiva del educando. Con este fundamento, los teóricos citados proponen dos conceptos relevantes: Aprendizaje significativo; y Mapas conceptuales.

Teoría de formación del pensamiento musical de Moog

El desarrollo de esta teoría se plantea en paralelo con la epistemología genética piagetiana ya que se despliega a través de etapas de desarrollo de la inteligencia musical que se separan por intervalos de tiempo. Aquí también las edades son aproximadas y siguen la misma secuencia (Moog, 1976; Swanwick, 2006): Desarrollo del canto espontáneo; Desarrollo de la imitación de canciones; Desarrollo de la habilidad rítmica; Desarrollo de la capacidad melódica; y Desarrollo de la adquisición de la tonalidad.

3. Bosquejo del método e instrumentos de medición

Podemos definir este proyecto de innovación educativa como una investigación descriptiva de tipo desarrollo -RD- (Méndez, Guerrero, Moreno, y Sosa de Martínez, 2001). Para realizar el análisis de las opiniones de los participantes, se utilizó un enfoque híbrido cuantitativo y cualitativo por medio de la implementación de encuestas cuyos tópicos cuantificables fueron procesados por medio de un tratamiento estadístico. Por otra parte, se realizaron dos entrevistas de grupo, uno con los estudiantes y otro con los tutores, la información obtenida fue analizada para generar categorías y mapas mentales a manera de teoría fundamentada (Glasser y Strauss, 1967). Finalmente, el desempeño musical se evaluó gracias a la participación de jueces externos, mismos que emitieron su opinión a través de rúbricas de evaluación.

Diseño del modelo didáctico

Se optó por construir un modelo de enseñanza semi-presencial que consta de los siguientes elementos: objetivos de aprendizaje delineados a partir del entorno de los participantes; contenidos con materiales asincrónicos para las clases a distancia y síncronos para las presenciales; metodología didáctica; y evaluación basada en una rúbrica (ver figura 1). Para desarrollar dicho modelo, se revisó y seleccionó el contenido musical y se desarrolló una didáctica a fin de conformar un diseño curricular adecuado; posteriormente, parte de dichos elementos se insertaron en una plataforma virtual. Para implementar el modelo, se creó un grupo de alumnos exprofeso en el marco de la Escuela Nacional de Música de la Universidad Nacional Autónoma de México.

Determinación del perfil de estudiante

Se previó la necesidad de ciertos pre-requisitos por parte de los estudiantes para el adecuado funcionamiento de la herramienta pedagógica. Éstos fueron: tener interés en aprender a tocar guitarra mediante el método propuesto; contar con una edad determinada (6-14 años); tener guitarra; y disponer de computador, parlantes y acceso a Internet en sus casas.

Selección de objetivos

El objetivo de aprendizaje general fue que los estudiantes desarrollaran habilidades de lectura e interpretación de fragmentos musicales a través de su ejecución con la guitarra, con postura, digitación y afinación conforme a las edades de los participantes en una etapa inicial. Para cumplir ello, se determinó implementar algunos materiales utilizados en la investigación precedente, hecho que se consideró adecuado pues varias melodías son infantiles.

Implementación del modelo didáctico

El presente modelo está integrado por contenidos de aprendizaje y estrategias didácticas. En él, han participado cuatro agentes: Instructor. Estudiantes. Tutores. Plataforma en línea. Se convocó a los participantes a las sesiones presenciales en las que se fue explicando la forma de utilización de la plataforma. Para habilitar el curso, se requirió de un software de gestión, la creación de contenidos y de un servidor en Internet.

Selección de la plataforma y herramientas tecnológicas

Se optó por desarrollar una plataforma en línea con Moodle integrada por útiles adecuados al nivel del progreso cognitivo de los estudiantes. Para la inserción de los contenidos fue necesario el uso de herramientas tecnológicas de varios tipos.

Diseño de la plataforma en línea

La plataforma en línea formó parte de un complejo virtual llamado Sistema de Aulas: educación sin fronteras que hospedaba cursos desarrollados por docentes adscritos a instituciones de educación media superior y superior en Baja California. Había que acceder al curso mediante un hiperenlace llamado Escuela Nacional de Música: Curso de Guitarra Clásica en Línea. La plataforma está dividida en tres secciones (Ver la figura 2).

Implementación de actividades, contenidos y estrategias

Se implementaron a través de las clases en la plataforma virtual. Su diseño es homogéneo y estuvo apoyado con videos, imágenes y algunos textos que se insertaron

por medio de plantillas para agilizar el despliegue de la información. Se incrustaron mediante hiperenlaces desde las páginas web de Youtube y Slideshare. Se incluyeron grabaciones en audio para acompañar cada uno de los ejercicios. Algunas actividades se observan en la figura 3.

4. Resultados

Los resultados mostraron una gran aceptación por parte de los participantes. Las calificaciones obtenidas sobre el rendimiento musical fueron altas: promedio individual 3.28 (escala 1-4); interpretación grupal 3.2 (escala 1-4) (Ver tablas 1, 2 y 3). Asimismo, los comentarios emitidos por los participantes fueron muy favorables.

5. Conclusiones

Respuestas a las preguntas de investigación

¿Es factible el diseño e implementación de un modelo de enseñanza y aprendizaje para la iniciación de la guitarra con alumnado de 6 a 14 años que integre elementos del constructivismo y herramientas informáticas en una modalidad semi-presencial? Sí, es factible.

Actualmente existe una gran cantidad de herramientas tecno-pedagógicas aplicables a la enseñanza de la interpretación musical, mismas que fueron utilizadas para la construcción de una plataforma en línea. Al haberse establecido como principio utilizar herramientas *Web* de uso libre y de fácil dominio por los usuarios, algunas herramientas fueron descartadas pues su uso requería un costo.

Las principales estrategias didácticas desplegadas de un marco constructivista que pueden aplicarse en un modelo para la enseñanza de la guitarra y que puedan reflejar beneficios en el proceso son: 1. Mapas mentales. 2. Melodías conocidas por los estudiantes. 3. Comparación de las proporciones rítmicas musicales con las del algebra simple. 4. La imitación y el juego como apoyo del proceso de enseñanza. 5. Desarrollo de una didáctica grupal y tutorial.

¿Qué ventajas y desventajas ofrece la aplicación de dicho modelo en contextos formales?

Las ventajas fueron las siguientes: se aseguró que todos los usuarios recibieran de forma ordenada, secuencial, progresiva y completa los contenidos necesarios para desarrollar las habilidades establecidas en los objetivos musicales a partir de la plataforma en línea. En caso de que los estudiantes no pudieran asistir a las sesiones, los materiales en línea permitieron que los estudiantes revisaran los conceptos desde sus casas. La plataforma permitió que los estudiantes pudieran volver a ver los conceptos las veces necesarias facilitando su comprensión. Otra de las ventajas fue la retroalimentación en línea realizada por medio del correo electrónico y servicios de Internet como el *chat* y las videoconferencias.

Las desventajas sobre la aplicación del presente modelo fueron mínimas: algunas fallas ocasionales con la conexión a Internet ofrecida por la UNAM a través de la Red de Internet Universitaria (RIU) y la falta eventual de luz en el plantel, hechos que dificultaron el acceso a la plataforma durante algunos momentos en las sesiones presenciales. Asimismo, la falta de apoyo institucional,

Finalmente, es posible concluir que el presente modelo educativo se podría aplicar de forma semi-presencial con estudiantes de distintas edades bajo las siguientes condiciones:

6-12 años donde es altamente recomendable el apoyo de un tutor y la retroalimentación de un instructor presencial.

12-15 años donde se recomienda el apoyo de un supervisor que modere las sesiones de práctica de los estudiantes en casa y auxilie en caso necesario; asimismo, se recomienda la retroalimentación de un instructor presencial y en línea.

16 años en adelante con la retroalimentación de un instructor en línea y/o presencial. Ver figura 4.

6. Aperturas Finales

Se recomienda la implementación del presente modelo para la enseñanza de distintos instrumentos musicales; asimismo, se pudiera replicar el modelo bajo condiciones totalmente a distancia con el uso de herramientas que vayan mejorando la comunicación entre los participantes.

7. Referencias bibliográficas

Ausubel, D., Novak, J., Hanesian, H. (2006). Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo. México, D.F.: Trillas.

Bonal, X. (2010). Sociología de la educación: una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas. Barcelona: Editorial Paidós.

Carnoy, M. (2004). Las TIC en la enseñanza: posibilidades y retos. Lección inaugural del curso académico 2004-2005 de la UOC. http://www.uoc.edu/inaugural04/dt/esp/carnoy1004.pdf. (Consulta: 17-09-12).

Coll, C. (2004). Psicología de la educación y prácticas educativas mediadas por las tecnologías de la información y la comunicación: Una mirada constructivista. Revista Electrónica Sinéctica, 25. http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=99815899016 (Consulta: 12-10-12).

Furnó, S. (2005). La formación de conceptos musicales. Cuadernos Interamericanos de Investigación en Educación Musical Vol. II/No. 6. México, D.F.: Escuela Nacional de Música, Universidad Nacional Autónoma de México. (pp. 81-108).

Gardner, H. (2005). Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica. Barcelona: Editorial Paidós.

Glaser, B., Strauss, A. (1967). The discover of grounded: strategies for qualitative research. Chicago: Aldine.

Hernández, G. (2010). Paradigmas en psicología de la educación. México, D.F.: Editorial Paidós.

Lara, T. (2005). Blogs para educar: Usos de los blogs en una pedagogía constructivista. Revista Telos, octubre-diciembre. http://www.campusred.net/telos/articulocuaderno.asp?idarticulo=2&rev=65 (Consulta: 20-03-08).

Mares, E. (2008). Enciclomedia en relación al área de expresión y apreciación musical en quinto y sexto grados de primaria. Tesis de licenciatura no publicada. México, D.F.: Universidad Nacional Autónoma de México.

Méndez, l., Guerrero, D., Moreno, L., Sosa de Martínez, C. (2001). El protocolo de investigación. México: Editorial Trillas.

Moog, H. (1976). The Musical Experience of the Pre-school Child. London: Schott.

Muñoz, J. (2003). El juego en la educación musical. Jugar con la música. Eufonía 29, Julio-Septiembre. Barcelona: Editorial Graó. (pp. 20-32).

Navarro, J. Lavigne, G., y Martínez, G. (2009). Curso de guitarra clásica en línea: blogs para la enseñanza musical. Revista Electrónica de LEEME (Lista Europea de Música en la Educación), Nº 24. http://musica.rediris.es/leeme/revista/navarroetal09.pdf. (Consulta: 17-09-12).

Oriol, N. (2005). La música en las enseñanzas de régimen general en España y su evolución en el siglo XX y comienzos del XXI. Revista Electrónica de LEEME (Lista Europea de Música en la Educación). Nº 16. http://musica.rediris.es/leeme/revista/oriol05.pdf. (Consulta: 17-09-12).

Piaget, G. (2005). El desarrollo de la noción de tiempo en el niño. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.

Swanwick, K. (2006). Música, pensamiento y educación. Madrid: Ediciones Morata.

Vygotsky, L. (1979). El desarrollo de las funciones psicológicas superiores. Barcelona: Editorial Grijalbo.

Vygotsky, L. (2006). La Imaginación y el Arte en la Infancia. México, D.F. Editorial Ediciones Coyoacán.

Vygotsky, L. (2008). Pensamiento y Lenguaje. México, D.F.: Editorial Ediciones Quinto Sol.

Webster, P. (2002). Historical Perspectives on technology and Music. Music Educators Journal 89, no. 1. (pp. 38-43).

Yúdice, G. (2007). Nuevas tecnologías, música y experiencia. Barcelona: Editorial Gedisa.

8. Tablas y Figuras

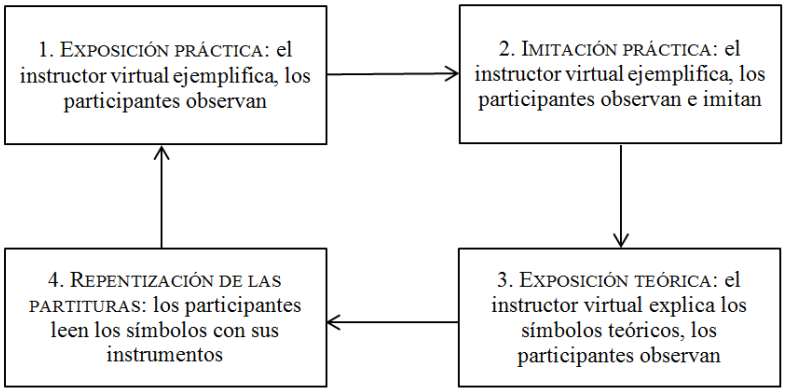


Figura 1. Esquema del modelo didáctico.

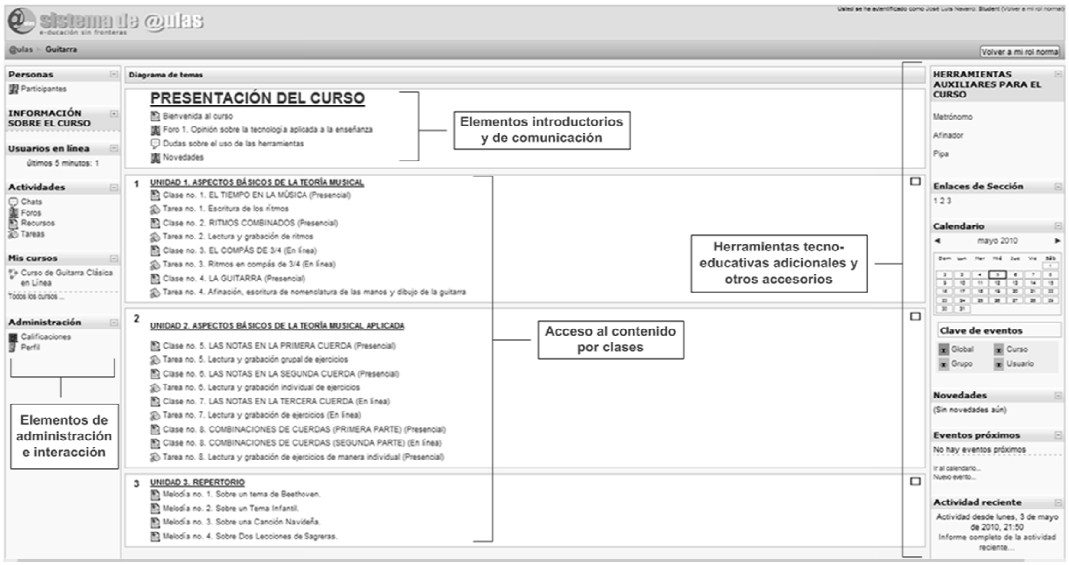


Figura 2. Pantalla de inicio a la plataforma en línea.

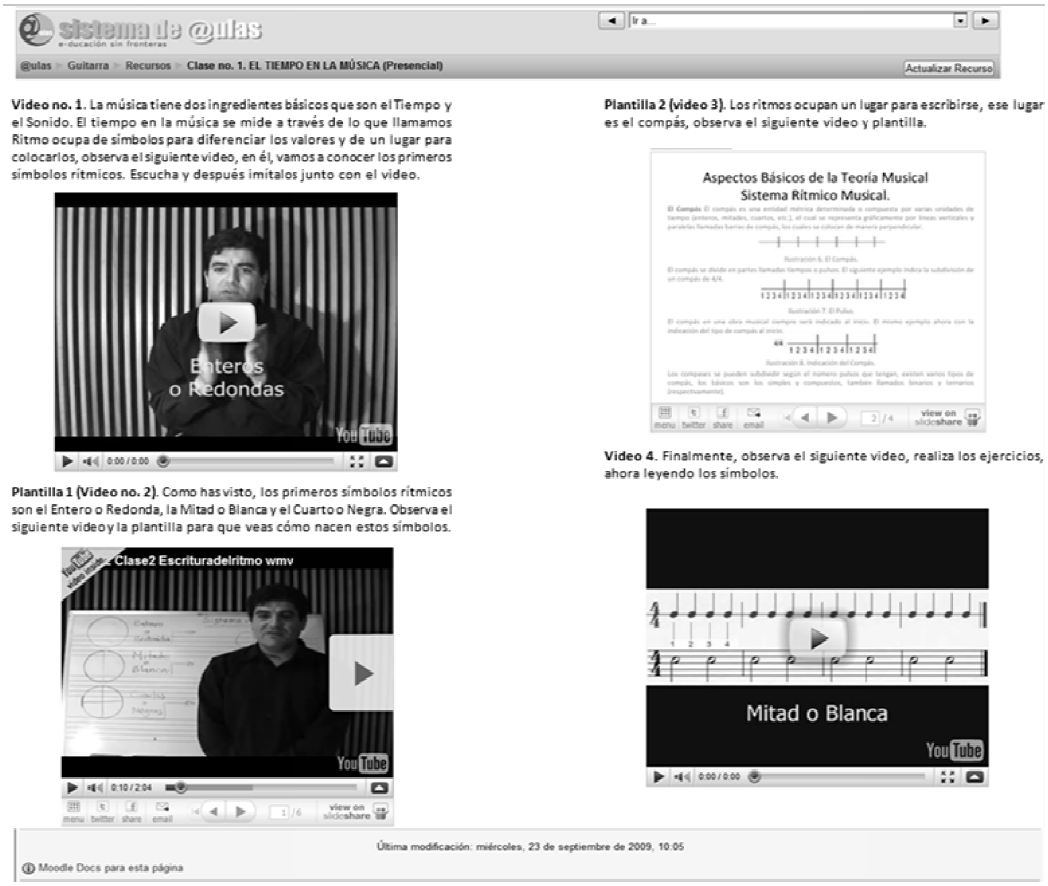


Figura 3. Clases de la plataforma en línea.

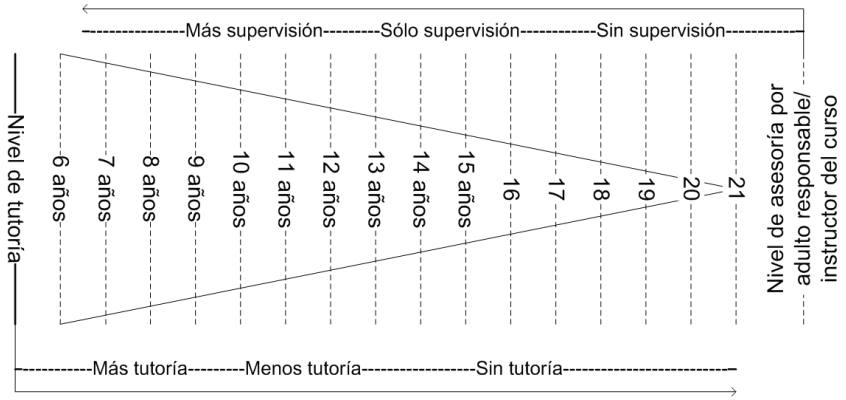


Figura 4. Grado de intervención de los tutores con respecto a las edades.

Tabla 1. Calificaciones individuales promedio.

Interpreta la melodía con el ritmo correcto con la guitarra **3.6**	Interpreta la melodía con las notas correctas con la guitarra **3.86**	Interpreta la melodía con la guitarra afinada correctamente **3.18**	Mantiene una posición correcta mientras Interpreta la melodía con la guitarra **2.48**

Tabla 2. Promedios de las calificaciones individuales.

		Promedio por estudiante			
Categorías→	Edad		Alumno/a 7	7	**3.45**
Alumno/a 1	14	**3.35**	Alumno/a 8	6	**3.8**
Alumno/a 2	8	**2.4**	Alumno/a 9	12	**3**
Alumno/a 3	8	**3.35**	Alumno/a 10	10	**3.7**
Alumno/a 4	11	**3**	Alumno/a 11	12	**3.4**
Alumno/a 5	10	**3**	Alumno/a 12	10	**3.65**
Alumno/a 6	9	**3.3**			
Promedio global		**3.28**			

Tabla 3. Calificaciones grupales.

	A	**B**	**C**	**D**	**Calificación promedio**
E-1	3	4	3	3	**3.25**
E-2	4	4	4	3	**3.75**
E-3	3	3	3	3	**3**
E-4	3	4	2	2	**2.75**
E-5	4	4	3	2	**3.25**
Promedio por categoría	**3.4**	**3.8**	**3**	**2.6**	**3.2**

E=Evaluador; A=Interpreta la melodía con el ritmo correcto con la guitarra

; B=Interpreta la melodía con las notas correctas con la guitarra; C=Interpreta la melodía con la guitarra afinada correctamente; D Mantiene una posición correcta mientras interpreta la melodía con la guitarra.

.

Sábado Tarde 1 de marzo de 2014.

Sesión III

TRADICIÓN Y RENOVACIÓN EN LA ENSEÑANZA DE LA MÚSICA

Mesa Redonda:

"Creatividad y Análisis"

Mesa Redonda

Tradición y renovación en la enseñanza del Análisis Musical

Daniel Roca
Conservatorio Superior de Música de Canarias

1. El estado de la cuestión.

1.1. La paradoja del Análisis Musical en relación con la interpretación

El análisis musical (AM) es un ámbito de la formación del músico relativamente novedoso en España que goza de aceptación general, al menos en teoría. No es difícil comprobar que en general se considera que el análisis es una actividad útil para el músico, y que el tipo especial de comprensión musical que proporciona es necesaria en su formación musical.

Sin embargo, como se muestra en Mateo (2008), los mismos alumnos o profesores que afirman valorar el análisis reconocen no practicarlo. Esta contradicción nos ha hecho reflexionar desde nuestro punto de vista de docente del área, y nos surgen varias

preguntas: ¿es adecuada la formación que proporcionamos en las distintas asignaturas del área? ¿realmente los intérpretes no realizan análisis? ¿podemos hacer algo desde nuestro área para cambiar la situación?, y en definitiva ¿son nuestras herramientas las adecuadas para cumplir nuestros objetivos? Para abordar adecuadamente estas cuestiones, capitales en nuestra opinión para el desarrollo y sostenibilidad docente del área, debemos empezar por examinar el área con perspectiva. Presentamos a continuación un resumen de los datos y propuestas recogidos en nuestra tesis doctoral (Roca, 2013b).

1.2. La evolución del Análisis Musical

Las raíces del AM moderno están en los tratados y métodos didácticos surgidos a partir del s. XVIII para la enseñanza de los compositores (Christensen, 2008). Hasta bien entrado el s. XX, este es el enfoque principal de la materia, que es habitualmente impartida por compositores. Como es natural, este **"análisis orientado al compositor" (AOC)** está centrado en la estructura musical, es decir en los aspectos constructivos de la obra por encima de los expresivos. Los ámbitos en los que habitualmente se divide la disciplina tradicional son el análisis de la forma, la armonía, la melodía, el ritmo y, más raramente, otros aspectos como la textura.

Cuando se va generalizando a lo largo del s. XX la enseñanza del análisis para intérpretes, musicólogos y otras especialidades, se asume que las enseñanzas enfocadas hacia la formación de los compositores debía formar parte del bagaje de todo músico y por lo tanto los mismos métodos se aplican de una manera uniforme para todas las especialidades[39]. El analista goza en este paradigma **"tradicional"** de una postura privilegiada, puesto que opera como un "médium" entre la voz del compositor, que sòlo puede "comprender", y el intérprete (Fig. 1), que intérprete queda relegado o bien al papel de un ejecutor de dicha voluntad o como mucho puede aspirar a alcanzar la comprensión superior que proporciona la instrucción analítica (como se señala en Rink, 2006).

[39] La formación de los compositores se diferencia principalmente por un mayor (a veces incluso exclusivo) énfasis en las técnicas de la música del s. XX.

Sin embargo a partir de la Segunda Guerra Mundial, en el mundo anglosajón van surgiendo la r**enovación del AM** a través de otros enfoques, en principio en el campo de la investigación y no de la docencia.

En primer lugar, las **técnicas de síntesis analítica** revolucionan la visión de la obra como un sistema complejo de múltiples niveles en el que cada elemento contribuye de alguna manera a la micro y a la macroforma. El **análisis psicológico y estilístico**, por su parte, se centra en el proceso cognitivo y auditivo del del propio músico (un oyente experto) o del oyente. La música constituye para los psicólogos un campo privilegiado de estudio por la riqueza y complejidad de la red perceptiva que se pone en juego cuando escuchamos o hacemos música.

Por otro lado se han desarrollado **técnicas formales de análisis** muy especializadas de codificación basadas en el lenguaje de la matemática y la lógica, en particular en el campo de la música contemporánea. El **análisis semiótico**, o "del contenido", a su vez, bucea en las redes de significación y referencias que produce la actividad musical. Los semióticos musicales, con el concepto básico de "tópico", intentan reincorporar las emociones al análisis, tras haber sido proscritas durante la hegemonía del análisis estructuralista.

Finalmente, muchos analistas han puesto al intérprete, en vez de al compositor, en el centro de sus indagaciones, en los campos relacionados del **Análisis orientado al compositor (AOI)** y del **análisis de interpretaciones**, que es el que explora especialmente el cada vez más vasto fondo de grabaciones acumuladas a partir del desarrollo de las técnicas de grabación musical. Como resultado de este proceso, el propio concepto de obra musical ha sido puesto en cuestión, pasando de ser considerado un **objeto** fijo encarnado en la partitura y la "voluntad del compositor" a un orgánico de creación que va evolucionando a través del tiempo y de la cultura (Cook, 2001).

Como resultado de todo esto, el análisis conforma actualmente un **campo esencialmente interdisciplinar en el que se combinan diversas metodologías que examinan la obra a partir del propósito particular del analista, y con arreglo a un fin concreto**. La estructura, los significados, las emociones y los procesos musicales reales se pueden combinar para construir la visión particular del analista, del profesor, del interprete, del musicólogo o del compositor.

La implantación del AM en España. El reto docente

Frente a la evolución que hemos descrito, a lo largo del s. XX el AM apenas era mencionado en España en los currículos oficiales, si bien era practicado de manera espontánea por los docentes a ello inclinados. Tampoco las investigaciones de los musicólogos solían abordar el análisis de sus objetos de estudio con carácter sistemático. Sólo con el desarrollo de la LOGSE a partir de 1990 el AM pasa a existir como ámbito de la docencia musical en los planes de estudios oficiales y ello como materia específica (en enseñanzas profesionales, superiores y ya en el s. XXI, incluso en el Bachillerato en su rama artístico-musical), así como en su papel de enseñanza transversal aplicable en todos los niveles y ámbitos de la enseñanza de la música.

El cambio es radical y de hecho provoca a partir de 1990 una explosión de publicaciones, traducciones de los principales tratados y experiencias educativas, así como la aparición de cada vez más profesionales especializados, en su mayor parte provenientes del campo compositivo. El reto educativo es para estos profesionales inmenso y, a la vez, muy atractivo para muchos de ellos. La paulatina integración de la enseñanza musical española en la corriente general en nuestro ámbito requiere de nuevos conocimientos pero también de nuevos procedimientos. El objeto de nuestra intervención en este mesa redonda es exponer nuestra visión y **propuestas para una renovación**, que consideramos necesaria, de la enseñanza del AM. Nuestras experiencias se centran en el nivel de enseñanzas superiores, y en particular en la formación de intérpretes y pedagogos en el Conservatorio Superior de Música de Canarias (CSMC), pero creemos que pueden ser adaptadas a otros niveles educativos.

2. La enseñanza del AM

2.1. El aprendizaje significativo en el AM. La Metodología IEM

La enseñanza del AM no puede ser ajena a la revolución pedagógica que se ha vivido y está viviendo en las últimas décadas. La renovación de sistemas y metodologías, así como la revisión de los papeles del alumno y el profesor, son absolutamente imprescindibles si queremos adaptar nuestra enseñanza a los cambios que generan, entre otros, los nuevos sistemas de comunicación interpersonal y que están afectando directamente a nuestro concepto de cultura y a las prácticas de aprendizaje en todos los ámbitos.

Nosotros queremos hacer en nuestra intervención especial énfasis en el **aprendizaje significativo**, magistralmente definido por Ausubel (1978): *Si tuviese que reducir toda la psicología educativa a un solo principio, enunciaría este: El factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe. Averígüese esto y enséñese consecuentemente.*

Nuestras experiencias y propuestas proceden directamente de la labor pedagógica que desarrolla el **IEM (Instituto de Educación Musical)**, un grupo de profesores liderado por el doctor Emilio Molina, que promueve la renovación de la enseñanza musical en todos los ámbitos y niveles basándose en la práctica a través de la improvisación, entendida ésta como el manejo consciente y controlado del lenguaje de la música. En esta metodología, el análisis cumple el papel primordial de proporcionar precisamente estos elementos de lenguaje, y por tanto, el AM que desarrollamos en el IEM tiene una finalidad esencialmente práctica, y es ésta práctica de la que destilamos los conceptos teóricos. Por esta razón, en el IEM hemos necesitado revisar y reformular las terminologías y sistemas analíticos que utilizamos, adaptándolos a nuestros fines. Fruto de ello, entre otras muchas, es la publicación del "Vademécum Musical del IEM" (Molina y Roca, 2006), nuestro diccionario de conceptos musicales que define y ejemplifica los conceptos que utilizamos en la metodología.

2.2. Modelos de clase tradicional y renovadora

En la siguiente tabla se comparan las principales características de la clase tradicional de AM (basada en el aprendizaje por recepción) y la renovación que proponemos (basada en el aprendizaje significativo)

Modelo Tradicional		Modelo renovador	
Centrado en exponer los modelos teóricos	Su objetivo es conocer las distintas formas, procedimientos compositivos, etc.	Desarrollar la capacidad analítica práctica	Su objetivo es que el alumno aprenda a analizar autónomamente
Orientado al compositor	Se centra en la construcción técnica de las obras y en su estructura	Diferentes orientaciones	Adapta la materia y enfoque según se dirija a compositores, intérpretes, pedagogos, etc.

Modelo Tradicional		Modelo renovador	
Repertorio prefijado y limitado	Se centra en un corpus más o menos fijo de obras para tecla y orquestales de un número reducido de compositores (especialmente Bach y Beethoven)	Repertorio abierto	El repertorio cambia en función de los alumnos. En especial, se analizan las mismas obras que ellos tocan
Centrado en la partitura	Todo el proceso se puede hacer exclusivamente desde la partitura	Uso de la audición integrada con la partitura	Se integran partitura y audición en la tarea analítica, más allá de la mera ilustración de la partitura. Se practica el análisis auditivo (sin partitura)
Monotonía metodológica	Se aplica un mismo sistema a todas las obras	Pluralidad metodológica	Se conocen diversos sistemas y metodologías que se pueden combinar en cada caso
Tendencia al cientificismo	Se concibe el análisis como una ciencia y se intentan aplicar siempre sus métodos	Integra ciencia y arte	Se concibe el análisis como una forma de interpretación musical
No se integra el contexto	Se estudian las partituras en abstracto, como entes aislados	Integración del contexto	Se estudia cada obra desde su contexto histórico-estilístico. Se tiene en cuenta la historia interpretativa y analítica de la obra
Orientado a la transmisión de conocimiento	Todos los alumnos deben haber adquirido al final un mismo cuerpo de conocimientos	Orientado a la práctica musical	Todos los alumnos deben haber adquirido al final la capacidad de analizar sus repertorios.

2.3. Parámetros de renovación y su implantación en la enseñanza del AM en España

A fin de abordar el cuerpo de nuestra investigación, en nuestra tesis hemos realizado una exploración preliminar del estado actual de la enseñanza en el área en las enseñanzas superiores a través del análisis de Programaciones Didácticas de las distintas asignaturas que la conforman y de encuestas a los profesores. Definimos para ello seis parámetros de renovación.

Práctica del **análisis orientado al intérprete o al oyente**. Muy escasa implantación del primero y casi nula del segundo

Uso de **metodologías renovadoras** de AM. El parámetro más observado, si bien está lejos de ser generalizado. Entre ellas destacan las técnicas de síntesis analítica, en especial el análisis schankeriano

Tratamiento específico de la asignatura en función de las especialidaddes de los alumnos. En general se observa que se imparte la misma materia a todos los tipos de alumnos, con excepción del análisis para musicólogos, que sintomáticamente suele ser impartido por profesores de perfil distinto al resto.

Definición de una **metodología explícita** de análisis que pueda ser utilizada autónomamente por los alumnos. Escasamente implantado

Uso del **análisis auditivo**. El uso de la audición es bastante generalizado como ilustración de la partitura (bien antes o después del análisis), pero no se integra con el mismo y prácticamente no se realiza el análisis sin partitura, que es una de nuestras principales aportaciones.

Nuestros datos muestran una escasa implantación de la mayoría de estos parámetros (Fig. 2).

3. La renovación en el marco de la asignatura tradicional de AM

El proceso de renovación que nos hemos propuesto no consiste sólo en la puesta al día de la metodología analítica a utilizar, sino que supone un replanteamiento del proceso de enseñanza y aprendizaje del análisis. En esencia, creemos que en el AM típicamente se analizan obras, pero más raramente se enseña a analizar, creyendo quizás que la mero observación de una práctica basta para su aprehensión. Esta reflexión nos llevó a plantear primero un **modelo didáctico para el análisis tradicional de partituras**, que nos sirviese de guía para permitir un aprendizaje más significativo, y después a caer en la cuenta de que se requiere un **modelo didáctico para el análisis orientado a la interpretación** totalmente distinto (ambos desarrollados con mayor extensión en Roca, 2011). Estos modelos no deben considerarse "recetas" de cocina, sino sistemas abiertos que pueden ser transitados de diversas maneras, maneras de formular la pregunta y no soluciones prefabricadas.

Nuestra práctica docente actual es una implementación particular de estos modelos, como luego ilustraremos, pero estimamos que igualmente podrían ser utilizados por otros docentes con puntos de vista diferentes a nosotros para replantear su propia práctica educativa.

3.1. El Modelo didáctico de análisis de partituras

El primer modelo al que nos referimos, como hemos adelantado, replantea el proceso de análisis de partituras que es el más común en nuestras aulas. Su propósito es evitar los principales errores de procedimiento en los que pueden caer los estudiantes de música. Describe, como puede observarse en la figura 3 un doble proceso que va de la visión general, guiada por la experiencia auditiva de la obra, a los detalles particulares, y de éstos de nuevo a la general, pero desde una nueva perspectiva.

La primera fase, que llamamos **"fase de conocimiento de la obra"**, es para nosotros esencial. Se trata de una fase "preanalítica" si se quiere, en la que el alumno toma contacto, de distintas maneras, con la obra a analizar. En general, en esta fase se deben sustituir los tecnicismos y las teorizaciones "a priori" por un enfoque más vivencial a través de la audición y la práctica instrumental, además de tener en cuenta el contexto de la obra. Según los casos, proponemos practicar estas actividades de aprendizaje:

Audición y análisis auditivo: todo proceso analítico debe estar en permanente contacto con la realidad sonora; el análisis auditivo es una herramienta especifica que desarrollaremos más adelante

Lectura "silenciosa": la interiorización de la escucha es un arma fundamental para el músico, si bien debemos entender que debe y puede cultivarse por etapas. Es muy importante guiar a los alumnos para desarrollar esta capacidad, intentando "hacer sonar" interiormente la partitura en tiempo real.

Lectura analítica: nos referimos a una lectura específica con propósito analítica, que puede realizarse en grupo y en la cual cada alumno desempeña un papel establecido.

Estudio del contexto: el análisis debe realizarse dentro del marco que determinan las cuestiones estilísticas e históricas de la génesis de la obra, así como cuestiones de evolución del estilo interpretativo y la propia historia analítica de la obra

Plasmamos esta fase en forma de **esquema formal provisional**, esto es, intentamos reflejar la estructura musical (con especial énfasis en su devenir temporal) de forma gráfica. La **forma musical**, en este sentido es la "**interrelación de las articulaciones armónicas, melódicas y de textura**" de la obra, y el esquema intenta reflejar estos tres planos analíticos. El esquema formal en este fase del trabajo es provisional, y por tanto puede y debe ser revisado y completado durante el resto del proceso.

Ningún análisis puede agotar todas las posibilidades de estudio posibles para una pieza. Por lo tanto, creemos que en este momento del proceso el alumno debe seleccionar las preguntas que más le interesan, trazando **un plan de análisis** concreto en función de su propósito, del tiempo disponible o cualquier otra variante. Lo ideal es que este plan combine el uso de varias herramientas de análisis.

A continuación, y desde el marco formal previamente establecido, abordamos el **análisis de la superficie,** es decir, el estudio de todos los detalles revelados por la partitura. Nosotros dividimos esta fase del análisis, a efectos prácticos, en tres fases: armonía, melodía y textura, si bien esta clasificación podría modificarse para adaptarse a la época y estilo de la obra, o a la taxonomía analítica preferida por el analista o por el alumno.

Análisis armónico: sin quedarse en un mero sistema de cifrado, debe atender especialmente a la articulación armónica en función del resto de parámetros

Análisis melódico: estudio de la sintaxis motívica, el devenir del perfil melódico y los fenómenos contrapuntísticos, todos ellos en los casos en que sean aplicables.

Análisis de la textura: abarcamos con este término todos los aspectos de las formas de acompañamiento, timbres, registros, dinámicas, etc.

Una vez "las piezas están sueltas sobre la mesa" (Solare, 2007) es necesario recomponerlas, volviendo a la visión general que proporciona el estudio de la **síntesis analítica**, que nos permitirá ver la obra de una manera nueva y más completa, "coloreada como a través de un prisma". Durante el s. XX se han propuesto diversos sistemas para realizar este proceso, como los de Schenker (Forte y Gilbert, 1992), Cooper y Meyer (2000); Lerdahl y Jackendorff (2003) y Molina (2011).

Para culminar el proceso, es necesario prestar atención a la **elaboración de conclusiones**, es decir a la comunicación externa por parte del alumno de los resultados de su análisis, sea en forma de informe de análisis, presentación oral, presentación audiovisual o la creación de obras o materiales didácticos. En esta fase final es esencial adaptar el discurso al destinatario propuesto.

3.2. El análisis auditivo

Como ilustración más pormenorizada de nuestras propuestas, queremos proponer el **análisis auditivo** como herramienta eficiente para la fase inicial del proceso de enseñanza de AM. Lo definimos como **una actividad pedagógica de grupo guiada por el profesor, durante la cual se analiza una obra musical a partir de la audición sin partitura.** Si bien es evidente que este tipo de actividad puede ser especialmente aplicable durante la formación inicial o con estudiantes que no lean apenas música, hemos comprobado que es también muy efectiva en niveles avanzados, y ello porque desarrolla la capacidad de reconocimiento auditivo de parámetros analíticamente significativos, como son la armonía, la melodía y la textura, según la definición de forma que hemos propuesto más arriba.

La propuesta es en realidad muy simple y puede ser implementada por parte de cualquier profesor sin gran preparación previa. La idea principal es que el "oído colectivo" del grupo es capaz de llegar a una comprensión de la obra que los individuos no podrían alcanzar por sí solos, y ello sin la ayuda (a veces "envenenada") de la partitura.

Para realizar la actividad el profesor debe previamente

Seleccionar una obra de dimensiones y características adecuadas, así como la correspondiente audición

Dividirla en unidades de sentido, en unidades más o menos grandes, según su propósito

Asignar alfabéticamente letras a estas divisiones (letras-guia)

Preparar una ficha similar a esta (Fig. 4)[40]

Durante la clase se escucha repetidamente la obra, enunciando el profesor las letras-guía a medida que suena la música, mientras los alumnos anotan en tiempo real los parámetros que pueden reconocer, en especial:

Repeticiones, similitudes o contrastes entre fragmentos

Articulaciones armónicas (cadencias, pedales, cambios de región tonal o de modo)

Cambios en la textura (instrumentación, tipos de acompañamiento, etc.)

[40] Por comodidad, nosotros realizamos estas fichas con una hoja de cálculo como Microsoft Excel o similar.

A continuación hay un turno de intervenciones de los alumnos, en la que deben participar todos por orden, aportando cada uno un elemento percibido, con la ayuda de las letras-guía. Se debe dar prioridad a lo más sencillo frente a lo complejo, a lo evidente frente a lo que no está claro y a las descripciones auditivas frente al uso de terminología teórica. También se debe procurar que se vayan combinando datos de la melodía, la armonía y la textura.

El profesor va anotando sobre la pizarra los resultados que se van obteniendo, de manera que paulatinamente surga un esquema formal similar al presentado en la figura XX (Fig. 5). Cuando sea necesario se puede repetir la audición, o bien ejemplificar determinados pasajes en el piano.

Al final del proceso se puede fijar el esquema formal, dando por finalizado el análisis de la obra, o bien pasar al estudio de la partitura.

Hemos plasmado esta propuesta en el libro "Analizar con el oído" (Roca, 2012)[41]. En dicha publicación figuran además datos empíricos obtenidos durante un curso monográfico en el Conservatorio de Monopoli (Italia) que muestran la mejoría de la percepción analítica auditiva de los sujetos (Fig. 6).

4. Propuesta de un nuevo marco pedagógico para el AOI

4.1. El Modelo didáctico de AOI

A lo largo de nuestra actividad docente, nos ha preocupado especialmente atender a las necesidades formativas de los alumnos de Interpretación y Pedagogía, a los que en nuestra opinión a menudo se somete a una metodología pensada para la formación de compositores o musicólogos. Si bien es posible renovar el marco tradicional de clase de Análisis General, utilizando las herramientas que hemos expuesto u otras, creemos que la orientación hacia la interpretación demanda un cambio de paradigma, y por tanto un modelo docente distinto del anterior. Si bien este modelo requeriría en nuestra opinión de la colaboración de docentes de diferentes ámbitos, en un marco de colaboración hoy difícil de asumir dentro de la muy limitada autonomía organizativa de nuestros centros, sí que creemos que deberíamos dar el paso de definir cuáles deberían ser las líneas maestras de esta nueva práctica educativa.

[41] Disponible en formato iBooks en la Apple BookStore, así como en la tienda de la editorial Enclave Creativa en formato PDF

Este modelo es en esencia muy más abierto e indefinido, ya que, en vez de renovar una tradición ya establecida, se trata de definir un nuevo marco. Expresamos este modelo con el siguiente gráfico (Fig. 7).

Puede observarse que, en vez de un tratamiento en vertical, el modelo prevé un campo abierto con dos focos de trabajo principales: el análisis de la partitura y el análisis de la interpretación. Cada uno de ellos puede recibir diferentes "inputs" procedente de diversas disciplinas, entre las que se encuentran las herramientas más tradicionales con otras más novedosas. La obra musical es el fondo que da sentido a todo el esquema, y en este caso sería una pieza que el o los alumnos dominen o estén en proceso de dominar, por lo que podrán dar una visión protagonista, y no subordinada, a la de los demás participantes. Las principales herramientas didácticas son:

Análisis de la partitura, con o sin ayuda de la audición, como "texto" o como "guión" (Cook, 2001b). El primero es el enfoque tradicional en el que se estudia una partitura de manera análoga al comentario de un texto literario. El segundo puede ser imaginado si pensamos en el tipo de análisis de texto que practica un director de escena o un actor para construir su interpretación de un personaje. Se pueden combinar:

Análisis de la estructura musical, que engloba todo lo tratado en el modelo anterior

Análisis del estilo o de las prácticas interpretativas

Análisis del significado (análisis semiótico), corriente aún más desarrollada en el plano investigador que en el aula

Análisis de la interpretación, campo que se centra no en la partitura sino en interpretaciones reales, sea por audición directa o con la ayuda de medios informáticos. Se pueden combinar:

Estudio de grabaciones, sea de grabaciones comerciales o de interpretaciones "de laboratorio"

Análisis de las interpretación de los propios alumnos en el aula, a fin de desarrollar la propia conciencia interpretativa en forma de "intuición instruida" (Rink, 2006), además de aspectos sociales

Estudio del proceso de construcción de la interpretación, mediante un seguimiento del intérprete desde que lee la obra hasta que la interpreta en público

4.2. La Asignatura de "Análisis orientado a la interpretación"

Hemos tenido la ocasión de experimentar con este modelo a través de la asignatura optativa "Análisis orientado a la interpretación" en el plan LOGSE, y actualmente en la asignatura "Evolución del repertorio y la interpretación", incluida en el plan de estudios del CSMC para los alumnos de Interpretación. En ambos casos las líneas generales son las mismas:

Grupos multiinstrumentistas (máximo 15 alumnos)

Trabajo con el repertorio de los propios alumnos, centrado en su propia interpretación

Tutorías individuales de preparación de las presentaciones de obras

Análisis comparado de versiones de una misma obra

Los alumnos participan activamente como protagonistas (interpretando y analizando sus obras) o como público activo

Taller grupal

Participación de repertoristas y pianistas acompañantes

En esta asignatura implementamos todas las herramientas didácticas reseñadas más arriba, con excepción del proceso de construcción de la interpretación.

El plan básico de trabajo con cada obra es:

Antes de la clase:

Elección de la obra

Tutoría individual para preparar la presentación

Durante la clase

Presentación de la obra al grupo (contexto, aspectos instrumentales y estilísticos y análisis de la estructura, audición de versiones)

Interpretación de la obra

Debate y trabajo en grupo. En esta fase, el alumno

Expone sus criterios interpretativos

Recibe el *feedback* de sus compañeros

Escucha nuevas posibilidades aportadas por el grupo

Experimenta dichas posibilidades y enriquece su criterio interpretativo

Después de la clase

Redacta una memoria, dando cuenta de todo el proceso

La experiencia nos ha parecido altamente enriquecedora como profesor y es valorada muy positivamente por los alumnos, que participan activamente tanto cuando son protagonistas como cuando actúan de público activo. Los datos que hemos recogido en nuestra tesis muestran como este tipo de trabajo pone en marcha la práctica totalidad de las cinco herramientas propuestas en la mayor parte de los casos, y que las áreas más trabajadas en el análisis de la interpretación son la proyección de los aspectos melódicos y temporales (tempo, pulso), así como aspectos de la articulación y la dinámica. Asimismo, se muestra que los datos no varían significativamente con alumnos de distintos niveles interpretativos y de competencia analítica.

Como propuestas de mejora nos proponemos involucrar más a los profesores de instrumento, tanto en el apoyo a los alumnos como con su participación directa en las clases.

5. Conclusiones

El reto educativo que se les plantea a los actuales docentes de AM es muy importante. Creemos que para afrontar dicho reto es necesario repensar y reformar el tipo de clases que ofrecemos, atendiendo muy especialmente a fomentar la competencia de los alumnos en analizar autónomamente, si bien de distintas maneras en función de su especialidad. No debemos formar igual a un compositor, a un intérprete, a un musicólogo y a un pedagogo, si bien todos ellos necesitan alcanzar estas competencias para ser músicos más capaces, y en fin, para formar a la siguiente generación de músicos.

Esperamos haber conseguido interesar a nuestros colegas a través de nuestras experiencias, reflexiones y propuestas. Si alguna de estas les parece aplicable, estaremos encantados de seguir compartiendo ideas y métodos. Pero también nos interesa enormemente conocer otras propuestas y experiencias, tanto de analistas como de profesores de otras materias que apliquen el análisis, de una manera u otra, en sus clases.

Referencias bibliográficas:

AUSUBEL, D., NOVAK, J., y HANESIAN, H. (1978). Educational Psychology: A Cognitive View (2nd Ed.). New York: Holt, Rinehart & Winston.

CHRISTENSEN, Thomas (ed.) (2008): The Cambridge History of Western Music Theory Cambridge: Cambridge University Press

COOK, Nicholas (2001b): "Between Process and Product: Music and/as Performance", en Music Theory Online, Volume 7, Number 2, April 2001, http://mto.societymusictheory.org/ issues/mto.01.7.2/mto.01.7.2.cook.html, Recuperado por última vez el 25.12.2012

COOPER, Grosvenor y MEYER, Leonard B. (2000): Estructura rítmica de la música, (versión original (1960): The rhythmic structure of music, Chicago: The University of Chicago) Barcelona: Idea Books

FORTE, Allen y GILBERT, Steven E. (1992): Introducción al Análisis Schenkeriano (1ª ed. 1982) Barcelona: Labor

LERDAHL, Fred y JACKENDORFF, Ray (2003): Teoría generativa de la música tonal, Madrid: Akal

MATEO, Ernesto (2008): La importancia del análisis en la preparación de obras de estudiantes de Piano de Grado Superior. Estudio de casos y comparativo de interpretaciones del nº 1 de "Escenas de niños", op. 15, de R. Schumann. Trabajo de investigación de fin de carrera. CSMC. Inédito.

MOLINA, Emilio, y ROCA, Daniel (2006): Vademécum Musical del IEM. Madrid: Enclave Creativa, descargable de http://iem2.es/wphcontent/uploads/2011/02/vademecum_ver2.pdf

MOLINA, Emilio (2011): Aportaciones del análisis y la improvisación a la formación del intérprete pianista: El modelo de los Estudios op. 25 de Chopin, Tesis Doctoral. Madrid: Universidad Rey Juan Carlos

RINK, John, (2006). "Análisis y (¿o?) interpretación", en RINK, John, ed (2006). La interpretación musical (trad. esp. de Musical Performance. A guide to understanding (2002) Cambridge: Cambridge University Press). Madrid: Alianza Editorial.

ROCA, Daniel (2011): "Análisis de partituras y Análisis para la interpretación: Dos modelos pedagógicos", en Quodlibet, enero/abril 2011, pp. 3-21. Alcalá de Henares (Madrid): Universidad de Alcalá

ROCA, Daniel (2012b): Analizar con el oído: propuesta didáctica y estudio empírico sobre el análisis auditivo, libro de texto interactivo en formato iPad. Descargable en http://iem2.es/ publicaciones/analizarconeloido/, recuperado por última vez el 21.3.3012

ROCA, Daniel (2013a): Materiales básicos de análisis musical. Curso 2013-2014. Apuntes de clase. CSMC. Inédito

ROCA, Daniel (2013b): El análisis auditivo y el análisis orientado a la interpretación según la Metodología IEM. Diagnóstico inicial y Desarrollo de Propuestas Metodológicas para el Análisis Musical. Tesis Doctoral. Las Palmas de Gran Canaria: ULPGC

SOLARE, Juan María (2007): "Analizando el análisis", en El análisis de la música: docenotas preliminares nº 19-20. Madrid: Ed. Gloria Collado Guevara, pp. 36-47.

Figuras:

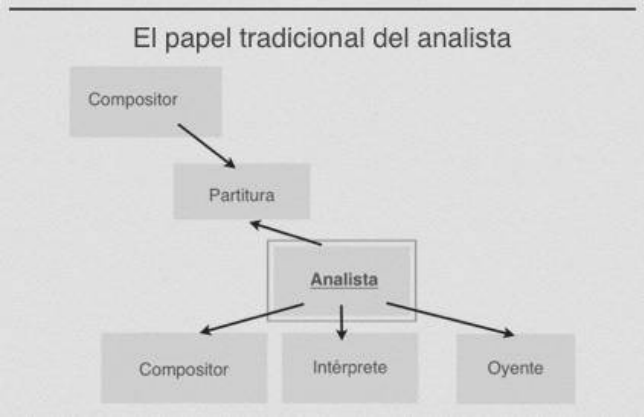
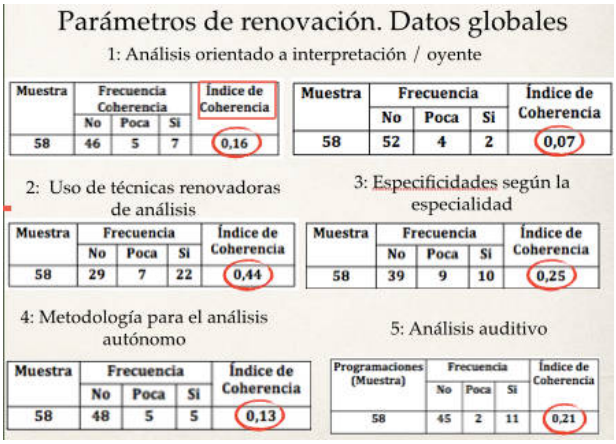


Fig. 1 El papel tradicional del analista (Roca, 2013a)



Parámetros de renovación. Datos globales

1: Análisis orientado a interpretación / oyente

Muestra	Frecuencia Coherencia			Índice de Coherencia
	No	Poca	Si	
58	46	5	7	0,16

Muestra	Frecuencia			Índice de Coherencia
	No	Poca	Si	
58	52	4	2	0,07

2: Uso de técnicas renovadoras de análisis

Muestra	Frecuencia			Índice de Coherencia
	No	Poca	Si	
58	29	7	22	0,44

3: Especificidades según la especialidad

Muestra	Frecuencia			Índice de Coherencia
	No	Poca	Si	
58	39	9	10	0,25

4: Metodología para el análisis autónomo

Muestra	Frecuencia			Índice de Coherencia
	No	Poca	Si	
58	48	5	5	0,13

5: Análisis auditivo

Programaciones (Muestra)	Frecuencia			Índice de Coherencia
	No	Poca	Si	
58	45	2	11	0,21

Fig. 2 Datos de implantación de los parámetros renovadores en los CCSSMM españoles en 2011 (Roca, 2013b)

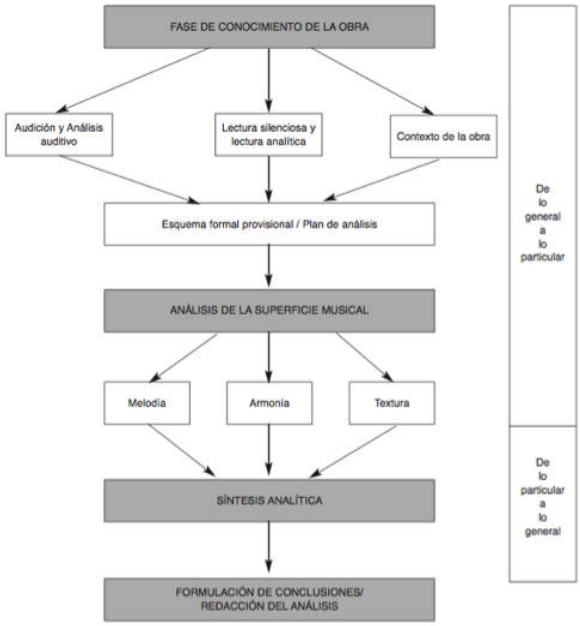


Fig. 3 Modelo didáctico para el análisis de partituras (Roca, 2013b)

A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V
Comentario (opcional):																					

Fig. 4 Ficha de trabajo para el análisis audidtivo (Roca, 2013b)

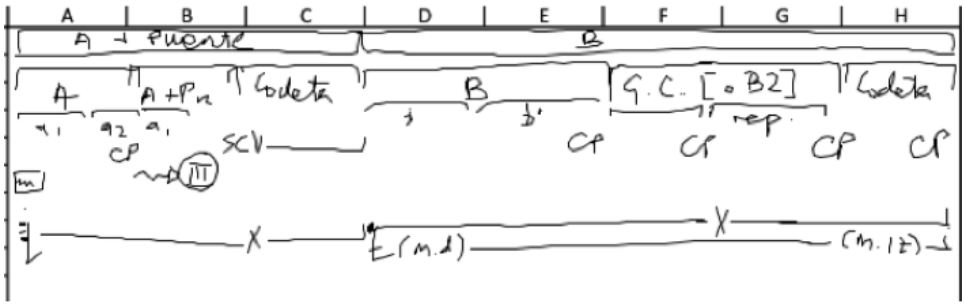


Fig. 5 Anotaciones realizadas durante una sesión de análisis auditivo (W. A. Mozart: Sonata para piano K 310 en La m, 1o movimiento, Exposición) sobre una pizarra digital interactiva.

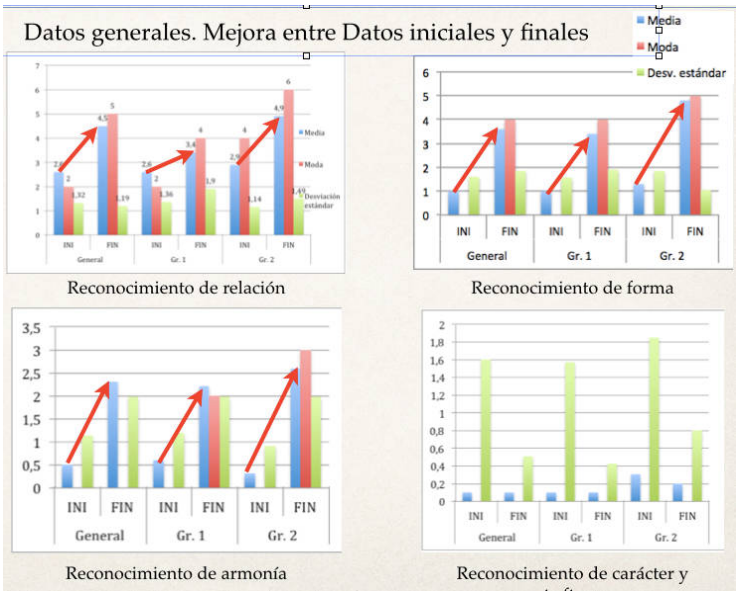


Fig. 6 Mejoría de reconocimiento auditivo en los asistentes a un curso monográfico sobre análisis auditivo realizado en Monopoli (Italia). Las fechas señalan la diferencia entre el reconocimiento de aspectos de relación, forma y armonía antes y después del curso

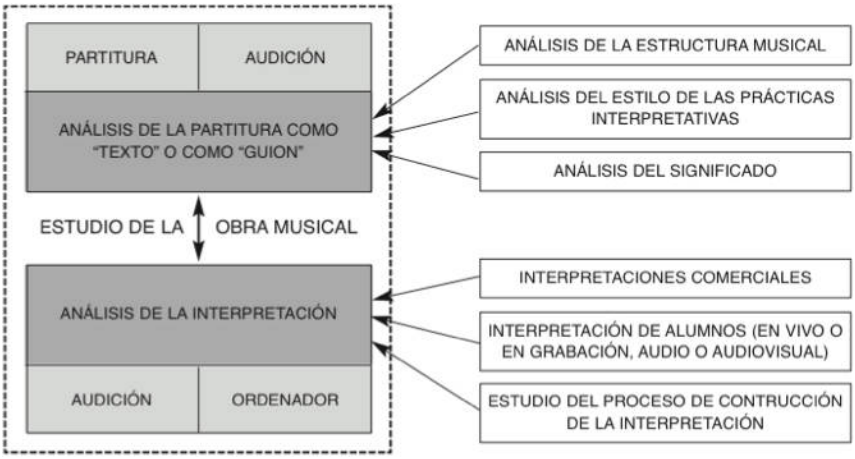


Fig. 7 Modelo didáctico para el análisis orientado a la interpretación (AOI) (Roca, 2013b)

Mesa Redonda

La enseñanza del Flamenco en los Conservatorios Superiores de Música

Faustino Núñez
Conservatorio Superior de Musica de Córdoba

El Flamenco en los estudios superiores de música

Hoy sábado acaban de enterrar a quien sin duda ha sido el músico español más importante del último medio siglo, Paco de Lucía compartiendo el honor, en mi opinión, con Plácido Domingo. Para el flamenco es un día histórico y no puedo dejar de mencionarlo en este foro y reivindicar el flamenco como la música más española de todas las conocidas.

Desde sus orígenes, allá por 1850, los teatros europeos suspiran viendo a los bailaores y guitarristas agitanados, dando gloria a la música española durante más de un siglo. Sin embargo debido a una tara de cuarenta años el flamenco, en España, ha sido ignorado por la música académica de forma sorprendente. De ahí que sea una alegría que hoy podamos dar voz a los flamencos en un foro de maestros de música, profesores, catedráticos y pedagogos que generalmente no tienen el flamenco entre sus aplicaciones didácticas.

Cuando se propuso la cátedra de guitarra para el conservatorio de Madrid a Trinidad Huertas, a quien Fernando Sor consideraba un 'sublime barbero', no pudo ser. Llegó en 1936 la primera cátedra de guitarra clásica, que ocupó Regino Sáinz de la Maza. Hasta hoy el conservatorio de Atocha sigue sin crear una cátedra de guitarra flamenca. Hecho inexplicable, sorprendente, de locos, una pena. Como dicen los flamencos: pa llorar.

¿Cómo es posible que en pleno siglo diecinue…. XXI no se pueda estudiar guitarra flamenca en el RCSMM? Hay que ser muy torpe para obviar la música principal de un país, un tesoro de tamaña calidad, en los centros donde se estudia música, como si el flamenco no fuera música. Claro, es un sentimiento. Anda toma, como Beethoven, que también es un sentimiento. ¡¡¡No doy

crédito!!! que cantaban *Las Verdades del banquero*, chirigota de José Luis García Cossío de 2013.

Me piden los amigos de CEIMUS que redacte el 'mitin' que di en el precioso Conservatorio del Liceo de Barcelona. La reivindicación es obligada ya que, aunque no lo parezca, hablo en calidad de catedrático de flamencología del Conservatorio Superior de Música de Córdoba. Si, Córdoba tuvo el honor de albergar la primera cátedra de guitarra flamenca en un conservatorio superior. En España, ya que la primerísima la creó el cordobés Paco Peña en Rotterdam, donde siguen enseñando con un excelente programa. El baile también tiene su sitio junto a la escuela bolera y los bailes regionales en los conservatorios, mucho antes que la música. El cante está proyectado para el superior de Córdoba, pero en 2015 creo que aun no se podrá crear. En Barcelona ya se imparte en varios centros superiores. En el grado medio se puede estudiar en Andalucía pero al acabar el sexto curso no pueden realizar el superior, así que no les queda otra que trasladarse a Barcelona, ya que en Andalucía o en Madrid no se puede. Sorprendente.

Las razones de esta lentitud deben estar en los mitos, tópicos y demás lidenzas acerca del flamenco y su historia hecha a la medida de la flamencología, nacida en pleno franquismo y cuyos principios siguen estando vigentes, desatendiendo los hallazgos de estudiosos como Blas Vega, Ortiz Nuevo o Steingress que en las últimas décadas vienen mostrando una historia sobre las raíces del flamenco que distan mucho de las generalmente conocidas, con teorías debidamente propagadas por *militantes* de corte racista y, sobre todo, poco documentados.

En el desconocimiento de lo que en realidad es el flamenco y como surgió hace dos siglos radica seguramente el rechazo de la música académica por el flamenco. Aunque su enseñanza no es muy diferente a la de cualquier otra disciplina, el cantaor y el guitarrista aprenden con un maestro y estudiando mucho, sino díganme cómo se puede llegar a tocar como Paco de Lucía si no es estudiando muchas horas. Como Pollini. Córdoba, Sevilla, Barcelona llevan muchos años con el flamenco en el grado superior y, que yo sepa, no ha salido ardiendo ningún centro.

Pero hay un enorme problema en el diseño curricular de la guitarra flamenca, se ha realizado a imagen y semejanza que la guitarra llamada clásica. Cuando en realidad se trata de instrumentos bastante diferentes, en su ejecución y, sobre todo, en su práctica. La guitarra flamenca debe ser enfocada principalmente al acompañamiento, actividad que pocas veces realiza la clásica, más dirigida a la especialidad de concertista. Así que los alumnos estudian guitarra flamenca de concierto. Es decir, tocan piezas clásicas del repertorio flamenco (Montoya, Sabicas, Estéban de Sanlúcar, Mario Escudero, Niño Ricardo, Paco…) y reciben clases de acompañamiento, al menos en Córdoba, colectivas, uno a uno que se quedan en diez minutos a la semana, cuando el acompañamiento al cante y al baile debiera ser la materia más importante en la formación de un profesional de la guitarra flamenca. Si después de ese bachillerato obligado algún alumno destaca

podría especializarse en el instrumento de concierto, pero no antes de saber acompañar correctamente una soleá, al cante y al baile. Es decir, el flamenco ya ha entrado en los conservatorios pero con mal pie.

Mariano Soriano Fuertes ya propuso crear una escuela de música española, pero no pudo ser, claro que no. Mientras los flamencos giran por el mundo entero, desde hace un siglo, llevando lo mejor de la música española en sus cuerdas, aquí miramos para otro lado dando cancha a compositores de tercera regional y repertorios de muy escaso valor, y no quiero decir nombres, todos sabemos que la música en España lleva en manos de mediocres demasiados años. No puedo olvidar aquel director en Jerez que dijo: 'mientras yo dirija este centro aquí nunca entrará el flamenco'. Ole. Qué bonito. En Jerez de la Frontera, centro flamenco de primera división. Hoy allí se puede estudiar en el grado medio. Pero Madrid debiera ser quien abanderara la escuela superior de flamenco, aunando las tres disciplinas de cante, toque y baile, y proporcionando a los jóvenes de todo el mundo poder recibir la más alta preparación en este arte universal que es santo y seña de la cultura musical española, hecho que generalmente escuece a más de uno.

Faustino Núñez

Conservatorio Superior de Música 'Rafael Orozco' de Córdoba

Mesa Redonda

"El jazz y la música moderna"

Iñaki Sandoval
Conservatori del Liceu de Barcelona

Resumen

Descripción del funcionamiento y desarrollo del currículum de la enseñanza del Jazz en el Conservatori Superior Liceu.

Participación de la improvisación en los planes de estudio de esta materia. Integración del Jazz en la enseñanza oficial de un conservatorio.

Para conocer el contenido completo de la ponencia diríjase a nuestro canal de video

https://www.youtube.com/watch?v=wiI0PBGZs4A

Mesa Redonda:

"Educación musical en conservatorios y escuelas de música "

Mesa Redonda

Repensando la enseñanza de la música instrumental: de la producción de sonidos a la gestión de emociones

José Antonio Torrado del Puerto
Óscar Lecuona de la Cruz
Mónica Braga Ruiz
Cristina Marín Oller
Juan Ignacio Pozo Municio
Real Conservatorio Superior de Música de Madrid
Universidad Autónoma de Madrid

RESUMEN

Este trabajo presenta una intervención educativa que se está llevando a cabo en un centro musical de enseñanzas superiores, en el marco de un Proyecto de Investigación más amplio sobre la mejora de la enseñanza y el aprendizaje de la música instrumental. Según datos de estudios anteriores de nuestro equipo, compuesto por investigadores del Real Conservatorio Superior de Música de Madrid y de la Facultad de Psicología la Universidad Autónoma de Madrid, hay un planteamiento muy arraigado en esta tradición educativa según el cual la enseñanza instrumental debe centrarse esencialmente en todos los componentes técnicos –no sólo del dominio del instrumento sino también de la lectura y el análisis de las partituras y las obras- para lograr una buena producción sonora. Sólo cuando se haya logrado dicho dominio técnico se estará en condiciones de generar los resultados expresivos deseados.

El presente proyecto se asienta en una concepción diferente, casi opuesta, que parte de la idea de que solo generando desde el primer momento las necesidades de comunicación y expresión emocional, que constituyen la verdadera esencia de la producción musical, se logrará un pleno dominio de los componentes técnicos, conceptuales y estratégicos de una buena interpretación musical. El trabajo presenta los fundamentos teóricos y metodológicos de esta propuesta, que se ilustran con algunos ejemplos tomados de las propias prácticas de enseñanza y aprendizaje que estamos impulsando e investigando.

CONCEPCIONES TRADICIONALES EN LA ENSEÑANZA DE LA MÚSICA

Si alguien extraño a nuestra cultura, y a nuestro tiempo, entrase en un aula de música de un colegio, instituto, escuela de música o conservatorio y, viese los libros que utilizamos, lo que en esas clases hacemos y lo que queremos oír en los exámenes ¿creen que encontraría alguna relación con la expresión de emociones?

Parece compartida la idea de que la música juega su papel en el terreno de la expresión de emociones (Juslin & Västfjäll, 2008; Koelsch, Kilches, Steinbeis, y Schelinski, 2008; Koelsch S, 2014; Meyer, 2005). Una posible definición de expresividad emocional a través de la música tendría dos dimensiones principales: (1) Variaciones de ritmo o tempo (*timing*), y (2) Variaciones de intensidad o volumen (*amplitude)*. Dicha definición es manejada por diversos autores (Bhatara, Tirovolas, Duan, Levy, y Levitin, 2011; Koelsch et al., 2008). Esta expresividad parece ser notada por la audiencia como el aspecto más importante de una interpretación musical (Bhatara et al., 2011). Más aún, la evidencia parece indicar que esta idea es compartida por los docentes (Laukka, 2004). Diversas contribuciones han llegado a describir mecanismos de enseñanza y aprendizaje de la expresividad musical, principalmente basados en el modelado (Woody, 2000, 2002, 2003).

No obstante, el plan de acción más extendido y tradicional en las enseñanzas musicales, independiente de la edad del profesor, años de servicio o curso que se imparte, parece no cursar coherentemente con estas ideas. Parece, más bien, que se trata de producir los sonidos codificados, para lo cual se exige no solo el dominio de la técnica instrumental, sino también una decodificación correcta del mensaje musical contenido de forma literal, al pie de la letra, o mejor, "al pie de la nota", en las partituras.

Diferentes investigaciones (Bautista, Pérez-Echeverría, y Pozo, 2011; López-Íñiguez, Pozo, y de Dios, 2013; Torrado y Pozo, 2006) muestran, de hecho, que los profesores están más centrados en lograr resultados o productos musicales, así como en la técnica para llegar a producirlos. Mientras, la enseñanza de la expresividad emocional apenas es el eje explícito y vertebrador de las clases, ya que en todo caso se asume que esa expresividad es algo personal y surgirá *motu proprio* una vez se haya alcanzado el dominio técnico y conceptual adecuado de la música. Esto no quiere decir que esta idea y objetivo de expresividad no sea algo deseado e implícito en los docentes y alumnos (Laukka, 2004), sino que no se llega a explicitar ni a implementar en la práctica del aula. Todo se hace en nombre de esta expresión, pero nada se hace por la expresión en sí misma. El trabajo se centra sólo en cómo mejorar la técnica, indudablemente importante, pero no suficiente.

Estudios con alumnos de diferentes niveles educativos musicales muestran esa tendencia (Bautista, Pérez-Echeverría, Pozo, y Brizuela, 2009, 2012; Marín, Pérez Echeverría, y Hallam, 2012; Marín, Pérez-Echeverría, & Scheuer, 2013; Marín, Scheuer, y Pérez-Echeverría, 2013). En escasos momentos se mencionan acciones educativas destinadas a representarse las ideas emotivas del compositor e intentar gestionar los sonidos como recursos que conduzcan esas emociones de la manera más clara al oyente e, incluso, al propio intérprete. Parecería que formamos productores de sonido ajustados a derecho de las normas estándar, frente a verdaderos intérpretes que busquen el porqué de esa configuración sonora que nos deja el compositor y que como él, la utilicen para vehicular algún tipo de mensaje que nos predisponga a entender, sentir y vivir el mundo de otra forma.

Pueden existir diferentes razones por las que se mantiene esta tradición. Es posible, sólo quizás, que a la hora de enseñar, además de algún tipo de representación implícita que nos haga privilegiar productos sobre procesos o a la inversa, exista otra que formatee la ruta que seguimos (aún centrados en procesos) sobre la enseñanza; y así, demos pesos diferentes a la producción de sonidos y a la técnica que al uso de sonidos para vehicular esas emociones que queremos activar en el oyente. Tal vez hayamos asumido culturalmente un modelo educativo musical determinado (el de enseñar primero la técnica) y, en el fondo, nunca nos hayamos preguntado qué es lo que hay que enseñar para interpretar música (Torrado, 2011).

Las contribuciones y desarrollos sobre la adquisición y aprendizaje de segundas lenguas nos muestran una situación fácilmente comparable con la de la música. Hasta hace bien poco se pensaba que la única ruta para hablar bien inglés era conociendo su sintaxis y gramática, es decir, conociendo únicamente la "técnica" del lenguaje. Y, sin embargo, se demandaba a los alumnos que "usaran" el idioma en distintas situaciones determinadas (la "expresividad" del lenguaje). En nuestro entorno sería aprender a usar los sonidos para expresar, pero sin habernos enseñado cómo expresarnos. Si se revisan las contribuciones de la Psicología del Lenguaje sobre aprendizaje de segundas lenguas, se extrae la misma conclusión: según avanzaron las teorías psicológicas en las que se basaban, pasaron de enfoques basados en la sintaxis y la gramática, a enfoques funcionales, basados en la comunicación y expresión, más ecológica y contextualizada (Krashen y Terrel, 1983).

Con respecto a este modelo de aprendizaje del inglés, alguno de los lectores podrá dar cuenta personal de las consecuencias de esa ruta elegida para enseñar. Las consecuencias para la interpretación también deben valorarse. Parece que esta vía no sea suficiente para sintonizar con el oyente. Por ejemplo y según algunos autores (Minassian, Gayford, y Sloboda, 2003), las bases de una buena interpretación se asocian a un claro intento comunicativo y a un compromiso con la actuación por parte del intérprete, y a la sensación de la audiencia de haber recibido dichas intenciones y acciones comunicativas. Según los mismos autores, se presentan ciertas barreras para esa óptima interpretación, como pueden ser las siguientes: (1) la atención preferente a los aspectos notacionales de

la música, por encima de otros elementos expresivos y de su función comunicativa; (2) la obsesión por la exactitud en cuanto a reproducción de los mencionados aspectos notacionales; o (3) el contar con una conciencia limitada tanto del propio cuerpo como de la audiencia, lo que lleva a producir un limitado intento comunicativo.

DE LA PRODUCCIÓN DE SONIDOS A LA GESTIÓN Y EXPRESIÓN DE EMOCIONES: OTRO PUNTO DE PARTIDA

Nuestro punto de partida, o lo que podríamos llamar, según nuestra nomenclatura, la Teoría Musical Expresivista[42], plantea las relaciones entre *expresividad, técnica* y *aprendizaje* de la siguiente forma:

Tanto el lenguaje como la música son procesos y maquinaria psicológica creada y articulada por el hombre con el fin de expresar eventos psicológicos relevantes. Por ello, ambos poseen un fin último en su expresividad o comunicación.

Su diferencia radica en los objetos de expresión preferente: el referente del lenguaje son los objetos, sucesos del mundo y estados mentales –por cierto muchos de ellos con contenido emocional- y el referente de la música las emociones.

La relación existente entre técnica/sintaxis y expresividad/comunicación es interactiva y co-constructiva o inter-causada, en vez de lineal y directa. Por tanto, cuando el alumno trata de usar uno de estos procesos con un fin determinado, pone en marcha sus habilidades técnicas. El mero hecho de trabajar sobre esta técnica orientada a un fin hace que mejore estas mismas habilidades según práctica y según la guía que ofrezca el profesor.

La enseñanza y el aprendizaje deben ir guiados a fomentar la expresividad de un modo explícito y práctico, usando la técnica a demanda de dicha expresividad. Es decir, que los objetivos planteados por los docentes deben ser expresivos (en la música, expresar tristeza, por ejemplo). Según el alumno pone en juego sus habilidades técnicas, fomentar su mejora ya sea: (1) Pidiéndoles un trabajo pormenorizado en esa habilidad en

[42] Término acuñado por este equipo de investigación.

concreto, o (2) beneficiándose de esa mejora autónoma (3), seguir impulsando al alumno hacia ese objetivo expresivo hasta que cumpla su objetivo.

Como se observa, este punto de partida es casi opuesto al que se vive tradicionalmente en las aulas. En la tabla 1 se presenta la comparación entre ambos sistemas de enseñanza.

	Teoría Tradicional	T. M. Expresivista
Expresividad	Punto de LLEGADA	Punto de PARTIDA
Ruta	Planteamiento docente fundamentado en la TÉCNICA	Planteamiento docente fundamentado en la EXPRESIVIDAD
Modo	Estrategias didácticas y trabajo explícito sobre la TÉCNICA	Estrategias didácticas y trabajo explícito sobre la EXPRESIVIDAD

Tabla 1. Niveles de descripción en las teorías tradicional y expresivista.

LA TEORÍA MUSICAL EXPRESIVISTA EN ACCIÓN: EXPERIENCIA, DESARROLLO DE LAS CLASES E INVESTIGACIÓN

Las prácticas derivadas de la teoría expresivista de la enseñanza musical se llevaron al aula durante años y ahora hemos decidido valorar su impacto en el aprendizaje de los alumnos. Por ello, se ha redirigido estas experiencias al ámbito de la investigación. Se ha diseñado un estudio cuasi experimental pre-post con ocho estudiantes de la asignatura de violín complementario en un centro oficial de estudios superiores de España. Todos los participantes son estudiantes matriculados en la especialidad de dirección de orquesta o de composición y según el plan de estudios, deben cursar una asignatura llamada "Instrumento complementario", en nuestro caso violín. Se formaron dos grupos de cuatro alumnos. Cada grupo recibe dos horas semanales de clase en formato colectivo.

Nuestro plan de intervención (véase Figura 1) responde a unas intenciones. Necesitamos, como aprendices, saber qué queremos expresar, qué características tienen los sonidos para vehicular esa emoción y cómo gestionar instrumento y cuerpo para producirlos. Además de saber, y para facilitar ese proceso de toma de conciencia, necesitamos explicitar cómo estamos haciendo eso que intuitivamente estábamos llevando a la práctica. A veces, nuestras intenciones se encuentran con determinadas realidades y solo algunas de estas dimensiones son los que necesitan algún tipo de trabajo específico. Es decir, el objetivo principal es establecer relaciones entre lo que queremos hacer, las características del sonido, y lo que instrumento y cuerpo van a hacer para producirlo. Cada elemento y sus relaciones pueden precisar de un trabajo específico o no, en función de ciertas características de la realidad del alumno (conocimiento en la acción y conocimiento sobre la acción, en términos de Schön, 1983). A modo de ejemplo, puedo ser muy consciente de cómo producir un determinado sonido en el instrumento, pero no tener decidido o no saber si es ese el sonido que vehicula la emoción que se pretende. Es decir, saber qué se quiere expresar y no saber cómo, o a la inversa.

Consiguientemente, los ejemplos que exponemos a continuación no deben ser tomados al pie de la letra sino a modo de guía, pudiéndose centrar en uno, en otro o en todas las dimensiones.

Es importante destacar una última cuestión. Excede los propósitos de este artículo mencionar las funciones mentales (Rivière, 2003), la enseñanza de la música desde una perspectiva humanamente compatible (Musumeci, 2005, 2007), o nuestros conocimientos musicales como haberes biológicos (Koelsch , 2014; Kolinsky, Lidji, Peretz, Besson, y Morais, 2009; Peretz, Gagnon, Hébert, y Macoir, 2004). En cambio, sí es pertinente en este caso tener en cuenta la intuición, en términos de Claxton y Atkinson (2000; véase también Hogarth, 2001; Schön, 1983) como potente herramienta de guía en el aprendizaje pues va a ser nuestra herramienta constante. De hecho, es la única que va a permitir a los alumnos manejar esas habilidades que activan en los contextos de expresividad que generamos.

En resumen, cuando hacemos preguntas no se trata tanto de esperar una respuesta correcta del alumno, sino de activar un proceso de reflexión que permita co-construir conocimiento y control sobre la práctica; es decir, conocimiento en la acción y sobre la acción (Schön, 1983).

A modo de ejemplo y ante una pregunta del profesor[43]:

Estudiante: Hombre, no conozco, o sea, nunca he tocado el violín.

Profesor: Pero intuyes ¿verdad?

Estudiante: Sí, sí, sí.

Profesor: Vale, pues aquí de lo que se trata es que vamos a utilizar siempre tu intuición, tus expectativas, tus imaginaciones, llámalo como quieras. Va a ser nuestra principal guía, constantemente, a jornada completa.

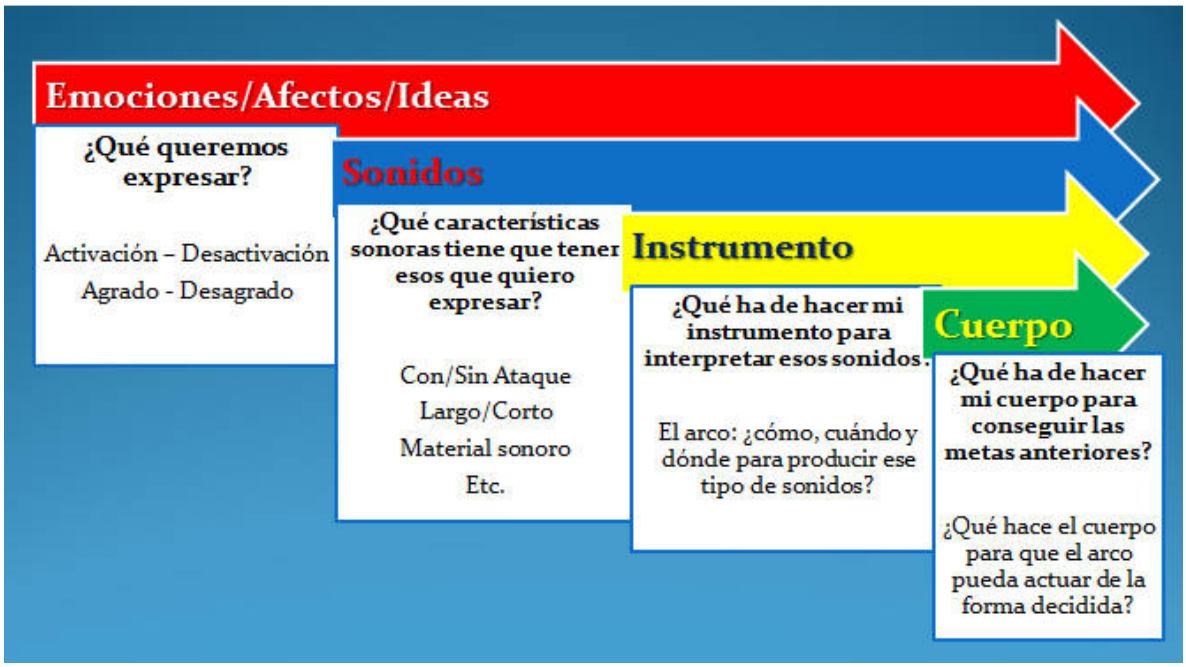


Figura 1. Plan de intervención.

A continuación se ejemplifica cada una de las dimensiones del plan de intervención que se muestra en la Figura 1.

[43] Todos los ejemplos que se exponen a continuación responden a la transcripción literal de clases reales.

EL PRIMER CONTACTO

Compartimos fines: el violín como medio o el violín como fin.

Profesor: Podemos aprender a tocar el violín o podemos aprender a usar el violín como medio […]

Estudiante: Hombre. Yo estoy interesado en el violín principalmente porque conozco muy poco de la cuerda y como director que es lo que estoy estudiando me gustaría tener bastante más conocimiento por lo menos para poder entender mejor la cuerda[…] Que sean expresivos (los miembros de la orquesta), pedir que hagan música es que sean expresivos. […] la música intenta reflejar cosas.

Profesor: Vale a mí esto me sugiere, básicamente dos posibilidades de enseñarte […]

[…]

Estudiante: la B,b [refiriéndose a aprender a usar el violín como medio]

EMOCIONES:

Generamos un entorno de expresión de emociones: ¿qué emoción vamos a utilizar esta vez?

Profesor: Vale. Entonces el comienzo de la clase lo tenemos, nos sale solo. Tenemos que gestionar sonidos, ¿no?

Estudiante: Sí.

Profesor: ¿Qué quieres expresar?

Estudiante: ¿Qué quiero? Pues supongo que…

Profesor: Voy a intentar hacer una relación entre algo para expresar y algo que se pueda hacer a primera mano en el violín. Te voy a hacer una propuesta. Escoge algo a expresar ¿te parece bien una emoción?

Estudiante: Sí.

Profesor: ¿Tristeza, te parece bien?

Estudiante: Me parece difícil, pero sí. Yo no sé tocar nada, o sea, que cualquier cosa será difícil.

Cantando emociones o tocando emociones: construyendo emociones.

Profesor: […] Lo intentamos y vemos lo que sale, lo que no sale y lo que tenemos que aprender ¿no?

Estudiante: Sí, sí.

Profesor: […] Coge un solo sonido lineal, al decir linear me refiero de misma intensidad, mismo timbre, timbre constante. Lo de la intensidad y todas esas cosas ya lo regularás tú. Y que cualquier persona que oiga ese sonido entienda […]

Estudiante: ¡Ah! Yo cantando.

Profesor: Sí. Cantando, gesticulado. Todo a la vez. Todo lo que tengas a mano para que la gente entienda que hay una profunda y desoladora tristeza.

SONIDO:

¿Qué características tiene ese sonido que vehicula *la tristeza*?: tomando decisiones.

Profesor: ¿Cómo describirías ese sonido: largo, corto, fuerte, débil? […]

Estudiante: No, no es muy corto. Es normal. […] Yo he pensado que empezaba en tiempo fuerte. […] Buscaba como un silencio entre una y otra.

INSTRUMENTO:

¿Y qué parte del arco (columna de aire, embocadura, etc.) es la más acertada para producir un sonido de esas características e intenciones?

Profesor: Vale, tú ¿qué vas a hacer con tu arco? […]

Estudiante: Pues no lo pondría muy en el talón.

Profesor: ¿Por qué? ¿Qué sientes si lo pones en el talón?

Estudiante: [hace el gesto como de atascarse]

Profesor: Pues no lo hagas […]

Estudiante: A lo mejor lo pongo en el segundo tercio.

Activamos sus habilidades para solucionarlo:

Profesor: Toca esa tristeza (como has decidido) y si luego no nos gusta veremos.

Estudiante: [Toca]

¿Lo puedes mejorar?

Profesor: ¿Qué tal? […] [El alumno ha tocado muy triste]

Estudiante: No es la misma tristeza. […]

[Cuando el estudiante decide probar de nuevo el profesor le interrumpe]

Profesor: ¿Qué vas a hacer?

Estudiante: Te respondo con la intuición. Voy a girar un poquito el arco.

¿Qué has hecho para mejorarlo?

Estudiante: […] La primera tiene un apoyo… y antes de que venga el siguiente sonido hay cierta presión, cierto peso en él que luego se libera un poco explosivo… y luego las otras tres que son bastante rítmicas, equidistantes.

CUERPO

Sabemos que el cuerpo precisa de cierto control para que el instrumento reaccione como queremos: ¿Qué hace tu cuerpo?

Profesor: ¿Y qué va a hacer tu cuerpo para que tu arco se mueva?

Estudiante: El aire… lo que se levanta cuando abro las costillas […] Pues en la primera, con la intención de coger el aire fuerte [hace un impulso con el cuerpo].

En función del nivel, del tipo de alumno, estos ejemplos son igualmente válidos para un sonido, para una frase, o para una obra. Al fin y al cabo, lo que se trata es de tener estrategias, conocimientos y control de las decisiones que tomamos, así como su control en la práctica. Y esto debe ocurrir en una nota, en una frase o en una obra.

ALGUNAS CONCLUSIONES

Parece que todos queremos expresar y que aparentemente solo seguimos una ruta diferente para conseguirlo. No obstante, parecería que la decisión que nos lleva a tomar una ruta u otra, responde, como en el aprendizaje, al peso que demos a los componentes que intervienen en esta acción expresiva. Hoy, nadie dudaría que todos pretendemos unos productos del aprendizaje (resultados), que la calidad de éstos tiene relación con la calidad de sus procesos (procesos) y que esta relación se fomenta más o menos intensamente dependiendo de las condiciones en que se fragüe esta relación (productos/procesos) (Pozo, 2008). Tenemos ideas a expresar, recursos técnicos para poder hacerlo y una partitura. ¿Qué peso damos a cada uno de estos elementos? En función del equilibrio entre estos componentes nos encontraremos en un punto de partida (técnico) u otro (expresivo).

Es cierto que este plan de intervención se está llevando a cabo con músicos que están aprendiendo un nuevo instrumento, pero sus conocimientos musicales son avanzados.

Cabría entonces preguntarse de qué manera podría utilizarse un tipo de enseñanza-aprendizaje similar a este con alumnos de cursos inferiores, e incluso con niños que van a comenzar a tocar un instrumento por primera vez. Las experiencias previas a esta investigación, realizadas también por miembros de este equipo, se llevaron a cabo con estudiantes de diferentes edades y niveles de conocimiento, con resultados muy satisfactorios y siendo el mismo patrón de actuación. En nuestra opinión, esta perspectiva, por tanto, se muestra como una potente alternativa a la concepción de la enseñanza más tradicional, además de ser más "humanamente compatible", en términos de (Musumeci, 2005), ya que se adapta mejor a las características cognitivas y emocionales del ser humano (Koelsch S, 2014; Levitin, 2012; Peretz, Champod, y Hyde, 2003).

BIBLIOGRAFÍA

Bautista, A., Pérez-Echeverría, M.-P., y Pozo, J. I. (2011). Piano teachers ' conceptions of assessment. Revista de Educación, 355(1), 443–466. doi:10.4462/1988-592X-RE-2011-355-032

Bautista, A., Pérez-Echeverría, M.-P., Pozo, J. I., y Brizuela, B. M. (2009). Piano students' conceptions of musical scores as external representations: A cross-sectional study. Journal of Research in Music Education, 57(3), 181–202. doi:10.1177/0022429409343072

Bautista, A., Pérez-Echeverría, M.-P., Pozo, J. I., y Brizuela, B. M. (2012). Piano students ' conceptions of learning , teaching , assessment , and evaluation Concepciones de estudiantes de piano sobre el aprendizaje , la enseñanza y la evaluación Resumen. Estudios de Psicología, 33(1), 79–104.

Bhatara, A., Tirovolas, A. K., Duan, L. M., Levy, B., y Levitin, D. J. (2011). Perception of emotional expression in musical performance. Journal of Experimental Psychology. Human Perception and Performance, 37(3), 921–34. doi:10.1037/a0021922

Claxton, G., y Atkinson, T. (Eds.). (2000). The intuitive practitioner: On the value of not always knowing what one is doing. Oxford University Press.

Hogarth, R. (2001). Educationg Intuition. University of Chicago Press.

Juslin, P. N., y Västfjäll, D. (2008). Emotional responses to music: the need to consider underlying mechanisms. The Behavioral and Brain Sciences, 31(5), 559–75; discussion 575–621. doi:10.1017/S0140525X08005293

Koelsch S. (2014). Brain correlates of music-evoked emotions. Nature Reviews. Neuroscience, 15, 170–80. Retrieved from https://www.pubchase.com/article/24552785

Koelsch, S., Kilches, S., Steinbeis, N., y Schelinski, S. (2008). Effects of unexpected chords and of performer's expression on brain responses and electrodermal activity. PloS One, 3(7), e2631. doi:10.1371/journal.pone.0002631

Kolinsky, R., Lidji, P., Peretz, I., Besson, M., y Morais, J. (2009). Processing interactions between phonology and melody: vowels sing but consonants speak. Cognition, 112(1), 1–20. doi:10.1016/j.cognition.2009.02.014

Krashen, S., y Terrel, T. (1983). The natural approach: Language Acquisition in the Classroom. Oxford: Pergamon.

Laukka, P. (2004). Instrumental music teachers' views on expressivity: A report from music conservatories. Music Education Research, 6(1), 45–56.

Levitin, D. J. (2012). What does it mean to be musical? Neuron, 73(4), 633–7. doi:10.1016/j.neuron.2012.01.017

Lopez-Iniguez, G., Pozo, J. I., y de Dios, M. J. (2013). The older, the wiser? Profiles of string instrument teachers with different experience according to their conceptions of teaching, learning and evaluation. Psychology of Music. doi:10.1177/0305735612463772

Marín, C., Pérez Echeverría, M. P., y Hallam, S. (2012). Using the musical score to perform: A study with Spanish flute students. British Journal of Music Education, 29(02), 193–212. doi:10.1017/S0265051712000046

Marín, C., Pérez-Echeverría, M.-P., y Scheuer, N. (2013). Conceptions of woodwind students regarding the process of learning a piece of music. Research Papers in Education, (March 2014), 1–33. doi:10.1080/02671522.2013.825310

Marín, C., Scheuer, N., y Pérez-Echeverría, M.-P. (2013). Formal music education not only enhances musical skills, but also conceptions of teaching and learning: a study with woodwind students. European Journal of Psychology of Education, 28(3), 781–805. doi:10.1007/s10212-012-0140-7

Meyer, L. (2005). Emoción y significado en la música. Alianza Editorial.

Minassian, C., Gayford, C., y Sloboda, J. (2003). Optimal experience in musical performance: a survey of young musicians. In Society for Education, Music and Psychology Research. London.

Musumeci, O. (2005). Audioperceptiva humanamente compatible. Eufonía, 34, 44–59.

Musumeci, O. (2007). Adiós al dictado musical: propuestas cognitivas para una educación humanamente compatible utilizando música real. In M. Espejo (Ed.), II jornada de Educación Auditiva. Tunja: Facultad de Ciencias de la Educación, UPTC.

Peretz, I., Champod, A. S., y Hyde, K. (2003). Varieties of Musical Disorders: The Montreal Battery of Evaluation of Amusia. Annals New York Academy of Sciences, 3, 58–75. doi:10.1196/annals.1284006

Peretz, I., Gagnon, L., Hébert, S., y Macoir, J. (2004). Singing in the brain : Insights from cognitive neuropsychology. Music Perception, 21(3), 1–22.

Pozo, J. I. (2008). Aprendices y Maestros: La psicología cognitiva del aprendizaje (2nd ed., p. 618). Madrid: Alianza Editorial.

Rivière, A. (2003). Obras Escogidas (Vol. III): Metarrepresentación y Semiosis (p. 338). Madrid: Panamericana.

Schön, D. (1983). The reflective practitioner: How professionals think in action. Change: The magazine of higher learning. Basic Books.

Torrado, J. A. (2011, Diciembre). Un paseo por la clase de pedagogía, un lugar donde pensar sobre lo que tenemos asumido. FFF, Revista de Pensamiento Musical, 61–68.

Torrado, J. A. y Pozo, J. I. (2006). Del dicho al hecho: de las concepciones sobre el aprendizaje a la práctica de la enseñanza de la música. In Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: Las concepciones de profesores y alumnos (pp. 205–230). Barcelona: Graó.

Woody, R. H. (2000). Learning Expressivity in Music Performance : An Exploratory Study. Journal of Research in Music Education, 14, 14–23.

Woody, R. H. (2002). Emotion , Imagery and Metaphor in the Acquisition of Musical Performance Skill. Music Education Research, 4(2), 213–224. doi:10.1080/1461380022000011192

Woody, R. H. (2003). Explaining Expressive Performance: Component Cognitive Skills in an Aural Modeling Task. Journal of Research in Music Education, 51(1), 51. doi:10.2307/3345648

Mesa Redonda

Retos para la actualización de la enseñanza en las Escuelas Municipales de Música: una mirada hacia el futuro

Iván Caro Cerezo
Escuela Municipal de Música de Toledo

Es un placer para mí, como representante de la EMM "Diego Ortiz" de Toledo, participar en este Congreso de Educación e Investigación Musical. El desarrollo de nuevas formas de enseñanza es imprescindible para toda la comunidad educativa, pero especialmente para las escuelas de música, ya que son centros que precisan de una permanente transformación para su desarrollo y que podrían admitir infinidad de novedades por la flexibilidad de sus planes de estudio.

Representar a este colectivo es una gran responsabilidad, debido a la delicada situación por la que las escuelas están pasando. Transmitir de primera mano lo que muchos compañeros sufren es una oportunidad que no quiero desperdiciar en tan importante foro, agradeciendo de antemano la oportunidad de dar voz a un significativo número de educadores en este congreso.

Las escuelas de música de gestión municipal están en peligro de extinción. Es necesaria una urgente y precisa intervención que tendrá que ser promovida desde las aulas con el apoyo de toda la comunidad educativa. Muchas escuelas han desaparecido o se han convertido a la externalización. Aquellas que sobreviven tienen un largo camino que recorrer para su recuperación y su obligada actualización.

Entre los principales hechos que han condicionado la realidad de las escuelas se encuentran la vulnerabilidad legal del colectivo de profesores y la lucha política por establecer modelos de enseñanza contrarios a los de la oposición. La falta de una identidad común, ha facilitado este camino.

Durante el desarrollo de esta ponencia se analizará el origen y el presente de las escuelas y se expondrá de una manera generalizada su realidad actual, centrando la atención en las principales causas que han llevado a este desastre. La enumeración posterior de una serie de retos no trata de poner solución al problema, sino establecer unas líneas por las que empezar a trabajar para el futuro de las escuelas. Se trata también sobre la necesidad de actuar ante un problema que nos afecta como músicos, docentes, investigadores y aún más, como ciudadanos. La educación en estos centros es una parte fundamental de la música, de la que no debemos prescindir.

ORIGEN Y PRESENTE DE LAS ESCUELAS MUNICIPALES DE MÚSICA

Es a principio de los años 90 del pasado siglo cuando se regula por primera vez las condiciones de creación y funcionamiento de estos centros de enseñanza con el principal objetivo de formar aficionados. Durante las dos décadas siguientes las administraciones regionales, en el pleno ejercicio de sus competencias en materia educativa, definirían aspectos como los académicos, requisitos mínimos o la titulación del profesorado.

Si bien al comparar las diferentes normas reguladoras se observa un origen común, los planteamientos en los apartados señalados contienen importantes diferencias. De todas ellas se exponen a continuación las que llaman más la atención:

Existe una gran distancia entre las escuelas de los diferentes territorios regionales en cuanto a la ordenación de las enseñanzas. Así encontramos por ejemplo, que la normativa del País Vasco se aleja de la del resto del país, pues establece cuatro niveles de "formación y competencia" cada uno de ellos definido por unos objetivos muy similares a los de las enseñanzas en los conservatorios.

Aunque en este ámbito, el mayor debate se abre al ser aprobada la posibilidad de que las enseñanzas elementales de música sean desarrolladas en las escuelas municipales. Así ha ocurrido en algunos casos y durante sólo algunos años en Castilla la Mancha. Aunque en realidad se plantease como una posibilidad abierta, durante media década algunas

escuelas de música de la región han tenido una doble labor como conservatorios municipales elementales de música y escuelas de aficionados, generando un enorme malestar en los trabajadores de los conservatorios profesionales, al ver mermados sus recursos por la considerable disminución de alumnos.

El capítulo en el que se aprecian las divergencias más profundas es en el relativo a los requisitos académicos que debe reunir el profesorado de las escuelas. Algunas comunidades como Valencia, Andalucía o Galicia establecen que el profesorado deberá estar en posesión de la titulación de Grado Medio, sin especificar el plan de estudios al que se refiere este grado. A pesar de que la titulación que actualmente otorga la realización de las enseñanzas profesionales carece de efectos de docencia, es aceptada por estas comunidades para el ejercicio de la docencia en escuelas de música. Otras como Cataluña, Canaria, Castilla la Mancha o País Vasco ponen como requisito la posesión de la titulación superior (o medio del plan 66), teniendo que demostrar en algunos casos haber realizado cursos o cursillos de pedagogía especializada para los niveles de iniciación.

Desde el pasado año 2013, en Valencia se abre una nueva vía que hace aún más compleja la definición de este capítulo. La normativa aprobada por esta Comunidad contempla que para impartir las enseñanzas a alumnos menores de 8 años se permite la contratación de profesores en posesión del Título o Grado de Maestro en educación infantil o primaria, mención o especialidad de Música.

El modelo ha fracasado.

La falta de definición de las escuelas de música ha afectado a la posibilidad de creación de un modelo sólido y con personalidad propia. Veintidós años de andadura han dado como resultado numerosas clases de centros con diversas formas de gestión, diferentes modelos educativos, lamentables condiciones laborales de sus trabajadores, un alumnado demasiado heterogéneo y la falta de recursos formativos por parte del profesorado para hacer frente a este último asunto. Estas cuestiones han facilitado el colapso de los centros en el momento en el que se han retirado las subvenciones por parte de las administraciones públicas.

Encontramos así escuelas de gestión municipal directa o por medio de la creación de patronatos municipales. Por otro lado existe el modelo llamado de externalización, en el

que la gestión es llevada a cabo por una empresa que usa un edificio público para el desarrollo de las enseñanzas, siendo en cualquier caso escuelas con un funcionamiento similar a las anteriores pero con unas condiciones laborales de su profesorado radicalmente distintas. Existen también, sobre todo en poblaciones no muy grandes y de ámbito rural, asociaciones de banda con título y registro de escuelas municipales. Otra tipología de centro es el que funciona a través de una cooperativa formada por profesores o padres.

En cuanto a la contratación del profesorado se encuentran varias posibilidades: aquellos que mediante oposición acceden a un puesto como personal laboral, profesores con contrato discontinuo (con despedidos en la época estival) o con contrato anual con prorrateos de los meses trabajados (normalmente nueve). Otras opciones son la contratación por horas o los pagos en forma de gratificaciones, sin contrato.

A pesar de todo, la financiación ha parecido ser el talón de Aquiles de estas enseñanzas. La decisión de retirar las partidas destinadas a las escuelas por parte de los gobiernos regionales y de algunos ayuntamientos, han colapsado el normal funcionamiento de los mismos. Las subvenciones estaban destinadas a sufragar un importante porcentaje de los costes anuales totales. Comunidad de Madrid, Castilla la Macha, Cataluña o Andalucía han roto su compromiso de financiación, dejando a la deriva los centros de sus territorios.

En muchos casos los consistorios no han podido o no han querido sostener la situación, cerrando o contratando a una empresa privada que en la mayoría de los casos no ha planteado una renovación sino una continuidad empobrecida. A partir de esta situación la supervivencia se ha basado en inventar medidas que puedan ayudar a paliar la falta de fondos: aumento del coste de las matrículas, reducciones salariales, aumento de horario lectivo, empeoramiento de las condiciones laborales y una importante masificación de las aulas en las que el alumnado no tiene límite de edad.

POR QUÉ ACTUALIZAR

Frente a la situación actual habría que plantearse si queremos tener escuelas de música o qué escuelas nos gustaría tener. Es necesario saber si el enorme esfuerzo por la democratización de las enseñanzas musicales ha sido en vano y si seremos capaces de

renacer, teniendo en cuenta la falta de medios económicos y la inexistencia de una identidad común.

El intento por desarrollar varias líneas de enseñanzas musicales que a su vez respondieran al modelo europeo se ha truncado por la falta de compromiso político. El buen funcionamiento de las escuelas ha sido posible sólo en algunas Comunidades Autónomas que tradicionalmente han apoyado la educación y la cultura.

La falta de medios económicos ha supuesto la desestructuración de los principales objetivos sociales y educativos de las escuelas, pasando a ser en muchos casos centros accesibles para unos pocos ciudadanos. Encarecer las tasas como forma de paliar la falta de ingresos económicos ha sido el principal indicador de la mala gestión de las escuelas, llevando al abandono de estos estudios por parte muchas familias sin recursos que no han podido acogerse a ningún plan de becas, como ha sido el caso de las escuelas de Madrid.

La aplicación de las distintas metodologías ha sido dudosa en muchos casos, debido a la obligada versatilidad que ha tenido que demostrar el profesorado para el desempeño de su labor docente, sin haber recibido una formación que contemple la educación dirigida a tantos y tan diferentes niveles. El aprendizaje de los estilos musicales diferentes a los de la formación clásica recibida, se ha tenido que desarrollar por cuenta propia de los trabajadores y a partir de la demanda, casi a la carta, por parte de los ciudadanos. El desarrollo del talento natural se ha impuesto frente a la preparación específica para trabajar en estos centros de enseñanza.

La inexistencia de un modelo común ha conducido al aislamiento de los centros municipales incluso en el propio ámbito provincial, por lo que se hace complicado el desarrollo de recursos y herramientas compatibles y accesibles que compartir, que algunas comunidades han conseguido gracias al movimiento asociacionista

Las reformas educativas no plantean cambios en este modelo, que se está supliendo por el modelo privatizado. La falta de definición de estos centros en las competencias de los ayuntamientos, empeora aún más la situación frente a la nueva ley de administración local.

Parece más que evidente que las Escuelas municipales de música han de sufrir una transformación urgente. El modelo vigente no ha funcionado, al menos en buena parte del estado, y existen varios condicionantes que indican que el desequilibrio actual no va a ser

solucionado por la administración, consciente de que la falta de una identidad común dificulta la vía reivindicativa a nivel regional y nacional.

Renovar las enseñanzas de las escuelas y adaptarlas a las circunstancias reales es por tanto una responsabilidad ya que contradicen por completo su primitiva concepción.

RETOS

Es necesario plantear una serie de objetivos comunes y salir del autismo con el que se ha trabajado. Hay que asumir el fracaso del modelo, observar y potenciar los aspectos positivos de esta experiencia y rechazar tajantemente aquello que no ha funcionado. El pasado de las escuelas debe servir para construir unas enseñanzas musicales reforzadas y actualizadas mediante la apertura de nuevas líneas para el desarrollo de una enseñanza de calidad, sin olvidar la idea de democratización de la música en el ámbito local.

Para estar integrados dentro de las actividades que pueda ofrecer un municipio, no hay que olvidar que los centros paralelos a las escuelas de música y danza son los centros deportivos, las bibliotecas y las escuelas municipales de idiomas. Todas las actividades de servicio municipal están vistas desde la óptica del ocio y no como materias de educación. Ésta es una de las claves que hay que tener en cuenta a la hora de marcar nuevos retos.

Redefinir las Escuelas Municipales de Música

Gestión pública o privada

La gestión privada de las escuelas de música antepone, en muchos casos, el negocio a la pedagogía. La aplicación de medidas que reduzcan los gastos afecta desfavorablemente a los aspectos metodológicos, además de reducir la calidad del profesorado que difícilmente podrá mantener el trabajo por una larga temporada que dote de personalidad a un centro. No obstante, la gestión pública parece no haber dado con la fórmula que haga identificar a las escuelas como vanguardistas de la educación ya que se han escudado en métodos tradicionales aplicados a diferentes estilos y edades. Los modelos de gestión mixta tampoco han aportado nada nuevo al desarrollo de las enseñanzas. Se hace

necesario el establecimiento de un concepto común de calidad de la enseñanza basado en la innovación y la formación del profesorado, independientemente del modelo de gestión que escoja cada ayuntamiento.

Centros fijos o itinerantes

Cabe plantearse la posibilidad de que las escuelas se conviertan en un centro generador de una serie de proyectos que se desarrollen más allá del propio edificio, consiguiendo la integración del concepto escuela de música en otros servicios que se den en el municipio. Así el desarrollo de cursos y talleres dirigidos a diferentes colectivos haría de la escuela un centro integrado en áreas educativas. La coordinación entre centros no paralelos podría ser una vía de apertura de las escuelas de música, a la vez que podría establecerse una mayor presencia de este arte en la educación general, reforzando y apoyando la figura del maestro o profesor de música.

Centros cerrados o receptores

Las escuelas han desempeñado una importante labor en la educación musical del municipio mediante las enseñanzas y una gran cantidad de conciertos públicos. Además ha sido el trampolín de muchos alumnos para el acceso a las enseñanzas profesionales. No obstante habría que plantearse qué otras música existen alrededor y de qué manera éstas pueden integrarse en los centros. La práctica (y no necesariamente la enseñanza) de la música tradicional, el rock o el hip hop, deberían tener su lugar de expresión y desarrollo en el mismo espacio en el que se enseña, creando una forma de comunicación y culturalización bilateral. Por otro lado, las escuelas deben poder aportar algo a los propios alumnos de los conservatorios o músicos profesionales. No es extraño ver a un nadador de élite utilizando las instalaciones deportivas municipales con sus amigos aficionados.

Renovar modelos de enseñanza

Enseñanza presencial, semipresencial y virtual

El carácter eminentemente práctico de la música en las escuelas parece conducir a la necesidad de la enseñanza presencial. La falta de recursos y la escasa concienciación del

profesorado hacen que el aprovechamiento de las TIC sea casi inexistente. Con un riguroso planteamiento y la creación de aplicaciones profesionales, habría que potenciar la enseñanza de una buena parte de los contenidos de una manera semipresencial, implicando a la familia en el contexto del hogar. El desarrollo real de este proyecto está aún por realizar en las escuelas, si bien bastaría con observar las experiencias que ya se han puesto en marcha en otros ámbitos. El buen progreso de este tipo de enseñanza en las escuelas, abriría la posibilidad de llegar a un mayor número de ciudadanos. Por otro lado, la localización de ciertos municipios, distantes de una localidad grande, pero con un número de habitantes suficiente, podría ser el laboratorio para el desarrollo de futuras escuelas de música virtuales gestionadas por varios municipios.

Enseñanza instrumental individual o colectiva

La barrera de la clase a uno, parece estar superada en las escuelas de música, aunque no en todos los casos la aplicación de la clase colectiva de instrumento se está empleando de una manera satisfactoria. La agrupación de más de dos alumnos responde en muchos casos a la necesidad reducir gastos de profesorado. El modelo tradicional de enseñanza de instrumento se sigue aplicando en muchos casos y sigue siendo una reivindicación por una buena parte de los profesores que ve la colectividad con cierto recelo. La buena aplicación de la clase grupal es poco frecuente, pero su extensión parece inevitable. La investigación y el desarrollo en este campo es una vía imprescindible para adaptar las enseñanzas a las necesidades y coordinar los centros educativos con el resto de servicios municipales.

Enseñanzas elementales o formar aficionados

La integración de dos modelos educativos contrarios en un mismo centro dificulta la planificación y el desarrollo de un proyecto educativo. La duplicidad creada en los últimos años entre los conservatorios y las escuelas debe ser entendida como una falta de comunicación entre los dos tipos de centro y una falta de previsión por parte de las administraciones. Si las escuelas se ocupan de las enseñanzas elementales, no pueden formar a la vez aficionados. Por lo tanto es necesario centrar ordenación las enseñanzas en un único objetivo.

Dignificar la labor docente

En la búsqueda de una un nuevo modelo de escuela es esencial la definición de la figura del profesor de estas enseñanzas. Éste debe ser uno de los retos prioritarios puesto que el éxito depende en gran medida de los docentes. Es indiscutible el nivel de adaptación e implicación que han demostrado, pero es fundamental el apoyo institucional para fortalecer a este colectivo que en muchas ocasiones ha sido castigado y menospreciado. Es imprescindible la definición de unas mínimas exigencias para quien contrata y evitar la destrucción de la profesión.

Otro aspecto es de la formación necesaria para hacer frente a la difícil y versátil labor de enseñar en el ámbito que está tratando. Es necesaria tanto la formación permanente de este profesorado como la formación previa, realizada durante los estudios de pedagogía en los conservatorios superiores. En muchas ocasiones, se olvida la cantidad de profesionales que trabajan en escuelas, sin haber tenido una formación para desarrollar enseñanzas en edades tempranas o en adultos, por escoger dos casos.

Buscar compromisos de financiación

El compromiso económico por parte de las administraciones se ha debilitado en los últimos años. En muchos casos las escuelas de música se han convertido en una estrategia política, que se ha usado para amenazar a la oposición. Así, los ayuntamientos cierran, privatizan o abren según el modelo que se han encontrado al hacerse con los consistorios tras las elecciones como ha ocurrido con las numerosas leyes de educación de los años de la democracia de España.

Volver a plantear el compromiso de financiación de las escuelas es una necesidad urgente. Los convenios establecidos entre ayuntamientos y gobiernos regionales era una interesante fórmula que se ha desmoronado, generalmente por oposición política. La cohesión social es una razón de peso que se tiene que tener en cuenta, aunque sea precisamente éste aspecto uno de los más desfavorecidos en el presente. No asegurar la financiación convierte a las escuelas en centros con precios de cualquier prestigiosa universidad y estructura de una academia.

CONCLUSIONES

El futuro de las Escuelas Municipales de Música está en nuestras manos. El intento por sacarlas adelante no va a venir por la facilidad que puedan proporcionar las administraciones, por lo que el trabajo se debe hacer desde la unión y la creación de una identidad común de escuela de música que proporcione una mayor estabilidad al desarrollo de estas enseñanzas.

La democratización de la música debe ser de nuevo el punto de referencia para la consolidación del modelo de centro municipal de enseñanzas musicales, que debe actualizar algunos planteamientos que han quedado obsoletos y reforzar aquellos que han funcionado. La enseñanza musical se debe adaptar a la realidad socio-digital, política y económica del país, sin olvidar su punto de origen.

La redefinición del concepto de escuela de música debe estar acompañada por la consolidación y mejora del colectivo de profesores que son su principal motor y los mayores difusores de la música en un municipio. Cuidar a los docentes es cuidar a las escuelas, que a su vez son las generadoras de futuros músicos profesionales, aficionados y en general ciudadanos más sensibles, activos y humanos.

La escuela de música se debe entender como una forma de vida en constante transformación. Al terminar los estudios superiores como intérprete, es extraño pensar en la posibilidad de desarrollarse profesionalmente en este ámbito de la formación. Sin embargo, después del primer shock inicial, se descubre un maravilloso mundo en el que hechos como el contacto constante y tan directo con los seres humanos, el sentirte parte esencial en el desarrollo cultural de un municipio o poder despertar la sensibilidad artística de tantos niños y mayores, hacen sentirse muy realizado. Salvemos las escuelas de música.

Mesa Redonda

Integración pedagógica, músico versátil

Pascual Pastor
Consejería de Educación de la Comunidad Valenciana

Palabras clave: educación musical, calidad de vida, innovación pedagógica, creatividad, interacción de materias, versatilidad musical, integración pedagógica

La música y la calidad de vida

Durante las dos últimas décadas se ha desplegado una amplia red de escuelas de música y conservatorios, con la que se ha venido a saldar la enorme deuda educativa que nuestro país mantenía con la enseñanza musical. Ello ha dado lugar a que la música se convierta en una poderosa aliada del desarrollo de muchos niños y jóvenes. Pero una escuela de música es mucho más que enseñar, más que clases, más que exámenes. Más allá de la didáctica y de las decisiones pedagógicas la enseñanza musical es un factor de vertebración social y de participación cultural que integra por toda la geografía española a creadores y a intérpretes, a melómanos y ciudadanos, a técnicos y público, a través de su programación de audiciones, de su implicación en los festejos, de la complicidad de las familias de los músicos y de todo el tejido social. Sin duda, una escuela de música es capaz de marcar la diferencia entre una urbanización y un barrio vivo. Pues hay sociedades sin escritura, pero no hay ninguna sin música.

En paralelo a la generación de esta red de escuelas y conservatorios se ha producido la construcción de auditorios y la creación de nuevas orquestas. Ambos procesos han propiciado la proliferación de muchas iniciativas de práctica musical que abarcan todo tipo de agrupaciones instrumentales y corales, de todos los géneros y estilos musicales.

Al mismo tiempo, de la mano de este proceso se ha multiplicado la red del profesorado, tanto en la enseñanza general como en la universidad, se ha potenciado el acervo de investigación pedagógica musical, se ha mejorado el perfil de los nuevos profesionales de la música que egresan cada año y se ha desarrollado un amplio sector de producción musical.

Toda esta arquitectura social ha abierto oportunidades a la población, no sólo educativas sino también culturales, de tal modo que la salud del sistema musical deviene en sí misma un neto indicador de la calidad de vida de un país. Lo sucedido aquí nos permite entender la razón del éxito del referéndum que en Suiza ha elevado la garantía del derecho de todos a la educación musical al rango de su texto constitucional. Precisamente coincidiendo con la entrada de este factor de desarrollo social en nuestro país en una fase de incertidumbre, sometido actualmente a una dura dieta de adelgazamiento.

Vivimos en el cambio permanente

A menudo se tiene la impresión de que venimos de un modelo social que ha entrado en crisis por resultar insostenible y que tenemos que prepararnos para una nueva situación porque las bases del pasado han cambiado. No obstante lo que tal vez está sucediendo no es sólo que hemos de aprender a adaptarnos a esta nueva sociedad sino que tenemos que aprender a vivir sobre el suelo movedizo del cambio permanente, que será a un ritmo cada vez más vertiginoso.

Para darnos cuenta de la urgencia y de la dimensión del esfuerzo de innovación que se espera del profesorado en general y en concreto de música, basta recordar la advertencia de la UNESCO de que los cambios que van a producirse en los próximos 30 años equivalen a la suma de los cambios producidos hasta ahora desde la aparición de la humanidad. Los alumnos actuales que han iniciado su educación musical este año, previsiblemente vivirán hasta el 2095. ¿Cómo será entonces su sociedad? Da vértigo pensarlo. Los expertos no se atreven a barruntar siquiera cómo será… ¡dentro de 5 años!

La educación tiene una función relevante para encarar la incertidumbre del futuro en tanto que puede darnos los recursos para adaptarnos de manera autónoma a los acelerados cambios de la realidad (laboral, social, cultural, política) y recorrer en mejores condiciones ese futuro. De ahí la expectativa creciente del papel clave de la formación

permanente del profesorado para afrontar los cambios, pues el ser humano es en gran medida lo que la educación hace de él.

Ahora que ya teníamos las respuestas, nos han cambiado las preguntas

Afrontar los nuevos retos que se le plantean a la educación musical exige una clara conciencia de la situación presente y una decidida actitud de apertura a la innovación. En la actualidad concurren varios factores que reclaman una redefinición del modelo vigente de formación inicial del profesorado y de la profesionalización del músico. Entre estos factores cabe destacar:

a) El alumnado ha cambiado. Las aportaciones de la psicología musical y de la neurociencia en cuanto a la capacidad de respuesta al fenómeno musical y su incidencia en el desarrollo humano dan razón de lo mucho que se ha ampliado el abanico de destinatarios potenciales de la educación musical, dirigido ahora a toda la población, sin excepción: en cualquier edad, a lo largo de todo el ciclo vital, desde la vida intrauterina, pasando por los recién nacidos, la primera y segunda infancia, la adolescencia, la juventud, a la edad adulta incluyendo las edades más avanzadas. De la magnitud de este cambio da muestra el monográfico de Eufonía (diciembre de 2013) dedicado a las numerosas iniciativas en marcha de educación musical temprana en los primeros cuatro años de vida. Una educación que se extiende igualmente a todas las capas sociales, sea cual fuere su nivel económico o cultural.

b) Los espacios de la música han cambiado: los escenarios ya no se circunscriben solamente a las salas de conciertos (la cultura), o a las plazas de los pueblos (la fiesta). Cada día se hace música en la escuela pero también en los lugares de ocio de los jóvenes. En los garajes se han forjado experiencias y géneros musicales que han dado identidad a varias generaciones. El desarrollo de las TIC, su accesibilidad en casa, su alto número de usuarios, hacen que los aprendizajes informales cobren más fuerza que nunca. En el tiempo libre los jóvenes hacen e intercambian mucha música a través de internet, sirviéndose de numerosos dispositivos multimedia. La educación formal puede enriquecerse enormemente con el aporte de estos aprendizajes informales.

Por otro lado hay otros espacios para los resulta difícil encontrar alternativas a lo que la música puede aportar, como los centros penitenciarios, los hospitales, las residencias

de mayores y centros de día, acompañando en la falta de libertad, en la enfermedad y el dolor.

Las nuevas redes sociales constituyen la parte virtual de estos nuevos espacios. Las agrupaciones de barrio y las empresas son otros entornos en los que se renueva la práctica social de la música, cuando hace unos años parecían estar en regresión. La actividad musical sigue, aunque con otras formas, en las iglesias, las mezquitas y las sinagogas. Se multiplica en las salas de espectáculos, en la publicidad, en los medios de comunicación, en el cine, etc.

c) Las funciones sociales de la música se han ampliado a toda situación humana en cualquier circunstancia vital. Junto a las artísticas y estéticas, se acumulan las del baile, del entretenimiento y recreo, las funciones curativas-terapéuticas, las de desarrollo comunitario y liberadoras de la exclusión social (el fenómeno social de las orquestas juveniles de Venezuela, México, Uruguay), las socializadoras e interculturales, las de contestación social, las favorecedoras de la autoestima, las del refuerzo identitario de colectivos sociales, la construcción de la solidaridad y el desarrollo afectivo, cognitivo y social; las de acompañar la privación de libertad, o en la soledad, el dolor, la enfermedad.

Un coro constituido por un grupo de afectados de Alzheimer, incapaces de recordar sus nombres, actuaron en el Palau de la Música de Valencia...¡sin necesidad de papeles donde leer las letras! La música despertó de su memoria las canciones con las que se enamoraron. Los familiares y el público no daban crédito a lo que estaba sucediendo allí.

Además, ahí están las múltiples formas con las que con la música celebra la fiesta, privada y pública, se aviva la fe o se dinamiza el desarrollo humano, creativo y audaz, como la aventura en México de "instrumentos por fusiles". La música sigue ejerciendo una función en la celebración pública de eventos (políticos, sociales, religiosos, deportivos, etc.) Si antes la tuvo para hacer la guerra, ahora más propiamente la tiene para construir la paz (Orquesta Barenboim) para atender a diferentes tipos de discapacidad (autismo, síndrome de down, etc.), para el tratamiento de traumas psicológicos o acompañando a las víctimas de catástrofes.

d) El canon del repertorio se ha desbordado

Para la enseñanza de la música no tiene mucho sentido seguir encerrado en el círculo de la música culta centroeuropea con exclusión de todas las demás músicas. De un lado se empieza a diversificar la programación en las escuelas de música con la entrada

de la música de raíz popular, el jazz, flamenco, el pop y el rock. Algunos conservatorios profesionales, además, sin menoscabo de la tradición musical europea, incorporan otros géneros musicales de todo el planeta con sus variadas expresiones de fusión de estilos, expresión de la multi e inter-culturalidad.

En el caso de las escuelas de música, sin embargo, quizá no sea suficiente incluir la música pop. Es necesario también desprenderse de la exclusividad de los procedimientos con los que fuimos formados en la música clásica. Ahí cobran valor los procesos de aprendizaje informal de música entre los jóvenes. En cualquier comunidad donde haya música se produce aprendizaje informal musical. Su carácter básico puede ayudar a afianzar los procesos formales de aprendizaje, particularmente en su nivel inicial tomando en serio, por supuesto, la música que ellos escuchan habitualmente, los valores propios de sus entornos culturales así como emulando los contextos informales en los que inicialmente se desarrollan, en cómo aprenden cuando se identifican plenamente con la música que hacen.

Reformular la formación del músico

La consecuencia directa de estos cambios es el necesario replanteamiento de la formación del músico profesional. Pues, detrás de cada función encontramos un perfil de músico específico, dirigiendo la experiencia musical en cada contexto social. Los nuevos ámbitos de actuación del músico llaman a la renovación de las tareas profesionales.

<u>De la uniformidad a la diversidad de modelos de centro</u>

El hecho de estar regulados por un marco jurídico común ha pesado más que la competencia de cada conservatorio a la hora de diseñar su proyecto específico de centro. Es muy importante liberarse mentalmente de las inercias del modelo único heredado del pasado y abrir las mentes a la proliferación de proyectos diferentes de centro (escuela y conservatorios) capaces de construir modelos propios. Algo se ha hecho al introducir en algunos centros otros repertorios como el flamenco y el jazz. Al decir proyectos singulares nos referimos a sus iniciativas metodológicas, pero también a la manera de organizarse el centro y a objetivos más específicos. Por ejemplo, a la incidencia que su actividad artística tiene en la programación cultural de su entorno; a si se plantean, además de expedir el título, la proyección de su alumnado para que se den a conocer a la sociedad como intérpretes; a cómo favorecen sus actuaciones en la red musical; o si

tienen convenios de cooperación con orquestas y otras entidades para desarrollar programas de perfeccionamiento, de intercambio con otros centros, de generación de nuevas audiencias, etc. O de qué modo en su proyecto se contempla la formación del músico como emprendedor de proyectos profesionales, etc.

A la hora de revisar los modelos, particularmente en las escuelas de música, hay que tener en cuenta que los intereses de formación musical son muy heterogéneos. A la pluralidad de intereses se ha de responder con variedad de itinerarios de formación, con adaptaciones curriculares a las expectativas de los interesados. Las enseñanzas musicales regladas no son "el" modelo a imitar por las escuelas. Hemos reducido a un formato (que mira de soslayo al reglado), cuando de inicio el interés por la música es plural, tal vez mayoritario hacia el amateurismo, a la diversidad de repertorios (música tradicional, modelos de riproposta de la tradición, de recreación de la música de raíz tradicional, el pop, el rock) en los que la música clásica ocupa un digno pero limitado lugar. Muchachos a los que les gusta cantar, se incorporan a un centro y ¡zas!: el canon lírico del pasado europeo. El esfuerzo del alumnado en los Conservatorios profesionales (10 años) merece tener un mayor reconocimiento académico y profesional real frente al valor de un ciclo de FP (de 2 años).

Del perfil de intérprete al de músico polivalente

Seguimos manteniendo un modelo de enseñanzas musicales con una formación común que se ciñe básicamente a la formación del intérprete, tanto para el concertista de alto nivel como para el profesor de instrumento, para el músico de atril como para el profesor de música de secundaria. La enorme diversidad de tareas que desempeñan los músicos, sin embargo, no se corresponde con la uniformidad con la que los planes de estudio abordan la formación del músico. Un itinerario profesional que, además, hegemoniza la formación del músico solista de concierto. Resulta anacrónico ordenar el sistema de enseñanza en función del grado final de una especialización minoritaria como sigue sucediendo en la actualidad. Esto no se corresponde con la diversidad de competencias profesionales que los músicos despliegan en la compleja y heterogénea realidad social.

Por otro lado la estructura organizativa de las especialidades reconocidas en la enseñanza superior (pedagogía, musicología, composición, interpretación, dirección) adolecen de una compartimentación estanca que tampoco resulta satisfactoria pues no son

profesiones del todo disjuntas. Pues lo que ocurre en la realidad es que la mayor parte de intérpretes también enseñan y viceversa. Aunque Pedagogía es una especialidad, es más bien raro que un alumno superior de música curse sólo Pedagogía. El espectro tan variado de niveles, centros, de modalidades de formación y de especificidades que abarca la pedagogía musical (reglada, amateur, primaria, secundaria, didáctica de cada instrumento, de materias no instrumentales) dificulta el tratamiento diversificado pertinente y convierte esta especialidad, por sí misma, en un difícil tramo de profesionalización poco autónomo.

En cuanto a la composición es también un campo muy vasto (por el lenguaje, por el medio, por la función). Quienes quieren dedicarse básicamente a la creación culta (sinfónica, camerística u operística) lo suelen concilian de hecho con la docencia en Conservatorios. Pero es, además, una tarea a la que se avienen muchos intérpretes y profesionales de la música en el entorno de la comunicación audiovisual, los mass-media, la publicidad, el cine, los documentales y las redes sociales, hayan o no cursado composición. Y respecto a la investigación compete tanto a la musicología, como a la pedagogía, como a la actividad artística de compositores e intérpretes.

Como reflejo de lo que sucede en la realidad habría que adaptar la formación del músico a un perfil profesional más versátil y fluido, más polivalente e integrado, capaz de poder combinar competencias musicales básicas más plurales. Tal vez se podría conseguir con un plan de estudios que, junto a la regulación de la troncalidad obligatoria, permitiera a cada alumno construir su itinerario formativo mediante la combinación abierta de las materias en función de su propio proyecto de profesionalización. Una estructura curricular abierta de este tipo resulta mucho más ágil a la hora de realizar adaptaciones de innovación curricular que la revisión total del marco de las especialidades. Y resultaría mucho más próxima a la tendencia de apertura y de flexibilidad que se está promoviendo desde la educación superior universitaria.

La especialización en música es una necesidad apremiante derivada de la búsqueda de la excelencia artística musical. Pero su compartimentación no se corresponde con la interacción de competencias musicales que demanda la realidad social en los ámbitos de la cultura, del espectáculo, del ocio, de las redes virtuales, de los contextos en los que el músico ejerce unas funciones transversales. Es decir, convendría ajustar de manera muy pragmática la formación del músico a las competencias plurales que está requiriendo el

tejido cultural, el educativo, el de los servicios sociales y el de la producción musical en general. La realidad actual exige una atención más abierta e integradora de las diferentes funciones.

En cierta medida supone reconocer, desde la formación inicial, las facetas diferentes que en la vida real *de facto* han ocupado desde siempre la dedicación del músico, si bien en cada caso puede incidir en unas más intensamente que en otras: el músico compone, interpreta, dirige, arregla-adapta, enseña, organiza conciertos, etc. Tareas que hoy al incrementarse los espacios de la música se diversifican aún más y que exigen un conocimiento práctico de software informático y cierta preparación emprendedora.

Implementar el legado de la tradición con la innovación creativa

Uno de los rasgos que adquiere mayor relevancia en el profesorado es tener competencia para innovar. La innovación es dar pasos en la dirección del cambio evolutivo. La mente se nutre del cambio. La anorexia mental viene por desnutrición de cambio. Ahí se fragua el fundamentalismo pedagógico: el margen de interpretación tiende a cero. Este mundo de retos nos invita a crear.

El poder de la imaginación innovadora radica en su capacidad de crear alternativas de mejora a la realidad dada, de resistencia al anquilosamiento. En el marco de un centro (conservatorio o escuela) no se trata tanto de grandes saltos, cambiando todo de arriba a abajo, como pretenden infructuosamente las leyes orgánicas educativas. Su inconveniente es que el cambio viene de arriba, impuesto por otros. Se trata más bien de una ambición más duradera: la de acumular prácticas tangibles, esfuerzos continuados en todo aquello de la enseñanza (pequeño o grande) que es susceptible de mejora. Es la innovación derivada de algo tan básico como la de sumar y multiplicar las mejores prácticas de cada colega del centro. Pues a menudo unos hacen algo valioso y útil, se produce un traslado a otro sitio y cuando han salido por la puerta ya se ha volatilizado toda su herencia. Sobre el tamaño del paso, cabe recordar que la distancia genética entre un chimpancé y un humano ronda el 0,6 %. Lo que demuestra que un 0,6% puede significar muchísimo. A veces muchos pequeños pasos equivalen a un salto gigantesco.

Tener un proyecto, trabajar cooperativamente en el centro

Hay modos de innovación individual que consiguen, a veces, dar un vuelco pedagógico. Es la genialidad de los maestros. Les necesitamos, nos enriquecen. Pero todavía es más importante fijar la atención en la innovación que podemos protagonizar cada uno en el grupo de nuestro centro, cuando con nuestra acción, aun siendo pocos pero interactuando entre sí, conseguimos mejorar las prácticas, diseñando nuevas propuestas imaginativas y sometiendo a la reflexión crítica del grupo su experimentación práctica. Esta tarea fundamental es en parte el cometido de la jornada laboral no lectiva, que tan necesario es reivindicar junto a la autonomía del centro. Es el momento de nutrirse, de recibir, de marcarse metas de hacia dónde se quiere ir, haciendo converger la aportación de cada colega. Esta es la formación para el desarrollo profesional docente que funde las expectativas de cada profesor en la realidad (no en los papeles) del proyecto educativo común. El esfuerzo individual es valioso, sin duda, pero si se da de un modo aislado resulta insuficiente como factor de cambio sustancial de un centro. Es necesario implicar al conjunto del profesorado en el compromiso por el proyecto del centro. La interacción de todos es la garantía para avanzar en propuestas de mejora didáctica a medio y largo plazo.

Un método infalible para comprender mejor la realidad es caer en la cuenta de que ni estamos solos ni somos el centro. Es lo que nos han legado Copérnico (para el universo), Darwin (para la evolución) y Freud (para el yo).

Me parece relevante destacar este aspecto en la enseñanza de la música, precisamente porque siendo su práctica una experiencia eminentemente socializadora, grupal, cooperativa, la formación inicial de todo el profesorado de música ha sido radicalmente individualista, centrada en cada sujeto y competitiva. Experiencia que induce más de lo que reconocemos a ejercer de profesores desconectados de los otros colegas incluso de los del mismo centro. Al hacer música somos interdependientes. Esta interdependencia convierte la experiencia musical en una gran metáfora para la vida y para trabajar en un centro. El trabajo cooperativo puede ser una pieza clave para el desarrollo profesional docente. Pues, la autarquía docente no es una afección crónica, es curable. El trabajo en equipo es una inteligente vacuna que nos inmuniza del virus del aislamiento, de la rutina y del cansancio profesional. Cada uno no puede acceder a saberlo todo, por eso necesitamos complementarnos interactuando. La cooperación activa eleva exponencialmente la capacidad de un grupo para lograr metas profesionales

ambiciosas. Tanto para el grupo de profesores como para el alumnado en el aula, el trabajo en equipo es la manera de integrarnos como partes de un organismo vivo. La interacción profesional constituye una vía de innovación educativa, eficaz e insustituible: para intercambiar información y experiencias, para coordinar las materias y, sobre todo, para emprender proyectos prácticos de mejoras concretas.

La orquesta es la mejor muestra de la modalidad pedagógica de trabajo cooperativo. Los miembros de un colectivo cooperan en el trabajo apoyándose mutuamente para ir más allá del experto aislado. Compartiendo metas y recursos. No hay éxito aislado sin que beneficie al conjunto. Cada miembro tiene su responsabilidad personal en la tarea común. No son individuales ni yuxtapuestas, sino orgánicas, construyendo juntos una experiencia artística, analizando logros y fracasos, buscando alternativas de mejora. La potencia del trabajo cooperativo se revela complementando las aportaciones de grandes pedagogos pero con la ventaja de llegar al nivel de concreción del aula a donde no llegan los grandes expertos. Y restituye, además, el papel del profesorado como constructor de conocimiento pedagógico, frente al modelo tradicional de mero aplicador de teorías ajenas.

Educar en competencias. Interacción de materias

El enfoque de educar en competencias se ajusta perfectamente a la experiencia global de hacer música. De hecho para cierta tradición de la enseñanza musical ya se trabajaba así antes de que adquiriera esta denominación. Las competencias deben entenderse como la solvencia para responder a demandas complejas de la vida real y de llevar a cabo tareas diversas de forma adecuada para resolver una situación concreta. Suponen una combinación de habilidades prácticas, de conocimientos, de motivación, de valores éticos, de actitudes, de emociones y de otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz.

Formar musicalmente en competencias no es sino profundizar en la compleja experiencia musical que abarca la escucha activa, la realización creativa (componer e improvisar), la comprensión lingüística y estética, la interpretación, interconectando los aprendizajes de cada materia entre sí de manera muy funcional.

De ahí el sinsentido de que cada asignatura vaya a la suya, sin injertarse en el tronco vertebrador del desarrollo musical integrado y global. Es necesario plasmar de manera interactiva la enseñanza del instrumento con todas las demás materias i viceversa.

A la vista de ello cabe preguntarse ¿por qué mantener el enfoque conceptual y visual en la enseñanza del lenguaje musical? Se sigue planteando más como una lengua muerta (libro, cuaderno, lápiz) o una lengua extranjera (CD, DVD) que como una lengua materna, por inmersión. ¿No habría de ser la clase de Lenguaje Musical una clase de educación auditiva, que prestase atención a la afinación, a la expresión vocal en el canto común?

¿Por qué no abordar la clase de análisis a partir del repertorio de estudio de los instrumentos? El análisis no tiene por qué reducirse al estudio conceptual de la partitura sino llegar al montaje y experiencia sonora con los instrumentos. Como tampoco tendría que recalar solamente en aspectos morfosintácticos del lenguaje musical sino también en su contextualización histórica, en el análisis estético comparativo; etc.

¿Por qué no prestar mucha mayor atención en el aprendizaje del instrumento a la improvisación musical como espacio específico de la creatividad en el ámbito de la formación musical y como forma natural de desarrollar la competencia musical (pensar, inventar, interpretar, expresar).

¿Por qué no aprovechar la clase de instrumento (individual, de cámara, de orquesta) para aplicar los conocimientos previos de Análisis, facilitando el estudio y la resolución de los pasajes más comprometidos? ¿Es bueno que el profesor de instrumento proponga obras de estudio sin contextualizar al autor, el género y estilo de la pieza?

¿Está sirviendo Piano Complementario en su valor propedéutico para integrar competencias musicales (expresión, improvisación, desarrollar la capacidad de pensar desde la armonía, el contrapunto)? ¿Está ayudando a desentrañar el tratamiento armónico que subyace a las obras que estudian en el instrumento? ¿Y si las clases de Historia y Estética se dieran tocando, montando pequeñas muestras instrumentales-vocales del periodo que se está estudiando? La formación estética se adquiere significativamente por impregnación más que por la memorización de características taxonómicas.

En fin, el paradigma de educar en competencias nos insta a potenciar planteamientos más funcionales (pragmáticos) e interactivos de todas las materias entre sí, con mayor permeabilidad a transferir los aprendizajes adquiridos a los contextos nuevos de cada

materia. Es decir, comprender que es más importante saber gestionar lo que se conoce que almacenar conocimiento. Saber utilizar lo que sabe, para afrontar situaciones nuevas de aprendizaje, para resolver los problemas que plantean los sucesivos contextos de aprendizajes nuevos.

Esta interacción de materias, transversalizando los aprendizajes, transfiriéndolos a otros contextos es un factor clave para que sean significativos, consistentes, funcionales en situaciones reales. De suyo nos plantean el reto de impostar la formación siguiendo solo en la órbita de la partitura o bien abriéndola a la experiencia comunicativa y existencial con el público. Y, tal vez, sea el criterio para revisar el modo de compatibilizar los estudios de Secundaria con el grado profesional, o de compatibilizar las horas de estudio superior del instrumento (ha descendido respecto a planes anteriores) con la carga lectiva de materias no instrumentales.

La experiencia musical en sí como vía de la innovación pedagógica

La innovación pedagógica musical está en el fondo de la misma experiencia musical. Un principio pedagógico básico: el camino para aprender música es…hacer música, desde el primer momento, con el cuerpo, con las voces, con todo lo que podamos hacer sonar, con los instrumentos musicales. No tanto libros, textos, cuadernos, apuntes, comentarios.

El camino de la innovación de un profesor de música está en la propia praxis musical, en la inmersión en los procesos de inventarla (componer), de recrearla y de producirla (interpretar). Al buscar orientación pedagógica para la clase de música, antes de atender a las novedades editoriales (ellas se nutren de las prácticas bien acreditadas de las escuelas), investiguemos en la matriz donde aprendimos a gozar de hacer música, interconectando todas las modalidades diferentes con las que la experimentan, la componen y la recrean los músicos profesionales.

Desplegando los contextos en los que sencillamente se hace música ya nos salen varios formatos para el aula de música.

<u>La clase de música como emulación de una sala de ensayo</u>.

De entrada ya aporta al aula un cambio mental de perspectiva en la interacción de alumnado y profesor, que al decir de K. Robinson pasaría del abandono del modelo

industrial (clonar, modelar, construir) a la adopción del modelo agrícola, en donde la acción se expresa con verbos del tipo dejar crecer, cuidar, fortalecer, regar, abonar, desbrozar, etc. Es decir, se pasa de la autoridad a la cooperación, con diferentes funciones pero horizontales. Y en el magma de la realidad surge la multiplicación de roles: director, solistas, conjunto instrumental-vocal, jefes de cuerda (ensayos parciales, entre pares enseñando unos a otros); archivero; copistas (informáticos); mantenimiento de los instrumentos. Papeles diferentes, complementarios, corresponsabilidad: como si todo dependiera de uno, pero sabiendo que si el final es bueno es gracias a todos. Diversidad de roles pero con la relevante parcela de cada uno en el resultado final. Conjuga individualidad con el trabajo cooperativo, sin competición. La jerarquía deriva de la necesidad de organización.

La clase como un concierto, un festival: del aula a la escena

¡Qué diferencia entre el entorno de un examen al de una audición! Y, sin embargo, ¡qué grado de concentración mayor y de esfuerzo más gratificante la audición al examen! Hay que hacer exámenes, sin duda. Pero carece de sentido convertirlos en el centro del sistema, hay muchas maneras de evaluar y la evaluación es más que poner notas. Pasar de la aridez de las pruebas a la celebración de conciertos da muy buenos resultados. El alumnado se implica mucho más y participa de manera más significativa. Culmina la razón de la educación musical, proyecta el fruto del trabajo ante el público.

La clase como un laboratorio de experimentación sonora, bien acústica y/o electroacústica. Poner al alumnado en situación de búsqueda exploratoria de sonidos (ritmos, timbres, texturas) análoga al proceso de trabajo del investigador sonoro o del compositor. Ponerles a experimentar la capacidad expresiva de organizaciones sonoras para (funciones) la descripción, para contar-narrar historias, para acompañar la acción, para suscitar emoción, etc.

La clase como un taller de composición colectiva.

Bien a partir de parámetros aleatorios (espontáneos), minimalistas (ostinatos rítmico-melódicos), expresionistas (voces con/sin texto, efectos sonoros). Bien a través de indicaciones al modo del renacimiento, barroco, clasicismo, romántico (inmersión estilo). Exploración de sonoridades con los instrumentos y componer muestras con la combinación de una selección de los resultados del propio alumnado. Ahora que con un

móvil casi tenemos un estudio de grabación multipistas, se puede aprovechar para grabar las pruebas aceptadas y con todas ellas hacer el montaje de una pieza.

La clase como un taller de músicos de jazz, de flamenco, de improvisación a partir de unas bases armónicas, de una estructura inicial (rítmica/melódica), de recreación de música tradicional (riproposta), de música pop, rock

La clase como una proceso de creación de un programa musical de radio (al estilo de radio 2, radio 3), de televisión, o como equipo de redacción de una revista musical, o como un programa de apreciación musical, o monográficos de un autor, de un tipo de obras y un largo etc.

Taller de bandas sonoras de videos. Analogía con la composición y montaje de música para el cine (personajes, ambientación, situaciones, etc). Qué lenguajes sonoros emplear, temas, arreglos instrumentales-vocales. Secuencia de montaje parte a parte. Importancia de disponer de diarios sonoros de clase para ver la evolución.

9) Montaje musical de un documental de una exposición de pintura o de fotografía

Hacia un corpus integrado del legado pedagógico musical

La pedagogía musical en nuestro país ha avanzado mucho, sobre todo desde la LOGSE. El uso que el profesorado ha hecho de la herencia de los grandes maestros de la iniciación musical (Chevais, Dalcroze, Kodály, Martenot, Willems, Orff-Wuytack, Ward, Suzuki) ha sido mayoritariamente ecléctico. Lo que en principio está muy bien, para aprovechar los recursos de todos. El problema viene cuando la implantación de estos métodos se ha realizado sin tener la formación suficiente para ponerlos en práctica, ni por separado ni integrándolos. Una de las dificultades deriva de que se trata de aprendizajes de experiencia más que de conocimientos. Otra ha sido que la formación genuina en estos métodos exige ir directamente a las fuentes, resultando irreductible el mero estudio de la bibliografía especializada. Esto ha llevado a que en nombre de estas metodologías circulen estereotipos superficiales y recursos didácticos parciales que fragmentan y distorsionan su identidad real. Lo que explica la prematura fecha de caducidad que algunos profesores de iniciación musical les han puesto, abandonándolas antes de disponer de propuestas alternativas de acreditada eficiencia pedagógica.

En realidad son propuestas que siguen gozando, en general, de muy buena salud en manos de profesorado bien formado. Al punto de que se puede hablar de perspectivas renovadas de las veteranas pedagogías de iniciación musical. Por ejemplo la iniciación musical Kodàly sigue vigente y recomendada para la formación coral amateur. Los juegos de iniciación de Martenot se practican hoy en el seno de la familia, en la educación informal. Orff-Wuytack sigue dando lugar a la proliferación de numerosas orquestas escolares. Descubrir la importancia de la mediación del movimiento corporal en los procesos de percepción auditiva, de expresión artística, de conceptualización del lenguaje musical, mantiene la aportación Dalcroziana en un primer nivel de actualidad. Willems fue un pionero indiscutido de la psicología musical y de la apuesta por los procesos naturales de adquisición del lenguaje musical. Al punto que la investigación psicológica actual de la música y la neurociencia no dejan de confirmar sus postulados. Sorprende, sin embargo que los colegas willemsianos no estén abanderando la perspectiva psicológica musical que tanta información nos está facilitando. Suzuki es un claro exponente de modernidad (música lengua materna, iniciación con el instrumento, secuencia progresiva), al haber logrado garantizar su continuidad con una potente red bien organizada de interacción del profesorado responsable de escuelas Suzuki en todo el mundo y eso pese a carencias básicas en la iniciación (no cantan, no improvisan) y en los países latinos no haber sabido integrar bien la lectoescritura musical con la formación instrumental. Una hito realmente innovador lo constituyen los proyectos (en España, México, Francia, Gran Bretaña) de integración de las metodologías (Willems para el lenguaje, Dalcroze para la educación corporal-postural y Suzuki para el instrumento).

Pronto nos enriquecimos con la llegada de los lenguajes del s. XX y la creatividad a la educación musical (Murray Schaffer, John Paynter, George Self, etc) y el salto cualitativo aportado por la psicología de la música sobre el desarrollo evolutivo de la musicalidad, sobre los procesos de aprendizaje de la música, el riguroso conocimiento de la percepción auditiva y de la apreciación de las estructuras musicales. Un acervo enriquecido más recientemente por la investigación neurocientífica sobre la relación entre la música (escuchada, creada, interpretada) y el funcionamiento del cerebro, así como por la filosofía de la música, la antropología cultural y social y la etnomusicología. Un patrimonio que está ayudando a los educadores musicales a comprender mejor el valor de

la experiencia musical (pensada, vivida, practicada) para el ser humano, personal y socialmente.

Por la cantidad y la calidad de los recursos a la innovación musical hay que destacar las aportaciones que nos llegan desde las nuevas tecnologías. Ellas ofrecen canales de acceso a la música a gente de todas las edades y muchos medios para desarrollar sus habilidades musicales utilizables a toda hora tanto dentro como fuera del aula. Con ellas se puede conseguir un desarrollo añadido al que permiten las clases. De hecho los usan en su tiempo libre. Nos aportan facilidad a lo largo de todo el espectro de actividad musical: como medio de creación (fuentes sonoras), de producción y de grabación (audio y video), de transmisión y recepción de música. Nos permiten acceder a un inagotable banco de recursos didácticos para todas las áreas y niveles. Internet provee de una extensa videoteca, de gran utilidad y eficacia para el alumnado. Igualmente contiene un enorme archivo de partituras y fondos sonoros. Los enlaces en la web son de gran eficacia para tareas de investigación musicológica y didáctica. Con facilidad se puede disponer de programas para la elaboración de materiales. Bien entendido que no se trata tanto de usar programas de ordenador sino de realizar tareas o producir material musical, de integrar las TIC como herramientas del aprendizaje de la música en todos sus ámbitos: escuchar, interpretar, crear e investigar música. Las actividades deben ser tareas musicales reales más que ejercicios. Por ejemplo componer o grabar piezas musicales a partir de la combinación de *loops* y publicar sus creaciones en el *blog* del aula (o en su propia página de Facebook o Twenti), sin necesidad de dominar aplicaciones complejas. Bastará con usar un secuenciador online (Fame Academy Music Mixer) grabar el resultado con Audacity y subirlo a Poderato.

Por otro lado, desde el propio profesorado se ha avanzado mucho en el campo de la investigación pedagógica, alentada por la intervención docente y la participación en programas de doctorado. Estos estudios nos vienen aportando mucha documentación sobre didácticas específicas, recursos de enseñanza/aprendizaje, música y educación, etc.

Se puede afirmar que la pedagogía musical en nuestro país está alcanzando, si no se interrumpe el proceso, un nivel de desarrollo equivalente al que ya se ha alcanzado en otras áreas de la educación y análogo al de nuestro entorno europeo. Sin embargo no disponemos de un mapa completo capaz de definir la estructura de un corpus pedagógico

integrado. Y esta puede ser la razón de la débil repercusión que la investigación pedagógico musical está teniendo en la actividad de las aulas de nuestro sistema.

La música como aliada del cambio

Por la música tenemos la posibilidad de poner en contacto a los niños y jóvenes con una experiencia de enriquecimiento intelectual y moral, de vivir la música como espacio de entrenamiento de la inteligencia social. No solamente la individual, sino el juego de unas inteligencias con otras, para persuadir y dejarse persuadir, en el encuentro interpersonal e intercultural, donde compartir significados, donde sentir que los otros nos complementan, nos constituyen.

La práctica de la música es un factor de cohesión social, une unas personas con otras. Al escuchar y hacer música se activan las áreas del cerebro que se encargan de la imitación y de la empatía. Son las zonas donde están las neuronas espejo que actúan reflejando las acciones y las intenciones de los otros como si fueran propias. De esta forma podemos sentir el dolor de los otros, sus alegrías, sus tristezas, imitar sus acciones. Así es como la música activa nuestras emociones y crea vínculos sociales.

El músico es un buscador de perfección. En nuestra sociedad desafinada actual estar obsesionado por hacer bien la tarea parece pertenecer a una especie en extinción. Es bien cierto que el exceso de perfeccionismo paraliza pues también hay que dejarse guiar por la intuición. Pero la maquinaria del mundo rueda, mal que bien, porque todavía hay quienes concentran su atención, sin prisas, en el trabajo bien hecho. Ellos permiten que el mundo avance. Por ello es que hacer música siempre nos hace sentir bien y, a veces, nos hace ser mejores.

Pasqual Pastor i Gordero

Mesa Redonda

Los cambios de mentalidad en el músico como reto de la pedagogía en el siglo XXI

Prof. Dr Alberto Veintimilla Bonet
Conservatorio Superior de Música del Principado de Asturias

Habitualmente en los procesos de formación del músico se utilizan herramientas didácticas para alcanzar el mayor nivel formativo buscando objetivos, que en el caso de la especialidad de interpretación, parecen destinados mayoritariamente a formar intérpretes.

Haberse formado con un sistema de enseñanza basado en contenidos prácticos en el manejo de un instrumento y sobre materiales creados para desarrollar conciertos (aprendizaje a través de obras para solistas), no debe abocar a una expectativa de futuro concertista exclusivamente.

La historia está llena de referencias biográficas que demuestran que las cualidades de un músico se ponen al servicio de las necesidades de la sociedad en la época que le toca vivir. Todos los caminos pueden llevar a mayores éxitos de los imaginados por el músico si su actitud es flexible. Son muchos los casos en que hemos escuchado hablar de la importancia que tiene el dominar el instrumento al mayor nivel incluso dejando de lado otro tipo de aprendizaje que no tenga que ver con la práctica instrumental de carácter más teórico o afín a la ejecución musical exclusiva.

De las vías de profesionalización del músico, la docencia es una de las más transitadas para acceder al mercado laboral. Incluso los músicos que se dedican a la interpretación simultanean el trabajo como docente. Sin embargo de esta realidad, es muy

generalizado entre los músicos el pensamiento de que la dedicación a la docencia es una opción profesional de segundo orden. Es el éxito en el campo de la interpretación, a ser posible como solista, lo que atrae a la mayoría de los estudiantes de interpretación y donde fijan su principal objetivo.

Incluso en los estudios superiores existe todavía la equivocada leyenda de que el alumnado que escoge los estudios de pedagogía es menos dotado para la práctica musical interpretativa. Esta creencia puede estar limitando la evolución de la pedagogía instrumental si tenemos en cuenta la ardua labor que debe desarrollar un docente y los requisitos profesionales que está obligado a reunir.

Para revisar esta realidad no confesable en muchas ocasiones deberíamos contestar a tres preguntas iniciales desde el rol del alumnado y del profesorado:

¿Cuál es el objetivo profesional habitual?

¿Qué pensar si no se alcanza el objetivo prioritario?

¿La formación de un músico debe ser unidireccional?

Clarificar estas cuestiones puede ayudar a plantear la enseñanza y el aprendizaje de forma abierta y flexible con el objetivo de acceder a distintas vías de profesionalización desde una amplia cualificación.

Posiblemente las cualidades básicas para acceder a una carrera profesional con proyección de futuro estén basadas en tres elementos principales: amplia formación para poder optar a diferentes vías de profesionalización dentro del ámbito de la música e incluso fuera de él; flexibilidad para adaptarse a cualquier medio, porque las cualidades y competencias adquiridas a través de una de las carreras más larga –la musical con un mínimo 14 años de instrucción-, debe permitirnos trabajar y desarrollar un alto nivel profesional en distintos entornos; y trabajo e imaginación para mantener la creatividad constante aplicando la formación y recursos multidisciplinares adquiridos.

El hecho de que sea muy difícil acceder a una carrera que permita vivir exclusivamente de la interpretación musical no debe ser motivo de frustración. Los requisitos para acceder a la actividad concertista son muy difíciles de reunir y en muy

pocas ocasiones el músico es el responsable último del fracaso en la consecución del objetivo. Esta afirmación se apoya en el análisis de algunos de los recursos necesarios que permiten la integración en el ámbito de la interpretación:

-Contar con un buen producto. Es necesario contar con importantes cualidades de músico instrumentista e incluirlas dentro de proyectos interesantes y atractivos para el público.

-Relaciones públicas. Reunir capacidades que permitan difundir los proyectos sobre todo en la primera etapa de la actividad hasta forjar el necesario curriculum amparado en experiencias prácticas.

-Acumular y mantener contactos. Utilizar los contactos acumulados a lo largo de la historia personal es un buen punto de partida para iniciar y mantener un flujo de actuaciones.

-Frecuentar foros de actividad profesional. Los concursos, oposiciones, contrataciones temporales en puestos de trabajo son un importante vehiculo para dar a conocer las posibilidades profesionales de las personas y un trampolín para obtener trabajo.

-Contactar con agencias de contratación. Permite acceder a los diferentes circuitos culturales nacionales e internacionales con la mejor y más amplia promoción de los artistas y sus propuestas.

-Tener suerte. Es imprescindible contar con las habilidades personales que ayuden a llegar en el momento adecuado y conocer a personas influyentes en el terreno cultural en el momento justo. Muchos de los acontecimientos más significativos en la carrera de un músico se han producido en situaciones o encuentros fortuitos que han podido aprovechar gracias a los recursos acumulados a través de su formación y experiencia.

Es por lo anterior que un músico debe ponderar la presión o responsabilidad que se imputa a sí mismo en la consecución de un objetivo tan selectivo como es el acceder y gestionar una carrera de intérprete. Por otro lado, conviene recordar que son muchas las cualidades y competencias transversales que ha obtenido el músico a lo largo de su formación en las instituciones educativas. La población académica de los centros, en la

que se incluye el profesorado y alumnado, potencia de forma generalizada la capacidad de adaptación a diferentes entornos y asumir nuevos retos constantemente. Cuenta con el componente vocacional en alto porcentaje que permite fomentar la formación de calidad a través de la competitividad constante, perseverancia y capacidad de sacrificio en el trabajo. El profesorado se encarga de impartir las asignaturas de los distintos planes de estudios basados en la adquisición de competencias, que contemplan una formación completa en varios campos profesionales dentro de la música. Los docentes encargados de impartir las enseñanzas artísticas superiores recogidas en la legislación a partir de 1990 han realizado un importante esfuerzo para implementar la investigación como un elemento más en la formación del alumnado. Se puede constatar que un importante porcentaje de docentes de enseñanzas artísticas ha accedido y completado estudios de doctorado para obtener la competencia en investigación.

Tal vez una de las explicaciones de la falta de reconocimiento a la labor docente esté basada en la poca evolución de varios aspectos históricos de la enseñanza en el ámbito de la formación instrumental:

-Enseñanza de transmisión oral. El profesorado transmite lo que le trasladaron en su etapa de formación y el alumnado a su vez transmitirá a sus futuros pupilos los mismos conceptos. Llevar a cabo una revisión comparada que permita la ratificación o replanteamiento de los conceptos y procedimientos debe ser una práctica generalizada.

-Métodos y herramientas didácticas actualizadas. Es primordial el apoyo en las nuevas tecnologías y evolucionar las metodologías de enseñanza para adaptar la educación al perfil del alumnado actual. La sociedad exige eficacia y resultados docentes en el menor tiempo posible.

-Razonamientos sobre principios no científicos. Se puede sentar cátedra de aspectos no contrastados objetivamente o que carecen de base científica por haber sido extraídos de la experiencia individual, pero es deseable avanzar en el estudio comparado de otras experiencias que faciliten conclusiones contrastables y extrapolables a una amplia gama de casos en igualdad de supuestos.

-Comunicación entre profesionales. Las comunicaciones del profesorado de instrumento en los foros de información especializados debe ser una constante que permita establecer una comparativa a través del estudio de casos. Son muy estimables las publicaciones desarrolladas por algunos docentes pero escasas.

-Objetividad en procesos de valoración. Tanto en la evaluación de los avances del alumnado como de las metologías y herramientas empleadas se requiere la mayor objetividad y rigor para que el estudio de los resultados ayude a la mejora educativa mediante la extracción de conclusiones a partir de datos obtenidos de forma escrupulosa.

La entrega del profesorado de instrumentos musicales o canto a su labor exige de un esfuerzo y entrega importantes para alcanzar objetivos generales aparentemente simples. Conseguir que el alumnado alcance una buena técnica de ejecución precisa que se haya proyectado eficazmente al alumnado conceptos y hábitos de estudio que permitan dominar las dificultades con el mayor ahorro de esfuerzo y tiempo. Requiere del docente capacidad para transmitir los conocimientos de la forma más sencilla y eficaz posible.

La competencia en interpretación con un instrumento es la piedra angular sobre la que es necesario incidir para acabar con el falso mito de que el músico docente es menos cualificado que el músico intérprete.

Tanto en el ámbito del profesorado como del estudiante es importante incidir en la necesidad de partir de las cualidades de un buen intérprete para iniciar la escalada de niveles de resultados eficaces. Conviene partir del concepto de que el nexo de unión o punto de partida entre el músico intérprete y el músico docente es la excelencia en la interpretación musical.

A través de la interpretación práctica y activa obtenemos inestimables recursos para la ejemplificación y la experimentación como puntos de partida para encontrar vías de acceso y transmisión de las sensaciones que producen las distintas situaciones y efectos en el campo de la interpretación. En el transcurso de las clases es común encontrar la necesidad de sugestionar y solicitar al alumnado que realice ejercicios para alcanzar sensaciones (“toca como si…”, “la sensación es como…”, “piensa en que…”, “debes incidir hasta sentir…”, etc.).

Los esfuerzos invertidos en la elaboración de los planes de estudios han ido encaminados a formar al instrumentista a partir de la amplia competencia en interpretación instrumental sin olvidar la necesidad de obtener una vasta instrucción en pedagogía. Los planes de estudios diseñados a partir de la Orden Ministerial de 25 de junio de 1999, dictada como desarrollo de la LOGSE, contemplaban la misma carga lectiva del instrumento principal para las especialidades de interpretación y pedagogía. Sin embargo de esta realidad la idea de que el alumnado que cursa estudios de pedagogía instrumental es menos dotado para la interpretación musical no se ha disipado. Sigue siendo poco numeroso el alumnado que accede a los conservatorios y escuelas superiores de música para cursar la especialidad de pedagogía. Esto ha llevado a suprimir la oferta educativa de esta especialidad en algunas comunidades autónomas con motivo del diseño de los nuevos planes de estudios. Es constatable que la legislación educativa no alcanza a reconducir las concepciones que forman parte del acerbo popular dentro del ámbito histórico de la educación musical. Los cambios de mentalidad se tornan efectivos cuando la creencia queda instalada de forma efectiva en la población académica, para lo cual, el profesorado juega un papel indispensable y definitivo.

La obtención de nuevos resultados educativos lleva consigo acciones de cambio.

La única forma de acceder a métodos alternativos minimizando el factor de error es empleando la investigación en todos los procesos reunidos en la enseñanza. El conocimiento de las teorías y conclusiones extraídas por los grandes psicólogos, pedagogos y pensadores de la historia es indispensable[44], pero la dificultad estriba en llevar al aula y a las competencias del alumnado los conocimientos y conceptos técnicos de forma real. Además de conocer la teoría y metodologías históricas es necesario concretar la forma de adaptarlas a la didáctica en clase, sintetizar la esencia y darle

[44] Como por ejemplo: **TEORIAS GENERALES:** CONDUCTISMO (Watson/Skinner); CONSTRUCTIVISMO (Piaget/Vygotsky/Ausubel); COGNITIVISMO (Howard Gardner –inteligencias múltiples; Goleman –inteligencia emocional); MENTAL PRACTICE (Basado en las experiencias de grandes intérpretes). **PEDAGOGÍA MUSICAL:** WILLEMS, KODALY, ORFF, MARTENOT, WARD, SUZUKI, entre otros.

PEDAGOGÍA INSTRUMENTAL: ROMERO, KLOSÉ, JEANJEAN, STARK, etc. **TEORÍAS ADAPTABLES A LA MÚSICA:** PARETO -Teoría del 80/20-.

practicidad con nuestro propio método de enseñanza. Los cambios de metodología deben pasar por un protocolo de verificación que ayude a mitigar errores en los resultados de nuevos planteamientos educativos. Cualquier cambio debe ir precedido de un estudio, análisis, conclusiones y propuestas que partirán de la evaluación previa del estado de la cuestión y acabarán también en una evaluación final para testar el resultado de las propuestas llevadas a la práctica. El protocolo de verificación tiene que estar instalado en los procedimientos que marca la investigación eficiente y rigurosa que tiene que producirse de forma continuada y cíclica en la acción educativa para garantizar la evolución constante de la música. La investigación debe observar escrupulosamente los criterios de accesibilidad, transparencia y transferibilidad, criterios que deben prevalecer en la pujante modalidad de investigación performativa –*performance*-, que apuesta por una nueva metodología de investigación donde el cuerpo y la subjetividad del investigador se reconocen como parte integrante y destacada del proceso de investigación. Conecta la fenomenología de la experiencia y la autoetnografía, que pone el énfasis en el hecho de comunicar una experiencia en la que el investigador está implicado, hasta el punto de que puede ser la del propio investigador.

Las posibilidades de alcanzar una mayor y mejor evolución de la pedagogía instrumental pasa por el reto de realizar cambios de mentalidad en el músico partiendo del respeto a sí mismo y el convencimiento personal de la importancia extrema que tiene ofrecer una buena labor docente a la sociedad.

La dedicación vocacional del músico docente exige un importante esfuerzo del que invierte el músico intérprete, si tenemos en cuenta, que ambos profesionales deben partir de la excelencia en la interpretación con su instrumento. El músico docente, además, debe cumplir con las exigencias que la sociedad impone a los responsables de educar a las generaciones futuras de forma eficaz, donde difícilmente se puede eludir la responsabilidad y compromiso con la población académica y la sociedad que exige darse a los demás, capacidad de cambio, constante evolución, investigación continua e implicación para transmitir conclusiones.

Comunicaciones

Comunicación

Alternativa a la enseñanza de la Armonía en los Conservatorios: hacia un enfoque conscientemente sincrónico

Sergio Lasuén Hernández
C.P.M. Maestro Chicano Muñoz, Lucena. Universidad de Granada

Resumen

Tradicionalmente la enseñanza de la armonía en los conservatorios españoles se ha fundamentado mayoritariamente en un modelo aparentemente diacrónico basado en una supuesta práctica común materializada en ejercicios armónico-contrapuntísticos a cuatro voces para coro. En esta comunicación se demostrará, en primer lugar, que dicho modelo no es en realidad diacrónico para, posteriormente, justificar alternativamente un enfoque conscientemente sincrónico.

Este planteamiento, que ya se aplica de forma práctica en algunos artículos y libros de texto publicados en la última década, no supone necesariamente una ruptura con el modelo anterior. Efectivamente: no solo es adecuado para estudiantes que no tienen conocimientos previos sino que también otorga a músicos que han recibido previamente una enseñanza tradicional la posibilidad de contextualizar y reinterpretar algunos de esos conceptos adquiridos.

Introducción

¿Qué podemos encontrar en las programaciones de asignaturas que con un título "Armonía" o similar aparecen en cualquier currículo relacionado con la interpretación en

nuestros conservatorios? Mayoritariamente y desde hace ya muchas décadas la enseñanza de un tipo específico de armonía fundamentada en lo que se denomina la "práctica común"[45]. Normalmente comienzan con conceptos armónicos sencillos propios del siglo XVIII y poco a poco se van complicando, en función del curso al que se refiera dicha programación, llegando en el mejor de los casos hasta conceptos más propios del Romanticismo, pero todo ello en el marco de una armonía tonal[46]. Además, para la práctica de este tipo de enfoque se suele utilizar una única plantilla con unas necesidades muy concretas: un coro a cuatro voces.

Este ha sido, por tanto, el corpus principal y sólo en la parte final de los últimos cursos o incluso en cursos monográficos específicos se han incluido otra serie de conceptos posrománticos y modelos no tonales. Por supuesto, ha quedado al margen cualquier alusión a la armonía utilizada en músicas populares, incluidas las músicas populares urbanas, así como cualquier tipo de herramienta que hiciera alusión a lo que podría ser considerado como "Armonía de *Jazz*". Aparentemente, por tanto, se ha seguido un modelo diacrónico: se comienza en una determinada época, con unos rasgos estilísticos concretos, para posteriormente ir poco a poco y en el mejor de los casos progresando hacia un modelo de tonalidad ampliada más cercano al posromanticismo.

No obstante, este planteamiento no es del todo cierto y, de hecho, ha generado en el alumnado una multitud de problemas precisamente por no tener claro qué es lo que se está enseñando en esta aparente generalidad denominada "Armonía".

En el siguiente apartado demostraremos que el modelo utilizado no es en realidad diacrónico y los problemas que ello supone, para fundamentar después la posibilidad de establecer de forma consciente un enfoque sincrónico desde el principio. Posteriormente el artículo reflexiona sobre la facilidad con la que alumnos que han estudiado con un enfoque tradicional entienden esta nueva propuesta. Por último, nos detendremos en la

[45] Aunque es muy frecuente el uso del término "práctica común", hay autores que introducen con idéntica significación denominaciones alternativas como "armonía tradicional" (Hindemith, 1949) o "classical harmony" (Doll, 2013), entre otras muchas.

[46] Obviamente existen excepciones individuales en centros educativos concretos y otras más generales, como las programaciones de los alumnos de composición en grado superior o las de las especialidades de *jazz*. No obstante, este artículo se referirá a las prácticas más habituales, ampliamente difundidas y mayoritarias, sin perjuicio de que en escritos posteriores se pueda entrar detalladamente en casos concretos.

posibilidad de ampliación de la paleta de herramientas tradicional de análisis armónico que permite un enfoque sincrónico y, a modo de ejemplo, se presentará la información que otorga la utilización de conceptos de armonía cuatriádica en obras del siglo XIX en lo que a acordes de novena se refiere.

Contextualizando la "práctica común"

Una de las preguntas recurrentes en las clases de armonía tradicional es la época a la que se corresponden los ejercicios armónico-contrapuntísticos que se formulan. En su conocido libro de texto de armonía, Walter Piston lo explica con meridiana claridad:

"En la primera parte de este libro hemos pretendido definir la práctica común de los compositores en un período de cerca de siglo y medio, suponiendo de forma arbitraria que Bach, Mozart, Chopin y Dvořák eran contemporáneos y que la práctica armónica no cambió en ese período, sino que solo evolucionó". (Piston, 2001)

Por tanto, cuando hablamos de “práctica común” estamos asumiendo un subterfugio teórico sincrónico según el cual estamos utilizando conceptos del Barroco, del clasicismo y del Romanticismo, todos a la vez. O lo que es lo mismo, estamos imitando un estilo que nunca existió en un momento concreto de la historia. En realidad, cuando los alumnos armonizan un bajo-tiple siguiendo estas premisas, están aplicando una sintaxis armónica del clasicismo y una conducción de voces fundamentalmente barroca, a la que se añaden algunos conceptos que no se consolidan hasta bien entrado el Romanticismo.

Las ventajas e inconvenientes de este sistema desde un punto de vista pedagógico excederían en gran medida las pretensiones de este artículo. Pero lo que es evidente es que cuando enseñamos la armonía de la práctica común estamos explicando cosas de diferentes épocas o, al menos, que compositores de distintas épocas utilizan de forma muy diferente. Llegados a este punto, la cuestión sería: ¿Cómo es esto posible?

La respuesta es evidente: no estamos trabajando un modelo diacrónico a partir del cual explicamos la armonía que se utilizaba en el Barroco, luego en el clasicismo, más tarde en el Romanticismo y así sucesivamente. En realidad, estamos utilizando características básicas comunes a todas estas etapas e indicando un ejemplo de una u otra época al objeto de explicar el sistema común a todas ellas, que no es otro que lo que podríamos llamar el sistema tonal.

Esto sería, por tanto, un enfoque sincrónico: los alumnos aprenden armonía tonal y con la finalidad de disminuir el grado de abstracción de determinados conceptos[47] nos ayudamos de ejemplos e incluso prácticas específicas de momentos en los que la tonalidad era predominante. No obstante, es un sistema sincrónico encubierto y parcial, dado que se reduce discrecionalmente a unas estéticas tonales concretas, que van desde el Barroco hasta el Romanticismo. A todo esto se añaden los problemas específicos de utilizar, al objeto de plasmar este lenguaje, una formación muy concreta y reducida: un coro a cuatro voces, lo que implicará que algunas de las indicaciones que los alumnos manejan no vengan determinadas por el propio sistema sino por la plantilla utilizada[48].

Al margen de la cuestión de la plantilla, este enfoque sincrónico disfrazado de diacrónico ha provocado —o al menos, ha fomentado— la existencia de dos problemas. En primer lugar, es muy probable que no quede claro el subterfugio pedagógico que estamos utilizando y esto normalmente implica que los alumnos no entiendan si una determinada práctica se deriva del propio sistema tonal, de una estética concreta de las tomadas como referencia, de razones psicoacústicas que exceden el sistema tonal o de la plantilla utilizada. O incluso de una mezcla de todas ellas. Esta circunstancia les impedirá aplicar los conocimientos armónicos adquiridos cuando necesiten interpretar en el futuro obras de contextos muy diferentes. Una de las cosas más importantes en la enseñanza de la armonía es que los alumnos sepan exactamente qué es lo que hacen en cada momento y por qué. Ramón Barce, en su prólogo al tratado de armonía de Schoenberg clarifica lo que el compositor austriaco tiene en mente:

"A nivel artesanal o de aprendizaje quiere decir que el alumno ha de seguir la vía tradicional de aceptar unas limitaciones estrechas para su trabajo, limitaciones que van desapareciendo conforme el aprendizaje avanza; pero en vez de ir a ciegas, el alumno

[47] Trevor de Clercq señala la dificultad de explicar conceptos armónicos sin un contexto musical concreto por el elevado grado de abstracción que ello supondría y de ahí que se opte normalmente por introducirlos en un estilo musical: “All of these concepts could be introduced in a more robust version of a fundamentals course. But without a musical context, these conceptual elements are too abstract. So we embed the teaching of these conceptual elements within the teaching of musical style(s)”. (De Clerq, 2013:174)

[48] Las octavas paralelas que se producen habitualmente en las sinfonías clásicas entre violonchelos y contrabajos es un hecho que a menudo desconcierta a los alumnos noveles de armonía tradicional hasta que caen en la cuenta de las diferencias entre trabajar con una orquesta y con un coro a cuatro voces desde el punto de vista de la sonoridad así como entre la textura de melodía acompañada y una búsqueda consciente de independencia entre las distintas voces.

debe saber desde el primer instante que tales limitaciones son un artificio pedagógico y que nada tienen que ver con la actividad creadora libre." (Schönberg, 1987:VII-VIII)

Es un hecho empíricamente contrastado que en más ocasiones de las deseadas estas confusiones se producen en muchos alumnos, sobre todo en enseñanzas profesionales, e incluso a veces se mantienen en etapas posteriores. Probablemente se podría hablar de una multitud de variables causales, pero cualquier disfraz diacrónico que pueda aumentar la confusión a buen seguro no contribuirá a clarificar las cosas.

Por otro lado nos encontramos con otro de los problemas típicos de este enfoque aparentemente diacrónico: cuando tras explicar un concepto determinado, nos encontramos que Bach o cualquier otro compositor hace justo lo contrario[49].

En una discusión sobre la enseñanza de la armonía en *Dutch Journal of Music Theory* se apunta un ejemplo claro, citando a Diether de la Motte, acerca de la duplicación de los acordes de primera inversión: (Lasuén, Synchronic versus Diachronic Approaches to Teaching Tonal Harmony: A Response to Christopher Doll, 2013)

"En los ejercicios de armonía tradicional se suele duplicar la fundamental de los acordes mayores y menores en primera inversión o duplicar el bajo si éste cumple la condición de ser un grado tonal. No obstante, cuando los estudiantes intentan comprobar esta regla en los corales de Bach se dan cuenta de que frecuentemente no es así. (…) Aunque Bach, al igual que Mozart, considera un acorde do-mi-la como un acorde de la en primera inversión, él sigue duplicando al igual que sus maestros —que no lo hubieran entendido como un acorde invertido sino como un do con la sexta—, y duplica por tanto cualquiera nota"[50].

Es sólo un ejemplo, pero cualquier profesor podría a buen seguro citar muchos más. El problema radica en la posibilidad de que los alumnos piensen que la armonía en la práctica común es algo concreto y conscientemente seguido por algunos compositores determinados. Una posible alternativa sería aceptar la realidad, asumir ya desde el principio que la armonía de Bach y la de Dvořák son distintas y, al mismo tiempo, no

[49] Hace unos años no era extraño escuchar la justificación de "Bach hacía eso porque era Bach", como si J. S. Bach estuviera conscientemente atentando contra una supuesta armonía normalizada, algo que sólo se lo podía permitir él. Lo más curioso de todo es que la sentencia es tan desafortunada que ni siquiera Bach era Bach cuando compuso eso —o al menos no en el sentido con el que lo consideramos ahora—.

[50] Ver (De la Motte, 1991:42-50).

pretender empezar únicamente con la de Bach e ir quemando etapas, sino asumir conscientemente un enfoque sincrónico: comenzar explicando precisamente aquellos conceptos que comparten y no los que los separan —es evidente que la armonía de Dvořák se parece más a la de Mozart que a la de Webern—. Es decir, explicar el sistema tonal al margen de una época concreta. Eso sí, hay que tener en cuenta que si utilizamos un enfoque sincrónico hay que hacerlo con todas las consecuencias.

Hacia un enfoque conscientemente sincrónico

A la vista de lo anterior, una alternativa posible sería reorientar el objeto de estudio de la asignatura "Armonía". En lugar de partir de la armonía supuestamente utilizada a lo largo de toda una época que llamamos práctica común la cuestión sería estudiar, al menos en un primer momento, el propio sistema tonal. Posteriormente, se podrían —es más, incluso creo que se deberían— incluir otros sistemas no tonales. Pero durante el tiempo en el que se explique armonía tonal el referente no sería un determinado estilo que realmente nunca existió y que genera en ocasiones indicaciones contrapuestas, sino un sistema que es común a multitud de épocas y estilos. Posteriormente y ya con este marco bien definido, los propios alumnos en función de sus itinerarios podrían profundizar en cualquiera de estos estilos concretos basados en la tonalidad, así como en otros sistemas no tonales.

Llegados a este punto, la primera duda que se suscitaría sería concretar, definir o establecer lo que entendemos por sistema tonal. A buen seguro se podría entablar una discusión sobre ello, e incluso es posible que algunos musicólogos se pusieran de acuerdo o establecieran varias alternativas. Lógicamente este debate excedería en gran medida de lo que este artículo pretende, pero a efectos prácticos podemos partir de una premisa fácilmente contrastable: haciendo una muestra estadística aleatoria la práctica totalidad de los músicos seleccionados estarían de acuerdo en que *El Clave bien temperado* de Bach, las sinfonías de Mozart o *With or Without You* de U2 son ejemplos de música tonal, es decir, utilizan el sistema tonal.

Y el tercer ejemplo es más importante de lo que parece: al igual que cualquier docente acepta actualmente ejemplos de compositores tan distintos como Bach o Chopin para ilustrar o facilitar la comprensión de un determinado concepto tonal, con un enfoque sincrónico ningún profesor debería sentirse cohibido a la hora de utilizar música de cualquier otra época, siempre que piense que puede facilitar el entendimiento de esa

herramienta por parte del alumno. No es objetivo del profesor de armonía imponer juicios estéticos ni limitar la potencia de las herramientas analíticas de las que disponemos y dispondremos en un futuro. Se explica la herramienta, se muestra todo lo que se puede hacer de forma transversal, con el objetivo último de entender el sistema y luego será el alumno, un alumno al que se deja pensar y que siempre debe entender lo que está haciendo, el que sea capaz de implementarla en un futuro donde estime conveniente.

Desde un punto de vista práctico, el enfoque sincrónico permite solucionar algunos de los problemas de ubicación que habitualmente se han dado con el sistema anterior, pero además soluciona algunas de las casuísticas que se producen en conservatorios españoles. Por ejemplo, encontrarse en una misma clase de armonía con alumnos de perfil clásico, *jazz* y flamenco; situación enriquecedora para alumnos y profesores pero en la que un enfoque aparentemente diacrónico es altamente ineficaz. El enfoque sincrónico permite en estos casos un punto de encuentro inicial que posibilita su especialización posterior en función de las necesidades armónicas específicas de su itinerario. Otro caso concreto viene determinado por la publicación de nuevas especialidades como guitarra y bajo eléctrico en algunas comunidades autónomas[51], por lo que a medio plazo habrá otro perfil distinto en las clases de armonía de enseñanzas profesionales —que se añadirá al de instrumentos clásicos y, en algunas comunidades como Andalucía, al flamenco—. No es un problema de perfil, es un problema de enfoque.

En los últimos años han aparecido varios libros de texto de *Music Theory* que utilizan ejemplos de muy diversa procedencia —músicas populares urbanas, folclore, etc.— para explicar conceptos de armonía tonal. Uno de los más consolidados es *The Musician's Guide to Theory and Analysis* (Clendinning & Marvin, 2011), pero se podrían citar otros como (Roig-Francolí, 2011) o (Laitz, 2012). Asimismo, se pueden leer artículos en los que se cuentan distintas experiencias pedagógicas utilizando ejemplos tonales de músicas populares urbanas, como (MacLachlan, 2011). Es previsible que aparezcan cada vez más y deseable que algunos de ellos sean en español o al menos se traduzcan. Son libros de texto y no explicitan una justificación sincrónica pero constituyen, en parte, un ejemplo práctico de lo que hasta aquí ha expuesto este escrito.

[51] A modo de ejemplo se puede consultar (O. BOA, de 20 de septiembre).

Por último, es importante destacar que la adopción de un sistema sincrónico no supone en ningún caso una ruptura con lo anterior. Muchos alumnos formados armónicamente utilizando únicamente los ejercicios SATB en la práctica común han solucionado rápidamente algunos de los problemas que arrastraban simplemente explicando razonadamente el porqué de todas y cada una de las normas que aplican desde hace años y a qué contexto se circunscriben.

Ampliación de la paleta de herramientas analíticas. Un caso práctico: los acordes con novena.

El hecho de adoptar un enfoque sincrónico no sólo invita a proponer ejemplos de cualquier estilo a la hora de explicar el sistema tonal sino que nos permite utilizar herramientas analíticas que tradicionalmente se han usado únicamente en el estudio de obras tonales de épocas específicas. Es verdad que hay planteamientos teóricos que se han desarrollado mediante procesos totalmente independientes y esto puede generar algunos desajustes. Pero no es menos cierto que una relectura objetiva de herramientas aparentemente antagónicas permite en muchos casos no sólo establecer puntos de encuentro sino enriquecer algunos planteamientos que las distintas teorías armónicas consideran de una forma casi axiomática[52]. Sería posible incluso llegar a un ejemplo un tanto extremo: la utilización de herramientas analíticas propias de la armonía cuatriádica, desarrolladas ampliamente en el terreno del *jazz*[53], en contextos armónicos triádicos del siglo XIX.

En un punto intermedio nos encontraríamos infinidad de posibilidades menos transgresoras. No obstante, en este apartado se desarrollará este planteamiento aplicado al caso específico de los acordes con novena, con la finalidad de demostrar de una forma breve y concisa el vasto campo de posibilidades que se nos presenta.

Volviendo a la primera fuente citada en nuestra argumentación, observamos cómo Walter Piston clasifica los acordes con novena teniendo en cuenta fundamentalmente dos

[52] Un buen ejemplo de ello podría ser el análisis comparativo que se puede realizar entre la sexta aumentada y lo que los músicos de *jazz* denominan substituto de dominante de la dominante. Ver (Lasuén, El acorde de sexta aumentada y el Sub V7/V. Simplemente músicos, sin apellidos, 2013).

[53] Prefiero el término armonía cuatriádica —*quadtriadic harmony*, en inglés— al más común, sobre todo en inglés, *Jazz Harmony*, porque la armonía cuatriádica no sólo se utiliza en *jazz* y además porque no toda la música de *jazz* se basa en armonía cuatriádica.

importantes cuestiones. En primer lugar, si la novena funciona como nota extraña a la armonía —y por tanto tiende a resolver, ya sea inmediatamente o con posterioridad— o si forma parte de la armonía, esto es, si funciona como nota estructural. Y por otra parte, utilizando numerosos ejemplos extraídos de la literatura —algo que siempre es de agradecer— tanto en mayor como en menor, identifica si esa novena es mayor o menor. Nada que objetar a esta explicación: es clara, concisa, adaptada a los estudiantes a los que está orientado este libro de texto y además está contrastada por ejemplos específicos de numerosos autores de los siglos XVIII y XIX. Ahora bien, si quisiéramos profundizar en la diferencia que existe entre todas esas novenas en el momento específico en que las escuchamos, ¿podríamos obtener información adicional?

En un planteamiento de armonía cuatriádica la información que aparece por defecto de las novenas, undécimas y decimoterceras es más específica, por varias razones en las que no vamos a entrar. Hay que recordar que si estamos en ese contexto para tener un acorde necesitamos cuatro sonidos y no tres, de tal forma que si aparece un acorde con tres notas estaría igual de incompleto que cuando nos encontramos en Bach o Mozart con un acorde sin la quinta[54]. A partir de cada cuatríada, la teoría establece las bases para saber si la novena, la undécima y la decimotercera pueden ser consideradas notas del acorde a todos los efectos o tan sólo pueden ser utilizadas como notas no estructurales —es decir, extrañas a la armonía—. En otras palabras: algunas de esas novenas diatónicas podrán ser utilizadas en el marco de un modelo cuatriádico como notas añadidas al acorde sin que éste pierda su sensación funcional dentro del sistema tonal. A estas notas añadidas al acorde se les suele denominar tensiones[55].

Al margen de que en un modelo de armonía cuatriádica se parte de un nivel de tensión mayor —es decir, existe un menor diferencial de tensión entre tónica y dominante a lo largo de la obra—, es evidente que esa diferenciación entre novenas que son consideradas tensiones versus notas no estructurales en el modelo cuatriádico se puede extrapolar a un contexto triádico. Y además se puede contrastar auditivamente su vigencia con facilidad. Si aplicamos todo esto a dos de los ejemplos proporcionados por Walter Piston podríamos deducir varias cosas.

[54] Ver (Valerio, 1998:5).

[55] Para ampliar esta cuestión consultar (Herrera, 1995).

En el ejemplo 2 la novena es una tensión diatónica que en principio sonará más consonante[56] que la novena del ejemplo 1, que sería nota no estructural. Es decir, sonará mucho más dura la novena del ejemplo de Wagner, que no podría ser teóricamente añadida al acorde —por utilizar el acorde del que forma parte, un V_7/VI, una escala mixolidia b9,b13— que la del ejemplo de Chopin, ya que esa novena sería considerada tensión —el acorde V_7/IV utiliza escala mixolidia—. Esto no siempre se puede identificar con el hecho de que esa novena sea mayor o menor, dado que por ejemplo una novena menor sobre un acorde de séptima de dominante sobre el quinto grado en tonalidad menor —como la del ejemplo 3— se consideraría tensión b9 y, por lo tanto, no sonará tan dura como la novena menor del ejemplo de Wagner[57]. La información sobre el contexto tonal en el que aparece esa novena menor es fundamental y los datos suministrados a este respecto por el modelo de análisis de armonía cuatriádica son más precisos.

No aparece en Piston, pero quizás podríamos constatar la utilidad de este planteamiento de forma todavía más clara en la novena sobre el tercer grado. La novena del ejemplo 4a, al no poder ser utilizada como nota del acorde en un contexto de armonía cuatriádica tendría un efecto más disonante que si fuera susceptible de serlo, es decir, si se considerara una tensión. Sin embargo, en el ejemplo 4b ese fa# es una nota no diatónica y por tanto sería considerada una tensión no diatónica. No vamos a profundizar en las tensiones no diatónicas pero a simple vista se podría deducir que desde un punto de vista morfológico va a sonar más consonante que si hubiéramos añadido la novena menor. Pero fa# no forma parte de la escala diatónica de do mayor, por lo que se introduce un sonido que cambiará la percepción auditiva del acorde: el resultado momentáneo es más consonante que en el caso de la novena menor pero hemos incluido una sensación ajena a la tonalidad principal; con la ventaja de que al ser ese fa# estructural se podrá utilizar de forma destacada en la melodía, aumentando así las posibilidades desde un punto de vista horizontal de forma similar a lo que sucede cuando utilizamos dominantes secundarias.

Conclusiones

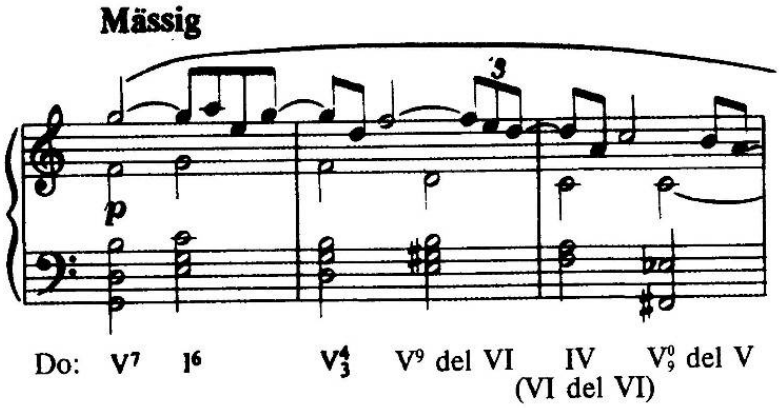
[56] Considerando la relación consonancia-disonancia en términos relativos y no como categorías absolutas y antagónicas, tomando como referencia el pensamiento de Arnold Schönberg (Schönberg, 1987).

[57] Todo esto siempre aplicado al momento en el que suena la novena. Hay que tener en cuenta que posteriormente este efecto puede resultar distorsionado por factores como su posible resolución, entre otros.

En el presente artículo se ha demostrado que el modelo mayoritario en la enseñanza de la armonía en los conservatorios españoles no es diacrónico, tal y como podía parecer, sino sincrónico pero circunscrito a un período muy concreto, que abarcaría desde el Barroco al Romanticismo. Este hecho produce una serie de confusiones y acarrea varios problemas a los alumnos que pueden ser evitados si desde un principio adoptamos conscientemente un enfoque sincrónico abierto a cualquier época que utilice como base el sistema tonal; con la ventaja añadida de que dicho enfoque soluciona casuísticas como el hecho de tener distintos perfiles de alumnado en la misma clase y, a su vez, permite que continúen sus itinerarios específicos posteriormente. Además, es susceptible de ser implantado y explicado en cualquier momento, a pesar de que los alumnos hayan comenzado sus estudios de armonía siguiendo un modelo tradicional. Por último, al utilizar un enfoque sincrónico es posible implementar herramientas que hace años parecían antagónicas y que permiten conseguir una información adicional que puede ser realmente valiosa.

EJEMPLOS

EJEMPLO 1. Wagner, *Die Meistersinger*, acto III, final[58]



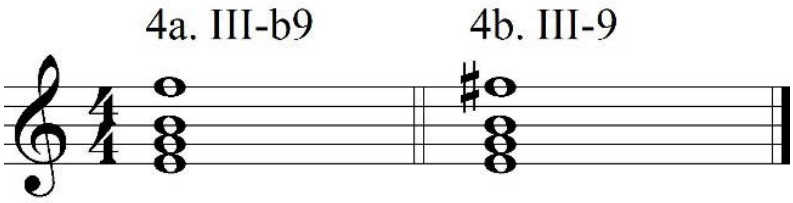
EJEMPLO 2. Chopin, *Nocturno op.72*, núm. 1[59]

[58] (Piston, 2001: 368).

[59] (Piston, 2001: 368).

EJEMPLO 3. Beethoven, *Concierto para piano núm. 3*, III[60]

EJEMPLO 4. Novenas sobre el tercer grado del modo mayor



REFERENCIAS

Clendinning, J. P., & Marvin, E. W. (2011). The Musician's Guide to Theory and Analysis. New York: W.W. Norton.

De Clerq, T. (2013). A Pop Rock Theory for the Future: A Response to Christopher Doll and Joseph Swain. Dutch Journal of Music Theory, 18(3), 173-179.

De la Motte, D. (1991). The Study of Harmony: An Historical Perspective. Dubuque, IA: C. Brown, William.

Doll, C. (2013). Definitions of 'Chord' in the Teaching of Tonal Harmony. Dutch Journal of Music Theory, 18(2), 91-106.

[60] (Piston, 2001: 364).

España. ORDEN de 4 de septiembre de 2013 de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte por la que se establecen las especialidades correspondientes a las Enseñanzas Profesionales de Música de Bajo Eléctrico y Guitarra Eléctrica. Boletín Oficial de Aragón, 20 de septiembre de 2013, núm. 186, pp. 24956-24946.

Herrera, E. (1995). Teoría musical y armonía moderna, volumen 1. Barcelona: Antoni Bosch.

Hindemith, P. (1949). Armonía Tradicional (Primera Parte). Buenos Aires: Ricordi Americana .

Laitz, S. G. (2012). The Complete Musician: An Integrated Approach to Tonal Theory, Analysis, and Listening. Oxford and New York: Oxford University Press.

Lasuén, S. (Enero de 2013). El acorde de sexta aumentada y el Sub V7/V. Simplemente músicos, sin apellidos. Sineris(7). Recuperado el 7 de Febrero de 2014, de http://www.sineris.es/sexta_aumentada.pdf

Lasuén, S. (2013). Synchronic versus Diachronic Approaches to Teaching Tonal Harmony: A Response to Christopher Doll. Dutch Journal of Music Theory, 18(3), 180-182.

MacLachlan, H. (2011). Teaching Traditional Music Theory with Popular Songs: Pitch Structures. En Pop-Culture Pedagogy in the Music Classroom (págs. 73-94). Lanham: Scarecrow Press.

Piston, W. (2001). Armonía. (J. L. Milán, Trad.) Barcelona: Idea Books.

Roig-Francolí, M. A. (2011). Harmony in Context. New York: McGraw-Hill.

Schönberg, A. (1987). Armonía. (R. Barce, Trad.) Madrid: Real Musical.

Valerio, J. (1998). Jazz Piano Concepts and Techniques. Milwaukee, Wl: Hal Leonard.

Comunicación

Divinas palabras de Antón García Abril: un estudio dramatúrgico-expresivo desde la reducción pianística

María Gertrudis Vicente Marín
Conservatorio *Superior de Murcia*

Esta investigación posee la peculiaridad de aunar aspectos poco usuales en el trabajo de un pianista acompañante: una obra de teatro, que en este caso se concreta en una de las obras de teatro más importantes del siglo XX español – 'Divinas palabras' de Ramón María del Valle – Inclán –, una ópera basada en la obra de teatro y la reducción pianística de dicha ópera.

Se muestra el camino hacia el estudio de la reducción pianística por medio del análisis musical, que será herramienta útil para su comprensión e interpretación.

Introducción /Justificación

El presente trabajo trata de ofrecer un estudio de la versión pianística de la ópera 'Divinas Palabras' de Antón García Abril para orientar futuras interpretaciones. Esta investigación aportará datos útiles, en primer lugar, a mí personalmente como pianista acompañante del Conservatorio Superior de Música de Murcia 'Manuel Massotti Littel' a la hora de abordar un posible estudio de esta ópera para su interpretación; a los pianistas, que podrán abarcar el estudio de esta obra con mayor facilidad al contar con un acercamiento a la partitura; a la sociedad española, dado que su posible interpretación pública ofrecerá una difusión de las obras de uno de los compositores cultos españoles más destacados de la segunda mitad del siglo XX; a la práctica artística de esta ópera en la versión pianística, a la información teórica que de esta obra tenemos, puesto que enriquecerá dicha práctica artística.

Objetivos /Hipótesis

El objetivo de este trabajo consiste en conocer las características teatrales y musicales de la versión pianística de la ópera para ofrecer a los pianistas un acercamiento a la partitura para su posible interpretación en público.

La hipótesis de la que se parte es la siguiente: ¿Es posible detectar las características teatrales, simbolistas y esperpénticas, y musicales en la versión pianística de la ópera 'Divinas Palabras' de Antón García Abril, y así orientar la interpretación de las mismas?

Diseño de la investigación /Método /Intervención

Las metodologías y herramientas utilizadas son análisis literario y musical.

La serie de pasos previos que conducen a la versión pianística son los siguientes:

En qué lugares concretos de la obra de teatro se aprecian las características del teatro simbolista y rasgos del teatro expresionista y esperpéntico.

Para ver en qué lugares de la obra se aprecian estas características vamos a tomar como referencia dos textos: *Divinas palabras*, obra de transición en la dramaturgia de Valle – Inclán de Gloria Baamonde Traveso y Ramón del Valle – Inclán. *Divinas palabras. Tragicomedia de aldea*, edición de Gonzalo Sobejano.

La razón por la cual se han tenido en cuenta estos trabajos es porque en ellos se citan las características propias del teatro simbolista y del teatro expresionista y esperpéntico, así como las escenas propias de uno y otro teatro.

Atendiendo a ambos textos, las características del teatro modernista y simbolista son:

La estilización del ambiente rural de la tierra gallega a partir de su folklore, sus tradiciones y su lengua para crear un ambiente simbólico y, por ello, universal. Las tradiciones y costumbres que aparecen en la obra son: las ferias, las romerías, los plantos

funerarios, los velatorios, la conformidad ante la desgracia o el temor a la autoridad y a la justicia y seres propios de la mitología galaica (trasgo, brujas). La lengua constituye una imitación de la lengua gallega en forma de un diálogo reflexivo de réplicas largas, caracterizado por un diálogo en el que la acción aminora su ritmo progresivo y los personajes conversan con violencia.

Ausencia de fatalismo: personajes dominados por pasiones primarias, por intereses elementales que ellos viven con total despreocupación moral sin ningún tipo de culpabilidad o de impresión fatalista.

El tiempo y el espacio se encuentran alejados en el recuerdo, transfigurados en la imaginación e intensificados en una visión profunda que dota de esencialidad platónica a lo más concreto y peculiar.

Y los rasgos que determinan las características del teatro simbolista y esperpéntico son:

Universo ficticio pero próximo a la realidad.

Mezcla de elementos tragicómicos que socavan el sentido trágico de los sucesos terribles que se desarrollan en la trama.

Caracterización de los personajes a través de su diálogo que deja ver que sus conductas no son tan absurdas como las de otros personajes esperpénticos.

Presencia de hechos terribles y crueles.

Empleo de un diálogo rápido, de réplicas breves y bien encadenadas, lleno de frases hechas, de insultos, de gritos. Este diálogo recibe el nombre de exclamativo y ofrece dos variedades: la exclamación exultante – que se corresponde con escenas alegres y maliciosas –, y la exclamación dramática – relacionada con las escenas de enfrentamiento y violencia –.

Modalidades de la exclamación dramática: lamento, insultos, asertos enfáticos, gritos, réplicas y diálogo a gritos.

Relación entre el texto de la obra de teatro con el libreto de la ópera.

El objetivo de este paso consiste en observar en qué momentos de la ópera tienen lugar las distintas escenas del teatro simbolista y esperpéntico de la obra de teatro que hemos citado en el paso anterior, puesto que las escenas de la ópera no se corresponden – ni en número ni en nombre – con las de la obra de teatro.

En primer lugar vamos a ver la distribución de escenas en la obra de teatro y en la ópera; y en, segundo lugar, se localizarán en la ópera todas las escenas localizadas en el paso anterior. Para localizar estas escenas en la ópera vamos a tomar como referencia los textos siguientes: *Ramón del Valle- Inclán. Divinas Palabras. Tragicomedia de aldea*, edición de Gonzalo Sobejano, el libreto de la ópera correspondiente a Francisco Nieva incluido al comienzo de la reducción para voces y piano de la ópera, y el artículo Divinas palabras: bases para un estudio estético – dramatúrgico de la ópera de García Abril, a partir de la obra homónima de Valle – Inclán de Rafael Sánchez – Mateos Paniagua. Esta correspondencia se puede observar en el anexo final.

Por qué aspectos se caracteriza la música de la ópera de Antón García Abril en los momentos en que se manifiestan estas características del teatro expresionista y esperpéntico.

En este paso vamos a ver por qué se caracterizan musicalmente cada una de estas escenas simbolistas y esperpénticas de la ópera que se han visto en el paso precedente.

Para ello vamos a tener en cuenta los siguientes textos: Antón García Abril. Sonidos en libertad de Fernando Cabañas, Antón García Abril. El camino de un humanista en la vanguardia de Esther Sestelo, y el artículo de la revista Nassarre Divinas palabras: bases para un estudio estético dramatúrgico de la ópera de García Abril, a partir de la obra homónima de Valle – Inclán de Rafael Sánchez – Mateos Paniagua. Igualmente, se han tenido en cuenta el libreto de la ópera correspondiente a Franciso Nieva, la grabación audiovisual del día del estreno (18-10-1997), y la partitura general de dicha ópera.

Una vez vistas las características musicales de estas escenas en la ópera, podemos acercarnos a la reducción para voces y piano que el propio compositor Antón García Abril realizó.

De qué manera se recogen estas características musicales de la ópera en la versión pianística.

Por último, una vez que ya tenemos las características musicales de las escenas simbolistas y esperpénticas – expuestas en el paso anterior – vamos a continuar en este apartado observando de qué manera se adaptan estas características en la versión para piano y voces. Esto nos va a servir para ser conscientes de lo que representa la escritura musical en la parte de piano, así como lo que la música representa en cada momento – es decir, si la música está narrando, si las melodías de la mano derecha están en diálogo con las voces, etc. – con el objetivo de que la parte de piano se asemeje lo máximo posible a la sonoridad que la orquesta produciría, sirviendo así de apoyo dramático a la escenificación de los autores que realicen las voces.

Resultados

A través del proceso de desarrollo que hemos seguido en el punto anterior hemos ido paso a paso acercándonos a la reducción para piano y voces, llegando a identificar en ella las características musicales de las escenas simbolistas y esperpénticas de la ópera. El anexo final pretende ofrecer una visión global del modo en que se han llegado a identificar las características musicales de estas escenas en la reducción para piano que se encuentran en el apartado D) integrándose con los datos obtenidos en los apartados anteriores – A), B) y C) – ya que estos últimos nos han llevado a los del apartado D).

Conclusiones/Consideraciones Finales.

Como resultado del proceso de desarrollo y de los resultados obtenidos del apartado precedente, observamos que sí ha sido posible detectar las características musicales simbolistas y esperpénticas en la versión pianística de la ópera de Antón García Abril tal y como planteábamos en la hipótesis inicial.

Podemos apreciar en estas características musicales del paso D) una doble orientación como consecuencia de las diferentes fuentes que se han tomado para ello – recordamos, para las escenas simbolistas los textos de Esther Sestelo y Rafael Sánchez-Mateos, y para

las escenas esperpénticas la grabación audiovisual y la partitura general orquestal -. La primera de ellas, que se desprende de las características musicales de las escenas simbolistas, van a dar lugar especialmente a aspectos que deben tenerse en cuenta – concretamente los referidos a la integración de la música con el espacio escenográfico, la relación de la música con las voces protagonistas, y la música como apoyo narrativo de acontecimientos que suceden en las escenas – durante la interpretación en un sentido general; en cambio, la segunda orientación, al centrarse en la grabación audiovisual y la partitura orquestal, nos remite a comparar esta última con la reducción para piano y voces y observar cómo se recogen las características musicales de la ópera en la reducción, lo que nos va a servir especialmente para ver en la reducción pianística qué células o motivos imitan a determinados instrumentos.

De igual manera que para las escenas simbolistas se ha tenido en cuenta una perspectiva y para las esperpénticas otra, las escenas simbolistas se pueden 'nutrir' de la orientación que hemos tomado para describir las escenas musicales esperpénticas y viceversa. Esto significa que podemos observar en las escenas simbolistas la escritura que imita a instrumentos determinados, y en las escenas esperpénticas, aquellos aspectos donde la música se integra en la escenografía, en las voces, o en los acontecimientos que suceden.

Dicho esto, damos pie a seguir profundizando en el conocimiento de la partitura – tanto orquestal como pianística – dejando abiertas las siguientes cuestiones: ¿puede observarse la escritura musical que imita a instrumentos determinados en las escenas simbolistas? ¿Pueden observarse en las escenas esperpénticas aquellos aspectos donde la música se integra en la escenografía, en las voces, o en los acontecimientos que suceden?

A nivel didáctico, uno de los aspectos más importante de esta investigación lo constituye el acercamiento al último paso, es decir, a la reducción pianística, y que da paso a una propuesta didáctica consistente en introducir en la programación de la asignatura de repertorio con pianista acompañante – concretamente en la especialidad de canto – el montaje de esta ópera con los alumnos, en la que haría uso de la metodología IEM para la enseñanza de dicha ópera. Esta idea constituye una nueva investigación que sería objeto de estudio en un proyecto futuro.

Comunicación

Expresividad en la música: asociaciones con la memorización en estudiantes y profesores

Carolina Bonastre Vallés
Enrique Muñoz Rubio
Ángela Morales
Universidad Autónoma de Madrid

Introducción

Se suele asumir que la capacidad de comunicar emociones u otras formas de expresividad musical es algo natural y que no es preciso trabajar esta capacidad de manera explícita en las clases, pese a que la evidencia sugiere que esta creencia es errónea y que la expresividad mejora cuando se trabaja de modo específico (Juslin y Timmers, 2010). Esta asunción puede explicarse por la naturaleza implícita de la comunicación emocional, que dificulta su transmisión o entrenamiento. De hecho, la memoria emocional relativa a la música parece ser asimismo implícita (Snyder, 2001).

De acuerdo con la teoría de la congruencia emocional (Foa y Kozak, 1986), el estado emocional que se activa en un momento dado determinará qué estructuras cognitivas se usan y cómo. Por ello, aspectos tales como el recuerdo, la atención a estímulos o la producción de respuestas congruentes muestran una estrecha relación con el estado de ánimo activado (Forgas, 1995; Teasdale y Russell, 1983). También, como indicó Bower (1981), la facilidad para activar una emoción concreta dependería del tipo y cantidad de conceptos relacionados con esa emoción, disponibles en la memoria a largo plazo y de la fuerza de las conexiones entre esos conceptos. Así, las emociones relacionadas con la música están fuertemente determinadas por el aprendizaje previo y aparecen de manera automática y, por otro lado, la información relacionada con contenidos emocionales se almacena con mayor facilidad y es menos probable que se olvide (Talmi, Schimmack, Paterson y Moscovitch, 2007b). Como señalan Chaffin, Logan y Begosh

(2009), esto implica que "la respuesta visceral del intérprete a la música contribuye a la memoria musical. Hemos observado que para los músicos es difícil tocar de memoria cuando se les pide que toquen sin expresión y conjeturamos que tocar sin expresión elimina las claves emocionales que normalmente contribuyen a la recuperación de la música desde la memoria".

En principio automatizar la interpretación libera recursos atencionales, lo que permitiría atender a aspectos más sutiles de la técnica o la expresividad (Chaffin y Logan, 2006). Los músicos expertos, al igual que los expertos en cualquier otra área, tienen una enorme capacidad de memorización. Las capacidades de memorización pueden ser explicadas en base a tres principios: codificación significativa de material novedoso, uso de una estructura de recuperación de la información bien aprendida y una gran cantidad de práctica que permite reducir el tiempo necesario para recuperar información de la memoria a largo plazo (Ericsson y Kintsch, 1995). Parece que estos mismos tres principios pueden aplicarse a la interpretación experta de la música (Chaffin, Imreh y Crawford, 2002).

De acuerdo con Chaffin, Lemieux y Chen (2006), en el proceso de automatización de una pieza nueva intervienen cuatro tipos de "claves interpretativas" (*performance cues*) que proporcionarían flexibilidad a la interpretación al permitir al intérprete centrarse en algunos aspectos mientras que otros se ejecutan de manera automática: claves básicas (detalles críticos de técnica o estructura musical), estructurales (puntos que señalan la estructura formal, como los finales y principios de una sección), interpretativas (lugares donde algún aspecto de la interpretación requiere atención, como cambios de tempo o dinámica) y expresivas (sentimientos musicales que se pretende transmitir a la audiencia). Los escasos trabajos que han analizado cómo se usan estas diferentes claves durante el aprendizaje de una pieza, sugieren que en una primera fase de visión global de la pieza el músico se fijaría en aspectos estructurales e identificaría lugares donde deberá usar claves básicas, interpretativas o expresivas. Después durante el aprendizaje de la pieza, el uso de unas u otras claves parece seguir una secuencia en la que las claves expresivas sólo se incorporan después de muchas sesiones de práctica. Las claves expresivas y estructurales serían además las más determinantes en el recuerdo de la pieza dos años después (Chaffin y Logan, 2006).

Existen, de todos modos, pocas investigaciones que detallen el proceso de memorización en la música, los tipos de memoria implicados, qué variables pueden afectar la memorización y el uso automático o controlado de las diferentes claves interpretativas propuestas por Chaffin et al

(2006). Y, específicamente, no hemos encontrado ningún trabajo que analice las creencias de alumnos y profesores de música sobre el efecto de la memorización en la expresividad de las interpretaciones. En un estudio cualitativo con estudiantes del Grado Superior de guitarra, Eguilaz (2009) sugiere que no tenían excesiva confianza en la memoria automática y que mostraban una cierta confusión en lo que se denomina como memorización. También indica que las características del instrumento pueden modificar el tipo de memorización que se precisa. Teniendo en cuenta esto, este trabajo se centra en el análisis de las creencias del efecto que en la expresividad tiene la memorización y su relación con los modos en el que consideran que debería enseñarse la expresividad.

Método

La muestra estuvo compuesta por estudiantes y profesores del Conservatorio Superior de Música de Madrid. Finalmente completaron los cuestionarios 53 estudiantes, de los que un 50.9% eran mujeres (media de edad = 22.73, desviación típica (D.T.) = 3.01; rango: 17-29) y el 49.1% hombres (media de edad = 22.73, D.T. = 3.01; rango 18-28) y 16 profesores, de los cuales el 68.8 % eran mujeres (media de edad = 40.92, D.T. = 7.87; rango: 30-55) y el 31.2 % hombres (media de edad = 42.80, D.T. = 12.19; rango: 32-58).

Instrumentos

Los sujetos completaron un cuestionario que incluía preguntas sobre la relevancia de la memoria en la expresividad al interpretar una pieza y sobre diferentes modelos para mejorarla. Para los modelos se presentó un ejemplo de actuación relacionado con cada uno de ellos y a continuación los sujetos completaron un cuestionario con cuatro preguntas tipo Likert (con categorías de respuesta de 1, “nada de acuerdo” a 4, “totalmente de acuerdo”), referidas a si consideraban esa estrategia adecuada para enseñar la expresividad. Los cuatro modelos, extraídos de las prácticas usuales en el aula resumidas por Juslin et al. (2006) fueron:

A) Modelado musical, en el que el profesor actúa como un modelo y considera que el estudiante mejorará su expresividad mediante la imitación. El problema potencial con este modelo es que el estudiante podría ser incapaz de identificar los principales aspectos a los que debería prestar atención y que la imitación puede producir un aprendizaje superficial y difícil de generalizarse.

B) Metáforas o imágenes: por ejemplo “haz cambios de color” o “ahora el agua fluye rápidamente”. El posible problema con las metáforas es que aunque pueden ser muy sugerentes

son implícitamente ambiguas y su eficacia depende de la interpretación que haga cada estudiante y de su experiencia personal.

C) Hacer que el estudiante se centre en sus propias emociones, dándole directrices sobre cómo sentirse mientras toca y asumiendo que las emociones que se active se transferirán directamente a propiedades sonoras, lo que implicaría expresión emocional. El problema en este caso puede estar en la asunción de que sentir emociones garantiza su adecuada expresión musical, cuando en realidad podrían incluso interferir en la interpretación.

D) Proporcionar instrucciones y comentarios musicales para cambiar aspectos del sonido, es decir, centrarse en la técnica. Dentro de la utilidad de esta estrategia, el posible problema es que no hace al estudiante consciente de lo que está hacienda y que su eficacia depende de la consciencia explícita del profesor de la emoción buscada y de cómo expresarla.

Las puntuaciones de los cuatro ítems de cada sub-escala fueron sumadas para obtener cuatro puntuaciones totales, con un rango de puntuación de 4 a 16. Por otra parte, se clasificó a los participantes en dos grupos en función de su creencia de que la memorización afecta a la expresividad de una interpretación personas se clasificaron en dos grupos: Baja Relevancia de la Memoria (BRM; 35 alumnos y 7 profesores) y Alta Relevancia de la Memoria (ARM; 18 alumnos y 8 profesores).

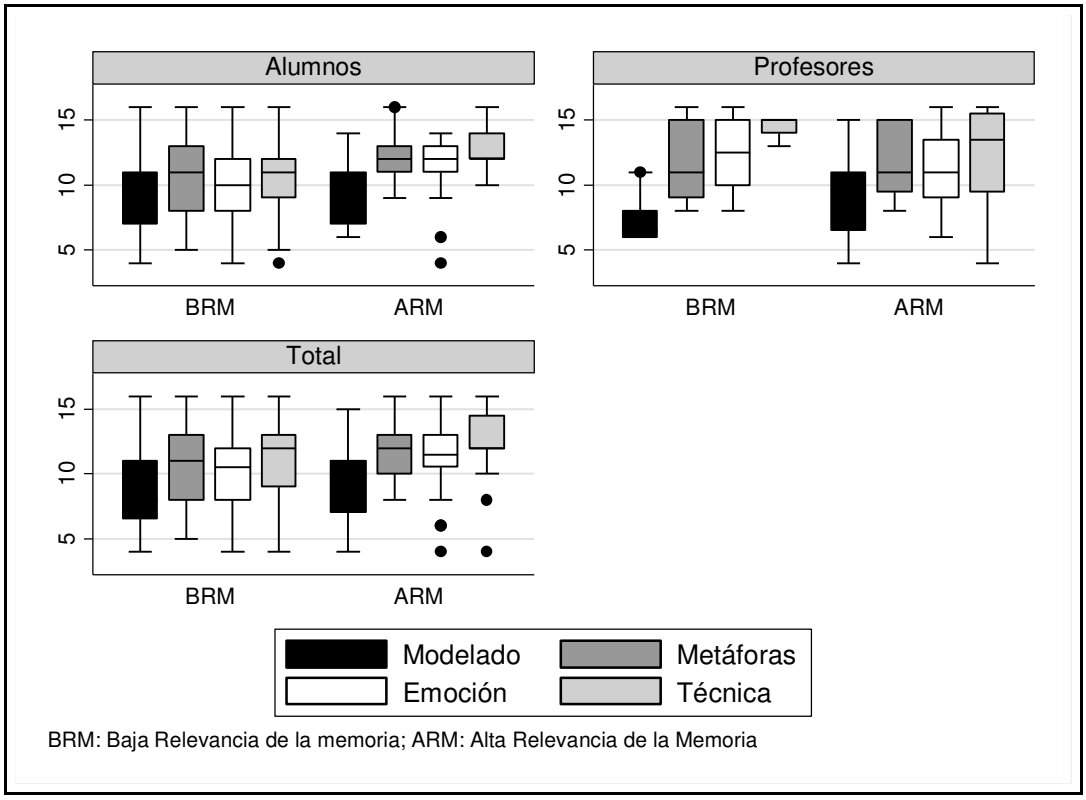
Resultados

En primer lugar se realizaron análisis descriptivos de las puntuaciones de cada uno de los cuatro modelos de enseñanza-aprendizaje de la expresividad y se compararon las puntuaciones entre aquellos que le daban menos (BRM) o más (ARM) importancia a la memorización de una pieza de cara a conseguir una interpretación expresiva, mediante pruebas T de comparación de medias. Estos resultados se presentan gráficamente en la Figura 1. No hubo diferencias estadísticamente significativas entre los grupos ARM y BRM para ninguno de los modelos de enseñanza aprendizaje de la expresividad al usar la muestra en su conjunto y los tamaños del efecto de las diferentes comparaciones fueron en general reducidos (menores de 0.30) de acuerdo a los criterios de Cohen para su coeficiente *d* (1988): pequeños, entre 0.30 y 0.50; medios entre 0.50 y 0.80; y grandes, mayores de 0.80. La excepción fue el modelo basado en la técnica, en la que hubo una tendencia a la significación (p=.10) y el tamaño del efecto fue moderado (d=0.43), con una puntuación superior para el grupo ARM (Media=12.63; DT=2.76) que para el BRM (media=11.39; DT=2.99).

Al analizar los grupos por separado, los estudiantes en el grupo ARM tuvieron puntuaciones significativamente más altas (t(47)=2.44; p=.018; d=0.84) en el modelo centrado en la técnica (media=12.88; DT=1.67) que los estudiantes del grupo BRM (media=10.94; DT=2.94); hubo también una tendencia a la significación estadística en el modelo basado en centrar al estudiante en sus propias emociones (t(48)=1.67; p=0.10; d=0.51), con una mayor puntuación para los estudiantes en el grupo ARM (media=11.38; DT=2.82) que para los del grupo BRM (media=9.94; DT=2.85) y en el uso de metáforas o imágenes (media para ARM=12.06; DT=1.75; media para BRM=10.73; DT=2.99; t(48)=1.69; p=.098; d=0.56). No se produjeron diferencias estadísticamente significativas entre los profesores en el grupo ARM o en BRM. Sin embargo, dado el pequeño tamaño de la muestra de profesores este resultado era esperable. Al estimar los tamaños del efecto se encuentran diferencias elevadas (d=0.86) en el modelo basado en la técnica, con una mayor puntuación para el grupo BRM (media=14.4; DT=0.89) que para el grupo ARM (media=12.15; DT=4.32). En el resto de las comparaciones los tamaños del efecto fueron pequeños.

A continuación se realizaron una serie de análisis de regresión lineal, con el fin de comprobar la capacidad predictiva (en sentido estadístico) de la valoración de la memorización sobre las concepciones del aprendizaje. Se incluyeron como variables dependientes en cada análisis las puntuaciones de cada uno de los cuatro modelos de enseñanza-aprendizaje de la expresividad y como variable independiente el nivel de relevancia de la memorización (codificado como BRM=0, ARM=1, de manera que BRM es el valor de referencia y el coeficiente de regresión se interpretaría como el efecto de ARM comparado con BRM en la puntuación de las variables dependientes). Como covariables, para controlar estadísticamente su efecto, se introdujeron la categoría (profesor vs. alumno), el género y la edad. Se incluyó además un efecto de interacción entre la relevancia de la memorización y la categoría, asumiendo que el efecto de la valoración de la memorización sobre los modelos de enseñanza-aprendizaje pueden variar entre profesores y estudiantes. Estos resultados pueden verse en la tabla 1. Sólo hubo un efecto estadísticamente significativo para la relevancia dada a la memorización en el caso del modelo basado en el modelado de la conducta del alumno: considerar la memorización más relevante se asoció con mayores puntuaciones en modelado. A su vez, ser profesor se asoció con menores puntuaciones para el modelo basado en el modelado. Hubo además un efecto de interacción significativo entre memorización y categoría: en concreto, los profesores que consideran la memorización menos importante tienen una tendencia a menores puntuaciones en modelado comparados con los estudiantes que consideran asimismo la memorización poco relevante.

Figura 1. Puntuaciones en cada uno de los modelos de enseñanza-aprendizaje de la expresividad musical en profesores y alumnos en función de la relevancia que se le da a la memorización de la pieza.



BRM: Baja Relevancia de la memoria; ARM: Alta Relevancia de la Memoria

Tabla 1. Ecuaciones finales de los análisis de regresión sobre los cuatro modelos de enseñanza-aprendizaje de la expresividad.

Variables	Modelado	Metáforas	Emoción	Técnica
Relevancia de la memoria *(Ref: baja; BRM)*	2.37 (p=.004)	1.37 (.100)	1.02 (.274)	0.71 (.431)
Categoría *(ref.: estudiante)*	-7.89 (p<.001)	1.46 (.426)	2.07 (.319)	-1.84 (.358)
Interacción (memoria*categoría) *(Ref.: estudiante, BRM)*				
Estudiante + ARM	-0.01 (p=.998)	5.52 (.057)	5.24 (.108)	2.31 (.460)
Profesor + BRM	-4.95 (p<.001)	-0.07 (.944)	-0.95 (.409)	-0.97 (.383)
Edad	0.13 (p=.059)	-0.09 (.201)	-0.12 (.133)	0.11 (.161)
Género *(Ref.: mujer)*	-0.18 (p=.808)	-0.18 (.808)	-0.31 (.717)	1.47 (.079)
Constante	9.04 (p<.001)	9.04 (<.001)	13.64 (<.001)	8.88 (<.001)

Los valores entre paréntesis son niveles de significación para cada uno de los coeficientes de regresión. BRM: Baja Relevancia de la Memoria; ARM: Alta Relevancia de la Memoria. Resaltados en negrita los efectos estadísticamente significativos (p<.05) o con tendencia a la significación (p<.10).

Conclusiones

Este estudio se centró en analizar la relación entre la creencia de que la memorización de las obras afecta la expresividad del intérprete y los modelos de enseñanza aprendizaje de la expresividad que se consideran más adecuados. Aunque no existe consenso sobre cuáles son los modos óptimos de mejorar la expresividad, la evidencia disponible en la investigación indica claramente que trabajar explícitamente la expresividad en las clases podría ser beneficioso para los alumnos. Así, la asunción de que la expresividad no debería entrenarse específicamente, en realidad solo implica que habrá otros factores que finalmente afecten la expresividad de la interpretación, entre los que las propias emociones del intérprete podrían jugar un rol importante (Van Zijl y Sloboda, 2010). En ese sentido, analizar las concepciones de profesores y estudiantes proporciona información potencialmente relevante, ya que son las partes directamente implicadas en el proceso de aprendizaje y es necesario saber cómo afrontan la cuestión de la expresividad.

Estos resultados sugieren que hay disconformidad en la creencia, tanto de los profesores como de los alumnos de que la memorización afecta a la expresividad de una interpretación. Aunque hay más alumnos que consideran que su importancia tiene baja relevancia, en los profesores se aprecia bastante igualdad entre los resultados (sin embargo, tendremos en cuenta que el tamaño muestral es bastante menor). Posiblemente en el proceso de enseñanza-aprendizaje musical, las características del alumno en concreto que esté implicado influyen en la adecuación de las herramientas usadas para dicho aprendizaje y por tanto en cómo se elaboren los resultados, por ello, es posible que pueda variar la relevancia de la memorización respecto a la expresividad. La asociación entre memoria y el modo de enseñar-aprender la expresividad en la interpretación va en direcciones contrarias entre estudiantes y profesores, lo que podría tener importancia en los resultados finales del aprendizaje.

Tanto los profesores como los alumnos, parece que muestran cierta asociación entre el uso del modelo de técnica y la relevancia de la memorización, pero en direcciones opuestas: mientras que los alumnos que consideran que la memorización afecta más a la expresividad valoran mejor el modelo basado en la técnica, en el caso de los profesores ocurre justamente lo contrario. También existe cierta tendencia de los estudiantes a darle importancia a la memorización cuando la expresividad se asocia al uso del modelo basado en centrar al estudiante en sus propias emociones, y en el uso de metáforas e imágenes pero en menor medida. Al realizar análisis más

restrictivos, controlando estadísticamente por diferentes variables potencialmente relevantes, sólo hubo efectos claros en el caso del modelado y el efecto fue nuevamente diferente entre estudiantes y profesores (de acuerdo al efecto significativo de la interacción).

Una limitación clara de este trabajo es el pequeño tamaño muestral, lo que dificulta obtener resultados estadísticamente significativos, aunque los tamaños del efecto sí indican en algunos casos que podría haber diferencias relevantes. La muestra de profesores es especialmente reducida, aunque puede considerase representativa dentro de su contexto. Estos resultados suponen, en todo caso, una aproximación preliminar y exploratoria al estudio de las relaciones entre memorización y expresividad. Futuros trabajos deberían analizar de modo más específico la relación entre las claves expresivas con el resto de claves de memorización, las concepciones de profesores y alumnos y la práctica real en el aula.

Referencias

Bower, G. (1981). Mood and memory. American Psychologist, 36, 129-148.

Chaffin, R. y Imreh, G. (2002). Practicing perfection: piano performance as expert memory. Psychological Science, 13, 342–349.

Chaffin,R., Lemieux, A., y Chen, C. (2006). Spontaneity and creativity in highly practiced performance. En I. Deliège y G.A. Wiggins. Musical creativity: Multidisciplinary research in theory and practice (pp. 200-218). Londres: Psychology Press.

Chaffin, R. y Logan, T. (2006). Practicing perfection: how concert soloists prepare for performance. Advances in Cognitive Psychology, 2, 113–130.

Chaffin, R., Logan, T.R. y Begosh, K.T. (2009). Performing from memory. En S. Hallam, I. Cross y M.H. Thaut (Eds.), Oxford handbook of music psychology (pp. 352-363). Oxford: Oxford University Press.

Cohen, J. (1988). Statistical power analysis for the behavioral sciences (2nd edition). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Eguilaz, M. J. (2009). "La memoria en la interpretación guitarrística. Una aproximación a su problemática. Revista electrónica de LEEME, 23, 1-18.

Foa y Kozak (1985) Foa, E. y Kozaak, M. (1986). Emotional processing of fear: Exposure to corrective information. Psychological Bulletin, 99, 20-35.

Forgas, J. P. (1995). Mood and judgement: The affect infusion model (AIM). Psychological Bulletin, 117, 39-66.

Furnham, A. y Strbac, L. (2002). Music is as distracting as noise: the differential distraction of background music and noise on the cognitive test performance of introverts and extroverts. Ergonomics, 45, 203–217.

Juslin, P.N., Karlsson, J., Lindström, E., Friberg, A.y Schoonderwaldt, E. (2006). Play it again with feeling: Computer feedback in music communication of emotions. Journal of Experimental Psychology: Applied, 12, 79-95.

Juslin, P.N., y Timmers, R. (2010). Expression and communication of emotion in music performance. En P.N. Juslin y J.A. Sloboda (Eds) Handbook of Music and Emotion: Theory, Research, and Applications (pp. 453-489).New York: Oxford University Press.

Sloboda, J., Hermelin, B. y O'Connor, N. (1985). An exceptional musical memory. Music perception, 32, 155–170.

Snyder, B. (2000). Music and memory: An introduction. Cambridge: MIT Press.

Talmi, D., Schimmack, U., Paterson, T. y Moscovitch, M. (2007). The role of attention and relatedness in emotionally enhanced memory. Emotion, 7, 89–102.

Teasdale, J. D. y Russell, M. L. (1983). Differential effects of induced mood on the recall of positive, negative and neutral words. British Journal of Clinical Psychology, 22, 163-171.

Van Zijl, A.G.W. y Sloboda, J. (2010). Performer's experienced emotions in the construction of expressive performance: an exploratory investigation. Psychology of Music, 39, 196-219.

Comunicación

FASOLET. Iniciación musical de 3 a 7 años en Joventuts Musicals de la Vall d'Albaida (Valencia)

Patricia Moreno Vidal
Miguel Angel García Boscá

Joventuts Musicals de la Vall d'Albaida es una escuela de música comarcal que nace en la 24 Asamblea de la Federación de Sociedades Musicales de la comunidad Valenciana celebrada en Sueca en 1992.

La escuela empezó con 5 sociedades musicales y en la actualidad cuenta con 11. Tiene su sede en la localidad de Otos, donde se imparten los Cursos de Dirección de Banda y de Formación del Profesorado IEM y FASOLET.

El ámbito de acción del centro comprende las poblaciones de las diferentes Sociedades

Musicales que pertenecen a esta escuela: Alfauir, Atzeneta de Albaida, Beniatjar, Benicolet, Fontanars dels Alforins, Llocnou de Sant Jeroni, Montitxelvo, Otos, Quatretonda, Ràfol de Salem y Salem.

Una de las características que más beneficia a los alumnos y padres es que el profesor se desplaza a las poblaciones para impartir las clases.

Nuestro trabajo se desarrolla en un ámbito rural, donde la economía de la zona se basa en la agricultura y minoritariamente en la industria textil.

Joventuts Musicals de la Vall d'Albaida pretende establecer relaciones con todas las instituciones educativas, musicales o sociales que ayuden a consolidar este proyecto.

La escuela se define como un centro abierto y solidario consciente del papel que la cultura musical puede hacer en la mejora de la calidad de vida de su gente.

Los alumnos/as son lo más importante para el centro. Es la razón de ser de la institución y, por ello, todos nuestros esfuerzos van encaminados a la mejora de su formación.

La oferta educativa garantiza, que cada alumno reciba una atención personalizada de acuerdo con sus necesidades, al mismo tiempo se impulsa la inclusión y la interacción social.

Consciente de la importancia de construir un centro en consonancia con los tiempos actuales, el profesorado se muestra receptivo a las nuevas corrientes pedagógicas y didácticas.

Joventuts Musicals de la Vall d'Albaida lleva a cabo tres proyectos: Dirección de banda, formación musical (a partir de 8 años) y fasolet (de 3 a 7 años).

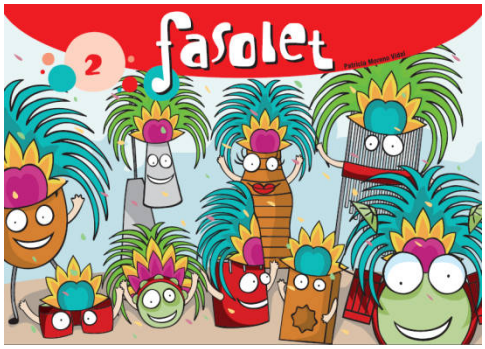
Fasolet es un sistema de iniciación que fomenta Joventuts Musicals de la Vall d'Albaida y forma parte de la metodología de carácter global aplicada a la educación musical que el Instituto de Educación Musical (IEM) está desarrollando desde la formación preliminar hasta la formación instrumental. Esta Metodología se fundamenta en la Improvisación, es decir, en el desarrollo integral de la creatividad.

Este proyecto incluye dos modalidades: **Fasolet** para los que empiezan con 3 años y **Fasolet Júnior** para los niños que empiezan con 6 años. Y se concreta en 7 libros:

Fasolet 0: presenta el saxofón, la trompeta, la batería y el violín.

Fasolet 1: Los instrumentos de cuerda.

Fasolet 2: Los de percusión.



Fasolet 3: Los de viento madera.

Y **Fasolet 4:** Los de viento metal.

Fasolet Júnior abarca un máximo de 2 cursos.

Fasolet Júnior 1: presenta los instrumentos de cuerda y percusión.

Y **Fasolet Júnior 2**: los de viento madera y metal.

Los objetivos generales se pueden concretar en:

Compartir vivencias musicales en grupo para que disfruten con la música.

Desarrollar el sentido musical y la expresión corporal.

Potenciar la interpretación instrumental en grupo.

Desarrollar el oído interno y el pensamiento musical a través de juegos armónicos y formales.

Percibir, vivenciar e interiorizar los diferentes elementos y aspectos musicales de forma global para la construcción de aprendizajes musicales significativos.

Potenciar y desarrollar la creatividad.

Los principales aspectos que se desarrollan son:

La motricidad fina y gruesa

La coordinación

La expresión corporal

La sensibilidad musical y emocional

La dicción

La memoria, atención y concentración

El pensamiento lógico

La sociabilización

La creatividad

Apartados:

1. CANTAR CON TEXTO: El canto grupal es un buen modo de crear unidad y autoconfianza. Se adquiere una correcta articulación y colocación de la voz. La canción permanece en la memoria por lo que los valores y conocimientos que se expresan en sus letras permanecerán en la conciencia del niño.

3. TOCAR AL TECLADO: Desarrolla la motricidad fina; permite explorar las capacidades sonoras y expresivas del instrumento; promueve un correcto manejo y mantenimiento del mismo; desarrolla la identificación del ritmo y de la notación musical (clave de sol y clave de fa) ; y potencia la capacidad de aceptar las normas con respecto al

grupo.

3. CANCIONES POPULARES: las letras son simples y fáciles de comprender y ayudan a ejercitar la memoria; permiten captar la atención y transmitir emociones; potencian la capacidad de improvisación y creatividad; estimulan el desarrollo de habilidades de dramatización; permiten desarrollar los elementos básicos del ritmo (pulso, acento y ritmo); y cantar con notas permite establecer una relación entre el sonido y el nombre de las notas.

4. EDUCACIÓN AUDITIVA; fomenta la capacidad de atención y concentración; permite la distinción de la acentuación rítmica, la discriminación de los parámetros del sonido, distinción de las funciones tonales y reconocimiento de distintos timbres musicales.

5. EJERCICIOS; afianzamiento de los contenidos trabajados en el aula; refuerzo auditivo, visual y motor; interiorización de la información recibida.

Para finalizar, destacar que las clases son colectivas, de una hora semanal y con acompañamiento de un adulto en la modalidad de Fasolet.

El aula precisa de un teclado para cada alumno, espacio suficiente para los bailes y pizarra pautada. Y el alumno dispone como material: del libro con su correspondiente CD, un instrumento de percusión, pegatinas y una bolsa.

Actualmente contamos con 730 alumnos repartidos a lo largo de toda la Comunidad Valenciana. Para impartir esta metodología se realizan cursos de formación en la sede de Joventuts Musicals de la Vall d'Albaida. www.emusvall.es

BIBLIOGRAFIA

WILLEMS E. (1962) La preparación musical de los más pequeños. Ed. Universitaria de Buenos Aires.
HEMSY DE GAINZA. (1964) La iniciación musical del niño Ed. Ricordi Americana. Buenos Aires.
HEMSY DE GAINZA. (1983) La improvisación musical Ed. Ricordi Americana. Buenos Aires.
WILLEMS E. (1985) El oído musical. Ed. Paidós Ibérica S.A.
WILLEMS E. (1987) Las bases psicológicas de la educación musical. Ed. Paidós.
ANAYA DANIEL (2009) Bases del aprendizaje y educación. Ed. Sanz y torres.
RIAÑO y DÍAZ (2010) Fundamentos musicales y didácticos en educación infantil. Ed. Publican.

Comunicación

Recursos didácticos para Primaria y Secundaria a través de una joven orquesta

Manuel Valdivieso
Marta Figueras

Introducción

La JONC es una joven orquesta que estructura su actividad de forma muy parecida a las principales orquesta jóvenes de Europa, pero con dos particularidades : la primera es que en la JONC hay 3 orquestas sinfónicas la primera de las cuales , los Alevines (14 a 18/19 años), encaja con los cursos 3º a 6º de Grado Medio. La segunda particularidad es un decidido enfoque didáctico de doble dirección (hacia dentro y hacia fuera) que ha caracterizado a la JONC desde su fundación el año 1993. En este contexto hemos iniciado en estrecha colaboración con un comprometido grupo de maestros de primaria y secundaria un ramal del proyecto JONC llamado Jonc Didáctica con el objetivo primordial de generar materiales "a medida" para ser usados en los centros de enseñanza general de primaria y secundaria. Los ejes básicos de esta propuesta son

Preparar de común acuerdo repertorios y unidades didácticas de manera que el grupo de trabajo de maestros pueda generar unidades didácticas en torno a cada repertorio antes de que la orquesta celebre el encuentro donde va a trabajarlo. De esta manera los alumnos desarrollan un trabajo previo sobre las obras y su entorno estético-artístico

Invitar a los encuentros de trabajo de la orquesta a un grupo de alumnos de primaria y secundaria que a lo largo de todo un día pueden apreciar en primera fila el desarrollo de los ensayos orquestales y asistir a las clases y actividades. Además cada uno de estos días empieza con un encuentro entre los alumnos y el director de la orquesta para centrar el "tema" principal que se trabajará ese día con ellos y con la orquesta

Establecer sinergia de comunicación e intercambio entre los alumnos de enseñanza general y los de música que enriquezcan ambos colectivos y ejerzan de estímulo para nuevas experiencias

Crear un espacio "web" que recoja todos estos materiales, en video, audio y documentación, para constituir una "Biblioteca virtual" de grabaciones y unidades didácticas de libre acceso

Materiales

www.joncdidactica.blogspot.com.es

Canal de youtube JONCaudiovisuals

http://www.youtube.com/user/JONCaudiovisuals

Links de algunos proyectos en concreto

JONC didáctica 1 – Barbero de Sevilla :

http://www.youtube.com/watch?v=DVyprui7lhQ

Making of Somnis de Músic (Sueños de músico) :

http://www.youtube.com/watch?v=j5CcyhUnWgc

Making of "Die Nibelungen" http://www.youtube.com/watch?v=gwdt5GdntHk

Making of "Gurrelieder" http://www.youtube.com/watch?v=sgso70NxAXU

Reportaje encuentro n53 http://www.youtube.com/watch?v=tCfpdNUaJ84

JONC + Mahler Chamber Orchestra :

http://www.youtube.com/watch?v=NB6Td39mPhw

Comunicación

Incorporación de alumnos con NEE a las enseñanzas de Grado Elemental en el CMUS Profesional de A Coruña

Laura Borrajo Pico
Isabel Gómez Alonso
Conservatorio Profesional de Música de A Coruña

El Conservatorio Profesional de Música de A Coruña es un centro que participa activamente en numerosos proyectos solidarios y de cooperación y que, desde hace unos años, se preocupa especialmente por la integración social de las personas discapacitadas.

De los siete conservatorios profesionales que existen en nuestra comunidad y que están sustentados por la Xunta de Galicia el de A Coruña es el mayor de ellos, contando en el curso actual más de 70 profesores y casi 700 alumnos, 330 de ellos en Grado Elemental.

JUSTIFICACIÓN DEL PROYECTO

El proyecto que se está actualmente desarrollando en este conservatorio, responde a la necesidad y preocupación, como centro sostenido con fondos públicos, de permitir el acceso a las enseñanzas de música regladas a todo tipo de alumnado y, por tanto, también a los alumnos con necesidades educativas especiales (NEE). El *Decreto 198/2007, del 27 de septiembre, por el que se establece el currículo de las enseñanzas elementales de música,* justifica además en su quinta disposición adicional el acceso de alumnos con discapacidad a estas enseñanzas.

Como proyecto de innovación educativa, fue autorizado por la Consellería de Educación y Ordenación Universitaria de la Xunta de Galicia a través de la *Orden del 16 de diciembre de*

2011 por la que se autoriza la puesta en marcha, con carácter experimental, de un proyecto para la incorporación de alumnado con necesidades educativas especiales a las enseñanzas elementales de música en el Conservatorio Profesional de Música de A Coruña.

Anteriormente a obtener la aprobación desde las instituciones gubernamentales, en el centro se llevaron a cabo otras actividades destinadas a niños con NEE que permitieron tomar contacto con este tipo de alumnado. En mayo de 2009 se celebró un concierto de música sensorial destinado a niños con distintos tipos de discapacidades, titulado *"Música para ti, música para mí"*, en el que profesores y alumnos interpretaron fragmentos de distintas bandas sonoras a la vez que se proyectaban imágenes de esas películas infantiles. En el curso 2010/2011 se realizó un *Taller de Musicoterapia.* A lo largo de varios meses un grupo de profesores pudieron trabajar con alumnos con discapacidad psíquica guiados por un musicoterapeuta.

Tras estas experiencias, el equipo directivo comenzó a diseñar las líneas del proyecto que fue posteriormente aprobado a través de la orden anteriormente mencionada. Para su redacción, se analizaron iniciativas similares llevadas a cabo en otras comunidades autónomas, tanto en escuelas de música como en conservatorios. Se descartó para este proyecto el enfoque musicoterapéutico, para fundamentarlo simplemente en la *Educación Musical per se,* ya que la educación musical tanto destinada a personas con o sin discapacidad contribuye siempre a la formación integral de la persona y por la tanto no solo supone un disfrute personal sino también una inclusión social a través de la música.

INICIOS DEL PROYECTO

EL CURSILLO PREPARATORIO

La *Orden de 16 de diciembre de 2011* por la que se autorizó este proyecto refleja en su artículo 6 que:

La Consellería de Educación y Ordenación Universitaria podrá autorizar al Conservatorio Profesional de Música de A Coruña la realización de un curso o

cursillo preparatorio, previo a la prueba de acceso y con la duración que se determine, que no tendrá carácter oficial para los efectos de selección, promoción, permanencia y evaluación del alumnado.

Aunque la posibilidad de realizar un cursillo preparatorio al grado elemental ya aparecía recogida en el *Decreto 198/2007, de 27 de septiembre (8ª disposición adicional),* el conservatorio actualmente no lo ofrece ya que la demanda supera con creces las plazas ofertadas.

Sin embargo, en este caso y con el objetivo de promover la formación de estos alumnos y facilitar su familiarización con el centro y los docentes y, a su vez, sensibilizar a los docentes con el proyecto, en enero de 2012 se convocó dicho cursillo.

Podían solicitar su participación alumnos de edades comprendidas entre los 12 y 18 años y que estuvieran escolarizados en centros ordinarios o de educación especial, pero con la autonomía suficiente para desenvolverse en el centro sin la ayuda de profesorado. Aquellos que quisieran participar debían entregar una solicitud en la secretaría del centro, acompañada de la documentación que avalara las condiciones de discapacidad del alumno, así como un informe psicopedagógico elaborado por el jefe de departamento de orientación o un equipo de orientación específico del centro donde estuviera escolarizado.

Una vez finalizado el plazo de presentación de solicitudes, una comisión formada por el director del centro, vicedirector, jefe de estudios, la coordinadora de grado elemental y un profesor de lenguaje musical, valoraron las solicitudes recibidas y adjudicaron las plazas disponibles. Se tuvieron en cuenta las características personales del alumnado y sus posibilidades reales de participación en el acceso a las enseñanzas del grado elemental, teniendo en cuenta la información recogida en los informes psicopedagógicos. Tres semanas más tarde se publicó la lista de los once alumnos seleccionados.

Previamente al inicio del cursillo se celebró una reunión con las familias, en la que se les informó del calendario previsto. A lo largo de tres meses (marzo, abril y mayo de 2012) los alumnos asistieron al conservatorio a una sesión semanal de una hora para preparar la prueba de acceso.

Se impartieron tres tipos de sesiones: seis sesiones de iniciación musical (a cargo de dos profesores de Lenguaje Musical y con los alumnos distribuidos en dos grupos) y cinco sesiones de presentaciones instrumentales (impartidas por profesores de cada uno de los departamentos instrumentales). Dos de los alumnos, que ya poseían conocimientos musicales y tocaban un instrumento, substituyeron estas últimas por sesiones instrumentales individuales. El cursillo finalizó el 1 de junio con la celebración de una audición final a la que asistieron alumnos, profesores, familiares y diversas autoridades del ámbito educativo.

LA PRUEBA DE ACCESO

Una vez finalizado el cursillo preparatorio tuvieron lugar las pruebas de acceso al centro. La *Orden de 16 de diciembre de 2011* recoge en su artículo 4 que:

> *Para poder cursar las enseñanzas objeto de regulación en esta orden será requisito indispensable que los aspirantes superen una prueba específica de acceso en la que se evaluarán las aptitudes musicales de los aspirantes para iniciar sus estudios en las especialidades instrumentales.*

Apunta que los requisitos para participar en la prueba serán "realizar la preinscripción en la mencionada prueba en las fechas que oportunamente determine el Conservatorio de Música de A Coruña" así como aportar el mismo tipo de documentación que había sido solicitada para la inscripción en el cursillo preparatorio.

Según el artículo 6 de la *Orden de 16 de diciembre*, "dadas las características del alumnado con necesidades educativas especiales, sólo podrá inscribirse en el proyecto alumnado con edades comprendidas entre los doce y dieciocho años". El 13 de junio de 2013 la Consellería publicó una orden que modificada el artículo referido a las pruebas de acceso, ampliando el rango de edad, permitiendo inscribirse en el proyecto al alumnado de edades comprendidas entre 8 y 18 años.

Esta Orden supone por tanto que en Galicia se realice por primera vez una adaptación en las pruebas de aptitud de acceso a las enseñanzas elementales de

música que atiendan a las características particulares de cada candidato. Estas pruebas respetan lo dispuesto en el *Decreto 198/2007*, en lo referido a la realización de tres tipos de ejercicios (rítmico, melódico y psicomotriz). La adaptación consiste en la reducción del número de ítems de cada ejercicio: mientras que en la prueba ordinaria el test rítmico y melódico constaba de diez ítems, en la prueba adaptada este número de redujo a seis. La prueba de psicomotricidad fue la misma para ambos exámenes.

Para estos alumnos se reserva el 3% del total de las plazas ofertadas por el centro. Para el curso 2012/2013 el centro convocó un total de 93 plazas para el primer curso de grado elemental; cinco de ellas fueron reservadas para alumnos con NEE: dos plazas en la especialidad de percusión, una en piano, una en saxofón y una en tuba. Los cinco alumnos que obtuvieron las mejores calificaciones consiguieron plaza para poder cursas estudios en el Conservatorio Profesional de A Coruña. De estos cinco, tres habían participado en el cursillo preparatorio. Para el curso 2013/2014 se ofertaron 5 plazas para alumnos con NEE: una en percusión, una en piano, una en flauta, una en clarinete y una en saxofón. De los cinco alumnos que se presentaron, dos superaron la prueba.

DESARROLLO DEL PROYECTO

ORGANIZACIÓN ACADÉMICA Y TRABAJO EN EL AULA

Esta experiencia educativa se encuadra dentro de las enseñanzas dispuestas en el *Decreto 198/2007, del 27 de septiembre, por el que se establece el currículo de las enseñanzas elementales de música.* Por ello tanto la organización académica como el cumplimiento de los objetivos a alcanzar en el grado elemental, respetan en lo esencial lo establecido en este decreto.

En el curso actual 2013/2014 el centro cuenta con siete alumnos con NEE, cinco de ellos en el primer curso y dos en el segundo. Todos presentan discapacidad psíquica asociada a trastornos diversos como síndrome de Williams, de Sotos, X-Frágil o autismo. Participan en el proyecto seis profesores del centro, algunos de ellos con experiencia previa en casos similares.

Los alumnos con NEE que han accedido a los estudios reglados de música de Grado Elemental, tienen la misma carga lectiva semanal que los alumnos ordinarios en cualquier conservatorio de nuestra comunidad:

- 2 horas semanales de Lenguaje Musical
- 1 hora semanal de Educación Auditiva y Vocal
- 1 hora de clase individual de instrumento
- 1 hora de clase colectiva en aquellas especialidades en las que exista disponibilidad horaria por parte del profesorado

Sin embargo, el proyecto tiene la autorización para realizar modificaciones en la duración de las sesiones así como en la relación numérica máxima entre profesorado/alumno.

En cuanto a la organización de las clases colectivas de Lenguaje Musical y Educación Auditiva y Vocal, se procedió a la creación de grupos específicos para estos alumnos. Estos grupos se caracterizan por:

- la ratio de alumnos, que es casi tres veces inferior a la habitual: 1/5 frente a 1/13
- la distribución de las horas lectivas, que se realiza en tres días en lugar de dos
- la utilización de la misma aula para diferentes materias, para facilitar la ubicación y conocimiento del espacio a los alumnos

Los materiales bibliográficos empleados en estas materias en el primer año de puesta en marcha del proyecto, fueron prácticamente los mismos que los utilizados en los grupos ordinarios, aunque en varios casos fue necesaria la ampliación de los materiales dada la dificultad visual que entraña la lectura en pentagrama.

En el segundo año, los nuevos alumnos que accedieron al proyecto, utilizan material diferente al ordinario, en concreto el *"Libro de Solfeo"* de Edgar Willems. La elección de este método para la enseñanza del lenguaje musical, radica en la selección de los elementos musicales iniciales. Por ejemplo, a nivel melódico el movimiento por grados conjuntos facilita la lectura relativa, frente a la memorización del nombre de las notas según su posición en el pentagrama. Además, la lectura inicial en grados conjuntos contribuye a la comprensión del movimiento sonoro tanto a nivel auditivo como de escritura. Es importante señalar que la lectura se realiza siempre entonada, para que no exista una desconexión entre el nombre de las notas, su escritura

en el pentagrama y el movimiento sonoro que representan. Por otro lado, a nivel rítmico el arranque en blancas y negras, resulta significativamente más asequible para este tipo de alumnado que abordar la lectura rítmica con negras y corcheas. La expresión de la duración en pulsos enteros (un sonido puede durar un pulso, dos, tres…) es inicialmente más natural y de fácil comprensión que incluir varios sonidos en un solo pulso (como por ejemplo dos corcheas), y por lo tanto dividir el pulso en fracciones.

Se utilizan también en clase canciones infantiles, instrumentos variados, actividades con movimiento y numerosos materiales de elaboración propia, especialmente para el trabajo de caligrafía musical y de escritura preparatoria al dictado.

Una de las principales dificultades encontradas en el primer año de puesta en marcha del proyecto, fueron los diferentes ritmos de aprendizaje de los alumnos. A pesar de trabajar con grupos muy reducidos, en muchas ocasiones se tiene que atender al alumno de forma muy individualizada, ya que cada trastorno y cada alumno presentan unas características diferentes.

En cuanto a las clases individuales de instrumento, en la mayor parte de los casos se optó por repartir la hora de docencia semanal en dos sesiones de media hora, ya que la capacidad de concentración en estos alumnos suele ser menor y permite un mayor control y seguimiento por parte del profesorado. Con todos ellos es necesario trabajar fuera del instrumento diferentes ejercicios que contribuyan a desarrollar la consciencia corporal, la lateralidad y la psicomotricidad fina, ya que sus destrezas psicomotrices son significativamente inferiores a las de otros niños. Muchas de las canciones y lecciones trabajadas en clase de Lenguaje Musical y Educación Auditiva y Vocal son trasladadas a los profesores de instrumento para que puedan emplearlas en sus clases.

Es importante señalar la importancia de la rutina en las clases para estos alumnos. No se trata de realizar nuevas actividades en cada clase, sino de llevar a cabo en una misma sesión un amplio repertorio de actividades respetando siempre una secuencia, lo cual da confianza al alumno y lo motiva a repetir el ejercicio, independientemente de que a lo largo del tiempo se vayan incluyendo pequeñas variaciones y/o ampliaciones.

La inclusión musical con el resto de alumnos del centro se produce en las clases colectivas de instrumento, en las que participan como alumnos ordinarios, tanto en la clase como

en las audiciones. En los próximos cursos, esperamos que los alumnos de especialidades de viento puedan también incorporarse a la Banda Infantil del conservatorio.

ADAPTACIONES CURRICULARES Y PROGRAMACIONES ADAPTADAS

El *Decreto 198/2007* en el que se basa la Orden que autoriza la implantación de este proyecto, establece en el segundo punto de la quinta disposición adicional que "la Consellería de Educación y Ordenación Universitaria adoptará las medidas oportunas para la adaptación del currículo a las necesidades del alumnado con discapacidad". Esta Orden dedica su artículo 8 a las adaptaciones curriculares, que se realizarían de forma individualizada a cada uno de los alumnos con NEE, de forma en que estos pudieran acogerse a las adaptaciones tanto del currículo (por tanto de la programación) como de las estratégicas metodológicas a seguir.

La adaptación curricular es una medida extraordinaria que supone una modificación significativa de todos los elementos del currículo (objetivos, contenidos, metodología…) para adaptarse a las necesidades que presenta cada uno de los alumnos. Estas adaptaciones permiten además en lo referente a la evaluación, no aplicar una nota numérica, sino indicar simplemente en el expediente académico AC (adaptación curricular). Sin embargo, esta posibilidad de realizar adaptaciones curriculares individualizas, fue posteriormente desestimada desde el Equipo de Orientación Específico de la provincia, ya que éstas están únicamente contempladas para las enseñanzas de régimen general, y no de régimen especial.

La posibilidad de adaptar las programaciones se realiza entonces amparándonos en el *Decreto 229/2011, del 7 de diciembre, por el que se regula la atención a la diversidad del alumnado de los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Galicia en los que imparten las enseñanzas establecidas en la Ley Orgánica 2/2006, del 3 de mayo*, que en su Capítulo II – sección 2ª - artículo 8º propone que:

> *En el marco de este decreto, se consideran medidas ordinarias de atención a la diversidad todas aquellas que faciliten la adecuación del currículo prescriptivo, sin alteración significativa de sus objetivos, contenidos y criterios de evaluación, al contexto sociocultural de los centros educativos y a las características del alumnado. Estas*

medidas tienen como finalidad dar respuesta a las diferencias en competencia curricular, motivación, intereses, relación social, estrategias, estilos y ritmos de aprendizaje, y que están destinadas a facilitar la consecución de los objetivos y competencias establecidas en las diferentes enseñanzas.

Por ello, las programaciones didácticas pertenecientes a este proyecto de innovación educativa pueden adecuarse al entorno y al alumnado, adaptando objetivos, contenidos, criterios de evaluación, metodología y recursos. No se trata de adaptaciones individualizadas, pero sí que permiten la reformulación de las programaciones para adaptarlas en líneas generales a las características del alumnado que participa en este proyecto.

CONCLUSIONES

El proyecto que se inició en el curso 2012/2013 está ya en su segundo año de implantación, y ya ha sido solicitada su prórroga para otros dos cursos a la comisión de seguimiento.

Los profesores participantes en el proyecto han recibido dos cursos de formación dirigidos al trabajo en el aula de música con niños con NEE. Sin embargo, la casuística de cada alumno, de cada grupo y de cada especialidad instrumental, requiere de la propia experiencia del profesorado, que debe replantearse la enseñanza y adquirir nuevas estrategias metodológicas.

Por otra parte, la continuidad del proyecto en el tiempo supone el incremento de plazas y por lo tanto de tiempos lectivos. Involucrar a más profesorado del centro en el proyecto y que la administración proporcione los recursos materiales y humanos necesarios serán requisitos imprescindibles para que la educación musical siga siendo accesible a todos en nuestro centro.

Comunicación

El desarrollo del proceso educativo musical en Educación Primaria desde la práctica de la creación

Luis del Barrio Aranda

Palabras clave: propuesta didáctica; creación musical

Introducción

Nuestro estudio se basa en una propuesta didáctica fundamentada en la práctica creativa musical que toma su origen en un trabajo de investigación con dos grupos-clase de cuarto de Educación Primaria durante dos cursos escolares. En los últimos años, la profundización en el conocimiento de la práctica creativa musical, la satisfacción personal experimentada con el proceso compositivo y el descubrimiento de sus posibilidades didácticas refuerzan la consideración de esta disciplina en nuestra programación didáctica de aula, incluida en nuestra práctica cotidiana en los distintos niveles educativos.

Entendemos la práctica de la creación musical desde una triple perspectiva: como un medio de expresión y comunicación de las ideas y vivencias del niño que definen su pensamiento musical y su manera de organizar el conocimiento; como un proceso en el que el alumno utiliza los elementos musicales y les proporciona un nuevo significado con la elaboración de cada producto; y como una actividad lúdica y formativa (juego de regla)[61] en la que quedan integradas las distintas experiencias musicales, y con ellas, el trabajo de las distintas capacidades curriculares cognitivas, perceptivas y expresivas.

[61] En el que el niño busca la repetición y la ordenación de las partes, con un fin estético cuya estimulación permitirá enriquecer la dimensión cognitiva y expresiva del niño sobre el fenómeno sonoro (Delalande, 2007, 71)

Por su parte, consideramos la creatividad como aquel potencial que se nos da a todos cuando nacemos, cuyo desarrollo y conciencia dependen de un gran número de factores como la genética, la edad, la práctica, la influencia social y cultural, etc.

Justificación

Hacer música es, bajo muchos puntos de vista, organizar. Los músicos, ya hagan, ya escuchen, tienen en común tres grandes capacidades: ser sensibles a los sonidos, encontrar en ellos una significación y gozar de su organización, por lo que la capacidad para percibir esa organización es precisamente la que determina el grado de satisfacción, tanto del creador como del oyente, hacia esa producción.

La práctica creativa musical como modalidad didáctica exige al maestro un ejercicio continuo de pensar, repensar y adaptar el proceso educativo musical antes, durante y después de su desarrollo, lo que la convierte en una pedagogía activa de primer orden. Desde una dimensión pedagógica, entendemos la audición interior como la base de la auténtica musicalidad, por tanto consideramos que el principal objetivo educativo musical debe ser el desarrollo de esta capacidad. Con la práctica creativa musical pretendemos una educación de la audición, de un modo activo, tratando de potenciar la sensibilidad musical del niño desde el hacer. En la línea de Delalande (1995, 105), el modo más natural de motivar la escucha tiene lugar mediante la creación, pues el individuo se siente muy motivado de escuchar aquello que él mismo produce. Por ello, enriquecemos la escucha desde que asociamos un acto corporal a la música, un acto en el que el niño es el principal protagonista.

Objetivos

a) Diseñar y desarrollar un proceso de enseñanza-aprendizaje musical basado en la práctica de la creación que dé respuesta al conjunto de las exigencias curriculares en la educación musical de estos alumnos durante el curso escolar.

b) Descubrir al alumno el desarrollo del aprendizaje musical desde la dimensión artística expresiva por excelencia como es la creación.

c) Profundizar en el potencial formativo que ofrece la práctica creativa musical.

d) Educar una actitud creativa en el respeto, capaz de estimular la autonomía, la responsabilidad y el compromiso, la capacidad crítica y cooperativa en el proceso educativo musical, cuyo fin último contribuya al desarrollo de la personalidad del alumno.

e) Analizar, identificar y valorar las exigencias profesionales que conlleva la aplicación de las estrategias didácticas propias de este enfoque del proceso de enseñanza-aprendizaje musical.

Diseño de la investigación

Nuestra investigación pretende ser un estudio no solo sobre educación, sino que también debe educar, es decir, tanto el proceso de investigación como el conocimiento producido deben servir para transformar y mejorar nuestra práctica educativa y, por ende, el aprendizaje de los alumnos. Haciendo uso de una metodología de la investigación cualitativa, adoptamos un enfoque sociocrítico desde el que analizamos la realidad del contexto educativo con el fin de mejorarla. El diseño de la investigación se corresponde con un estudio de caso único con un grupo de estudio sobre una unidad de análisis como es el desarrollo de una propuesta didáctica musical fundamentada en la creación, la dirección, la interpretación y el análisis crítico correspondiente, como principios básicos sobre los que se construye el proceso educativo musical.

La práctica creativa se desarrolla en los diferentes medios de expresión corporal, vocal e instrumental con el fin de potenciar una educación integral. La creación se trabaja según las distintas modalidades: la elaboración de arreglos (transformación de una obra musical o la creación de un acompañamiento); la improvisación (hacer música en el momento) y la composición (modalidad creativa más completa y reflexiva que permite la corrección, el refinamiento, el registro o almacenamiento de las ideas, la interpretación y la dirección).

Cada niño tiene un cuaderno de creaciones musicales en el que escribe sus producciones (letras de canciones, melodías, grafías convencionales y no convencionales, montajes coreográficos…). El maestro propone en cada sesión una tarea creativa musical de acuerdo con el objetivo curricular que pretende trabajar y los niños la preparan durante la semana para presentarla en la siguiente sesión. En ese período el niño planifica,

organiza, construye y refina su producción musical con sus compañeros en diferentes contextos de trabajo (en casa, en el colegio, en el parque…). Las tareas pueden ser más o menos libres (acompañamiento rítmico corporal a una canción que contenga un determinado patrón, musicalización de un poema, melodía libre, creación de una coreografía grupal a una melodía dada, etc.) en función del objetivo didáctico, del contenido de trabajo programado, de los intereses educativos y de las consignas de cada tarea. Éstas pueden ser individuales, en pareja, trío, pequeño-grupo, grupo-medio o grupo-clase, dependiendo de las virtudes que caracterizan cada tipo de agrupamiento y de la finalidad educativa. Así pues, con el fin de promocionar la socialización y el trabajo cooperativo, los alumnos han trabajado a lo largo del curso escolar con todos sus compañeros en alguna tarea creativa. El conjunto de todas las tareas ha abordado el trabajo de la totalidad de los contenidos musicales curriculares referidos en este ciclo.

Aunque adaptamos la estructura de la sesión a las necesidades propias del proceso educativo, el orden estandarizado de "actividades-tipo" familiariza a los niños con distintas dinámicas de trabajo, de acuerdo con el siguiente orden:

1. Audición activa grupal propuesta por el maestro.
2. Presentación de la obra musical semanal de los niños. Interpretación y dirección.
3. Análisis y valoración de la obra presentada. Entrevista semiestructurada dirigida por el maestro y/o grupo de discusión de compañeros.
4. Votación e interpretación de la obra preferida por el grupo-clase, incorporada al repertorio del curso.
5. Desarrollo de la sesión. Se realizan actividades de consolidación del contenido trabajado o actividades que anticipan el trabajo de próximos contenidos.
6. Planteamiento y explicación de la siguiente tarea.
7. Distribución del grupo para su realización.

Resultados

- La utilización de *diversos contextos de trabajo* en la realización de las tareas semanales ha mantenido activo el pensamiento creativo musical del niño y ha

potenciado el desarrollo de actitudes como la responsabilidad, el esfuerzo y las habilidades sociales.

- La *participación activa* en la producción creativa ha estimulado el interés del alumno por el proceso educativo y, de modo gradual, su deseo de manejar y controlar el conocimiento.

- La conjugación *disciplina-libertad* ha sido un elemento clave en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje que ha marcado la dirección del proceso didáctico y ha estimulado la independencia del pensamiento y del hacer creativo del alumno.

- El niño ha desarrollado un *compromiso natural* motivado por el deseo y la satisfacción por explorar, desarrollar y compartir con los demás sus capacidades en el trabajo de nuevas experiencias creativas. Además, esta propuesta ha potenciado la capacidad reflexiva, crítica y comunicativa de los alumnos sobre los aprendizajes propios y ajenos.

- La *evaluación global* de los aprendizajes desarrollados a lo largo del estudio nos permite concluir que el 93% de los alumnos participantes han adquirido el conjunto de las capacidades musicales curriculares.

- El ejercicio sistemático de la práctica creativa musical ha estimulado al alumno a plantear cada tarea como un *nuevo reto,* demostrando en cada actividad una mayor implicación, procurando que el resultado final fuera mejor que el de la tarea anterior.

Conclusiones

1. La *acción creativa* es el principal modo de activación del pensamiento musical y el medio más natural del desarrollo de las capacidades musicales.

2. El *diseño abierto y flexible* del proceso de enseñanza-aprendizaje fundamentado en la práctica creativa ha favorecido su adaptación a los intereses curriculares y personales, mediante el desarrollo del aprendizaje significativo y cooperativo.

3. El *disfrute personal* ha sido el factor determinante del elevado nivel de implicación del alumno en el proceso educativo a lo largo del estudio. El logro de esta actitud ha requerido un período de adaptación del alumno a los principios didácticos definitorios de esta propuesta educativa.

4. La *comprensión* del conocimiento musical sobre la propia experimentación ha sido la principal contribución de esta propuesta al desarrollo educativo del alumno.

5. El reconocimiento de la *utilidad* del aprendizaje creativo musical ha motivado la decisión del alumno de incorporar la práctica creativa a su tiempo de ocio y, a su vez, ha estimulado su esfuerzo en la creación de productos más elaborados.

6. El *trabajo cooperativo* ha constituido un *feed-back* positivo que ha afectado a la mejora de la comprensión y la expresión individual.

7. El *maestro* ha ejercido como dinamizador del proceso educativo con la promoción de experiencias en las que el alumno ha sido el principal autor de sus aprendizajes; coordinador de un ambiente de aprendizaje coeducativo; animador del alumno y estimulador de sus posibilidades de éxito; observador crítico en la evaluación de aprendizajes y en la detección de errores que han requerido respuestas adecuadas y oportunas y ha determinado la orientación del proceso de enseñanza-aprendizaje y ha sido un miembro más del proceso educativo.

Bibliografía

ACOSTA, M. (Coord.) (1998). Creatividad, motivación y rendimiento académico. Granada: Aljibe.

AKOSCHKY, J. (2005). "Componer en la formación docente", en Aula de Innovación Educativa, nº 145, pp. 12-16.

COLEMAN, S.N. (1922). Creative Music for Children. New York: G.P. Puttnam.

DELALANDE, F. (1995). La música es un juego de niños. Buenos Aires: Ricordi.

DELALANDE, F. (2007). "De la exploración sonora a la invención musical", en DÍAZ, M. y RIAÑO, E. (Eds.). Creatividad en Educación Musical (pp. 71-76). Santander: Universidad de Cantabria.

DÍAZ, M. y FREGA, A.L. (1998). La creatividad como transversalidad al proceso de educación musical. Vitoria-Gasteiz: Amarú.

ESPINOSA, S. (2005). "Creación sonora en tiempo real. Una propuesta colectiva en la escuela secundaria", en Aula de Innovación Educativa, nº 145, pp. 29-33.

GARCÍA P. y ESTEBARANZ A. (2005). Innovación y creatividad en la enseñanza musical. Barcelona: Octaedro.

GIRÁLDEZ, A. (2007a). "La composición en el aula de música", en ARÓSTEGUI, J. L. et al. La creación en el aula de música: componer y tocar (pp. 27-33). Barcelona: Graó.

GIRÁLDEZ, A. (2007b). "La composición musical en el aula (8-12)", en DÍAZ, M. y RIAÑO, E. (Eds.). Creatividad en Educación Musical (pp. 97-112). Santander: Universidad de Cantabria.

GONZÁLEZ REY, F. L. (2007). Investigación cualitativa y subjetividad. México: McGraw Hill.

HEMSY DE GAINZA, V. (1983). La improvisación musical. Buenos Aires: Ricordi Americana.

POPKEWITZ, Th. S. (1988). Paradigma e ideología en la investigación educativa. Madrid: Mondadori.

PRIETO, M. D., LÓPEZ, O. y FERRÁNDIZ, C. (2003). La creatividad en el contexto escolar. Madrid: Pirámide.

REGNARD, F. y CRAMER, E. (2003). Apprendre et enseigner la musique: représentations croisées. Paris: L´Harmattan.

SAITTA, C. (1978). Creación e iniciación musical (Hacia un nuevo enfoque metodológico). Buenos Aires: Ricordi.

SLOBODA, J. (1996). Musical Beginnings: Origins and Development of Musical Competence. London: Oxford University Press.

TAFURI, J. (2006). "Processes and teaching strategies in musical improvisation with children", en DELIÈGE, I. y WIGGINS, G. Musical Creativity (pp. 134-157). Hove: Psychology Press.

WAISBURD, G. y ERDMENGER E. (2007). El poder de la música en el aprendizaje. México: Trillas.

WILLEMS, E. (1979). Las bases psicológicas de la educación musical. Buenos Aires: Eudeba.

WILLEMS, E. (2001). El oído musical. La preparación auditiva del niño. Barcelona: Paidós.

Comunicación

La creatividad en las colonias musicales: un estudio exploratorio

Diego Calderón Garrido
Josep Gustems Calderon
Caterina Calderón Garrido .
Universidad de Barcelona

Introducción

Las colonias musicales son una propuesta formativa que fusiona la educación en el ocio con la pedagogía musical en una ambiente en el que el alumnado convive con el profesorado (Calderón, 2011). En la actualidad, dichas colonias musicales se realizan, en su mayoría, en albergues alejados de las ciudades y consisten en clases colectivas durante cinco horas y media diarias en las que, habitualmente, se mezclan instrumentos clásicos con modernos, en una duración media de 10 días. El número de alumnos implicados en esta actividad, según datos del año 2013, es de aproximadamente 2000, lo que supone un volumen económico de carácter privado de más de 850.000 €. Estas colonias se enmarcan dentro de la educación no formal, ámbito ligado tradicionalmente al desarrollo de la creatividad debido, principalmente, a la adaptabilidad de los objetivos de la misma (Lamata Cotanda, 2003), así como la falta de currículo preestablecido (Zea, 2000).

En cualquier caso, no debemos de olvidar que las colonias musicales se desarrollan en base a una actitud lúdica, donde el espacio y tiempo de ocio tienen, por lo general, una característica intrínseca: son elegidos por el que los disfruta (Calderón, 2013). En este sentido, Csikszentmihalyi (2001), entiende por creatividad la "habilidad para cambiar espontáneamente la forma en la que contemplamos, pensamos o actuamos en el mundo". Este cambio que propone, lo desarrolló en una investigación realizada con adolescentes, en la cual llegó a la conclusión de que "ser capaces de ver lo que hacemos como algo lúdico, incluso cuando la actividad no lo es desde un punto de vista objetivo, no sólo mejora la calidad de la experiencia momentánea, sino que

parece ser un generador de éxito en el futuro". Esta conclusión pone de manifiesto que el trabajo realizado desde dicha actitud lúdica, nos asegurará unos resultados óptimos.

Por otro lado, y a pesar de que la creatividad está presente en cualquier ámbito (Odéna, 2005), en el caso de las música se ha mostrado como una variable muy importante ya que, en definitiva, se trata de todas aquellas actividades donde el eje central del trabajo a desarrollar exige un componente importante de creación, puesto que sus productos han de ser siempre novedosos, y porque precisamente gran parte de su éxito recae directamente sobre la mayor o menor creatividad que comporten.

Además de todo esto, debemos de considerar que el estudio de la creatividad en los últimos años ha ido ganando precisión y complejidad, pasando de consideraciones innatistas e individualistas hasta concepciones integrales donde se interrelacionan condicionantes subjetivos y ambientales (Sternberg, 2006). Por lo tanto la creatividad depende tanto de las características de las personas como de las condiciones del entorno en el que se desarrolla, de las experiencias de la vida y de las interacciones que se establecen con los otros (Boden, 1991).

En base a esta argumentación descrita y teniendo en cuenta que "la evaluación y desarrollo de la creatividad se dan la mano. Uno mide y corrige al otro y así es como podemos dar respuesta –ni que sea provisional- a los retos que la sociedad del futuro nos plantea" (Gustems y Calderón, 2013:12), planteamos el objetivo de esta investigación.

Objetivo

Medir la creatividad del alumnado participante en unas colonias musicales para, a través de los resultados, considerar la necesidad de incluir actividades, ya sean musicales o de tiempo libre, que propicien el desarrollo de la creatividad en dichas colonias.

Metodología. Instrumento y muestra

La investigación se basa en una metodología cualitativa que parte de la interpretación de datos cuantitativos obtenidos a través de la aplicación del ***Cuestionario de Creatividad*** **(CREA).** Este cuestionario ofrece una medida indirecta de la creatividad, ya que fuerza a activar los mecanismos que participan en el acto creativo pero no implica estrictamente una ejecución productiva creativa. El CREA utiliza como procedimiento de medida de la creatividad, la capacidad del sujeto para elaborar preguntas. La prueba consta de una lámina a partir de la cual los participantes deben formular la mayor cantidad de interrogantes posibles en un tiempo preestablecido de cuatro minutos.

El cuestionario ofrece una puntuación total centil en un rango de 0 a 100. En dicho rango, una puntuación inferior a 30 puntos indicaría bajo nivel de creatividad, una puntuación entre 31 y 70 puntos indicaría moderada creatividad, y una puntuación superior a 71 indicaría excelente creatividad.

En el cuestionario de creatividad (CREA), obtuvimos una muestra valida de 196 participantes distribuidos de cinco colonias musicales diferentes. La edad de los participantes está comprendida entre 8 y 17 años, y la distribución por sexos correspondió a 78 hombres y 118 mujeres.

Resultados

Respecto a la descripción de las puntuaciones del ***Cuestionario de Creatividad*** **(CREA)**, como podemos observar en la figura siguiente, los 196 participantes que participaron en el cuestionario, obtuvieron una puntuación global en el cuestionario de creatividad de 54,1 (SD = 25,1) lo que indicaría que son personas moderadamente creativas.

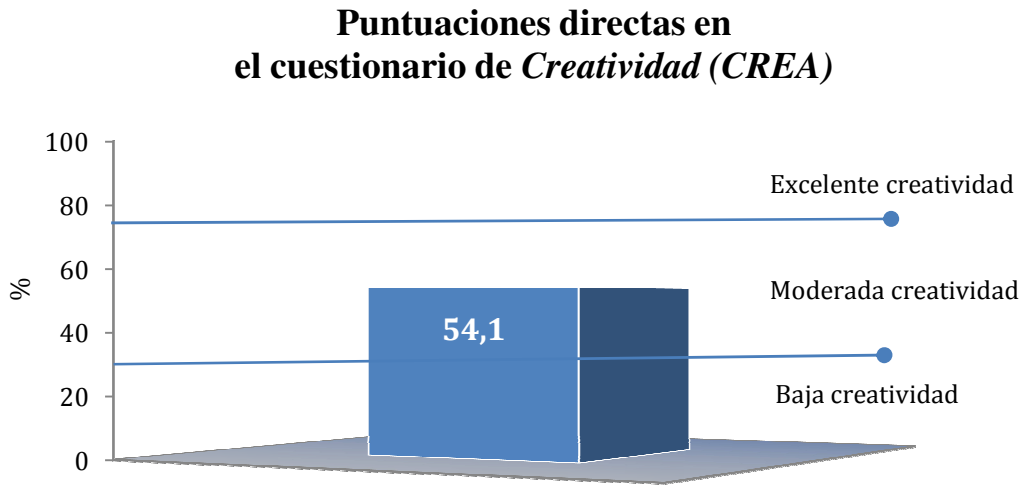


Figura I. Puntuaciones directas del cuestionario de *Creatividad*

Tal como reflejamos en el siguiente gráfico, en función de la categorización de la puntuación obtenida, 14,3% (n = 28) de los participantes muestran tener una baja creatividad; la mayoría de participantes, el 55,6% (n = 109) de los participantes indican tener una moderada creatividad; y el 30,1% (n = 59) presentan una excelente creatividad.

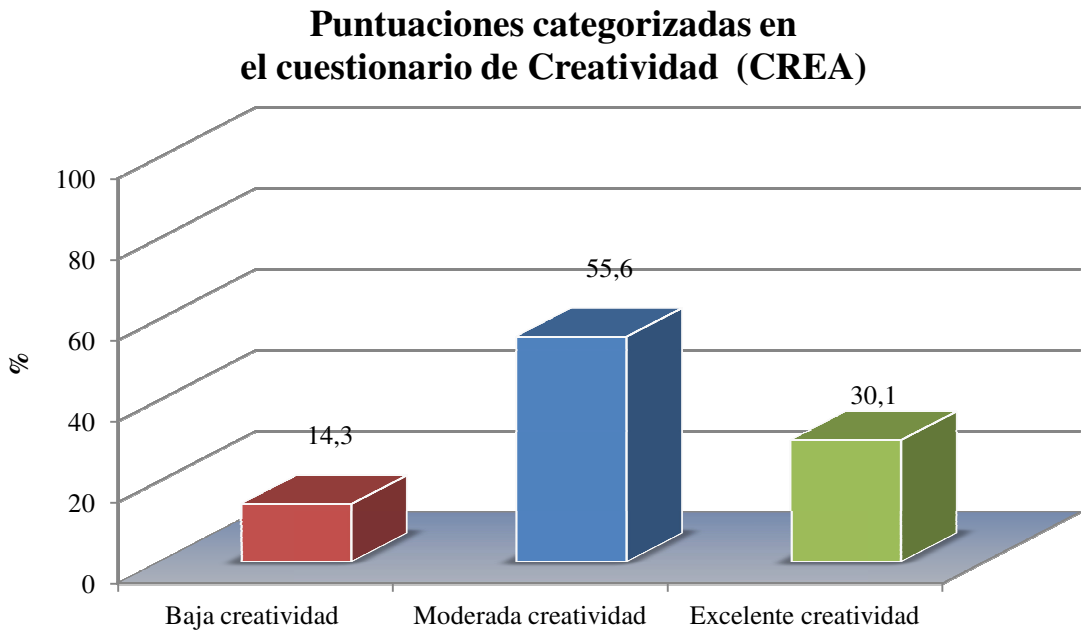


Figura II. Puntuaciones categorizadas en el cuestionario de *Creatividad*

Si nos centramos en las diferencias en función del género, en general los hombres presentan puntaciones en el cuestionario de creatividad, media de 53,0 (SD = 22,8), y las mujeres, media 54,8 (SD = 26,5). Los hombres y mujeres muestran una puntuación similar en creatividad, diferencias que no fueron estadísticamente significativas (t = -,491, p = ,694).

	Hombres (n = 78)		Mujeres (n = 118)			
Cuestionario CREA	**Media**	**SD**	**Media**	**SD**	**t[a]**	**p[b]**
Creatividad	53,0	22,8	54,8	26,5	-,491	,694

[a]t de Student (diferencias de medias)

[b]Significación estadística

Tabla I. Diferencias de medias entre hombres y mujeres en el cuestionario de *Creatividad*

Respecto a las diferencias en función de la edad, tal como podemos observar en la siguiente tabla, en general los menores de 13 años presentan puntaciones globales similares en el cuestionario de creatividad, media de 51,6 (SD = 26,9), a las puntuaciones obtenidas por los mayores de 13 años, media 56,2 (SD = 23,3). Tanto los mayores como los menores, en conjunto, mostrarían una moderada creatividad, las diferencias entre ambos grupos no fueron estadísticamente significativas (t = -1,296, p = ,196).

	Menores de 13 años (n = 89)		Mayores de 13 años (n = 107)			
Cuestionario CREA	**Media**	**SD**	**Media**	**SD**	**t[a]**	**p[b]**
Creatividad	51,6	26,9	56,2	23,3	-1,296	,196
[a] t de Student (diferencias de medias)						
[b]Significación estadística						

Tabla II. Diferencias de medias según edad en el cuestionario de *Creatividad*

Conclusiones

En conclusión, el alumnado asistente a unas colonias musicales, presenta una creatividad moderada, sin existir diferencias significativas en función del género ni la edad.

Por lo tanto, tras analizar los resultados obtenidos, y a falta de un pre test, se nos plantean dos posibles conclusiones ante los mismos:

- Por un lado la posibilidad de que el alumnado asistente a unas colonias musicales presente una creatividad muy baja, en cuyo caso las colonias hayan servido para fomentar dicha creatividad, alcanzando unos niveles más altos, en cuyo caso consideraríamos la necesidad de la realización de colonias de mayor duración para poder beneficiar a sus asistentes de dicho desarrollo creativo.
- Por otro lado, que en las colonias musicales las actividades que se realizan no estén en consonancia con el desarrollo descrito en la introducción, por lo que sugeriríamos la inclusión de actividades encaminadas a fomentar la creatividad.

Bibliografía

Boden, M.A. (1991). La mente creativa. Mitos y mecanismos. Barcelona: Gedisa.

Calderón, D. (2011). Las colonias musicales en España: Historia y dimensiones formativas. Barcelona: Recercat. Disponible en: http://hdl.handle.net/2445/20303.

Calderón, D. (2013). Ocio y música para jóvenes: Una educación creativa. En Gustems, J. (Ed). Creatividad y Educación musical: actualizaciones y contextos , pp. 101-110. Barcelona: DINSIC.

Corbalan, F. J.; Martínez, F.; Donolo, D.; Tejerina, M. y Limiñana, R. M. (2003). CREA. Test de Evaluación de la Inteligencia Creativa. Una medida cognitiva de la creatividad. Madrid: TEA Ediciones.

Csikszentmihalyi, M. (2001). Ocio y creatividad en el desarrollo humano. En Csikszentmihalyi, M. y otros. Ocio y desarrollo. Instituto de estudios del ocio, Universidad de Deusto: Bilbao.

Gustems, J. y Calderón, C. (2013). La investigación en creatividad: modelos teóricos, evaluación y propuestas para su desarrollo. En Gustems, J. (Ed). Creatividad y Educación musical: actualizaciones y contextos , pp. 4-14. Barcelona: DINSIC.

Lamata cotanda, R. (2003). Educación formal, educación no formal, educación informal. En Dominguez Aranda, R. y Lamata Cotanda, R. (Coords.). La construcción de procesos formativos en educación no formal. Madrid: Narcea S.A.

Ódena, Ó. (2005). Creatividad en la educación musical. Teoría y percepciones docentes. En Eufonía, Didáctica de la música, nº 35, pp. 82-94.

Sternberg, R. (2006). The Nature of Creativity. En Creativity Research Journal, vol. , nº 1, pp. 87–98.

Zea, Mª J. (2000). El ocio tiempo para tod@s: Planteamiento de un programa educativo en torno a la "(dis)-capacidad". En Apunts. Educació física i escolar, nº 60,

Comunicaciones

Comunicación

La enseñanza y el aprendizaje de la música tradicional y popular en Cataluña: el caso del AMTP, CAT y los grupos de Castellers y Gigantes

Maria Antònia Pujol i Subirà
Universidad de Barcelona

RESUMEN

La presente comunicación quiere mostrar tres entornos donde se enseña y se aprende música tradicional y popular catalana para poder observar qué características y elementos pedagógicos tiene cada uno en particular y si se observan elementos comunes entre ellos.

Palabras clave: Música tradicional y popular, enseñanza, aprendizaje, perfil psicosocial.

ABSTRACT

This communication wants to show three environments that teach traditional and popular Catalan music and learn to observe what features and pedagogical elements of each one individually and if common elements between them are observed.

Keywords: Traditional and popular music, teaching, learning, psychosocial profile.

INTRODUCCIÓN/JUSTIFICACIÓN

Hacer música es una manifestación social y colectiva que cada pueblo, étnia o grupo social, utiliza para expresarse (Blacking, 1994).

El hacer música ha sido exteriorizado por la raza humana a lo largo de la historia de la humanidad de distintas maneras. Esta variedad en la expresión ha dado lugar a los distintos géneros y/o estilos musicales.

Podemos definir la música tradicional y popular de una colectividad social concreta, en este caso la catalana (Rövenstrunck, 1979; Crivillé, 1988; Aviñoa, 1999-2007; Mayol & Pujol, 2011), como aquella música que:

- suena con instrumentos autóctonos característicos (*tenora, gralla, flabiol i tamborí...*)

- suena con agrupaciones tradicionales y populares propias (*cobla, grup de grallers, grup d'havaneres...*)

- suena con formas o estructuras formales específicas (*sardana, ball pla, jota...*)

- suena en un contexto determinado (*La Patum de Berga, La Gala de Campdevànol, Toc de castells...*)

- suena con líneas melódicas y patrones rítmicos típicos.

Actualmente en Cataluña se puede aprender música tradicional y popular en distintos entornos. Por un lado tenemos los entornos reglados –conservatorios profesionales y la Escuela Superior de Música de Cataluña, ESMUC–, y por otro, los entornos no reglados, –escuelas de música y otros sitios con otros nombres no relacionados con escuelas de música–.

En este estudio los entornos observados, analizados y comentados son:

- Aula de Música Tradicional i Popular - AMTP

- Centre Artesà Tradicionàrius - CAT

- Grupos de *Castellers* y *Gegants.*

Se han escogido estos tres entornos por los siguientes motivos:

- los tres entornos ofrecen estudios no reglados

- los tres entornos sólo ofrecen clases de música tradicional y popular catalana

- los tres entornos tienen como objetivo común que los alumnos toquen para una funcionalidad en un contexto tradicional y popular concreto

- los tres entornos responden a una demanda social detectada a finales de los años 70 y principio de los 80 (AAVV, 1983: 81).

OBJETIVOS

Los objetivos de la presente investigación son describir y analizar metodologías de enseñanza y modelos de aprendizaje de la música tradicional y popular catalana, centrándonos en el caso del Aula de Música Tradicional y Popular –AMTP–, Centre Artesà Tradicionàrius –CAT– y los grupos de *castellers* y *gegants* para observar qué características tiene cada uno en particular y si se observan características comunes entre ellos y proponer mejoras en su uso.

DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN/MÉTODO

La investigación se ha llevado a cabo mediante un estudio de caso. Para ello se ha diseñado una entrevista con una sola pregunta relacionada, directa o indirectamente, en saber cómo se realizan las clases de música tradicional y popular. Esta investigación es un estudio de caso intrínseco y se ha intentado obtener la máxima rentabilidad en el estudio. Para la triangulación de las fuentes de datos observadas, se ha utilizado el proceso de *revisión de los interesados*, para que el informante observe la exactitud y la adecuación del material, sin aportar datos nuevos (Stake, 1998). Según las directrices de Erickson (Stake, 1998: 5-7), las conclusiones finales se han realizado a partir de los asertos que se han elaborado tomando como base la interpretación de las observaciones y otros datos procedentes de la experiencia personal de la autora de la presente investigación y estudios relacionados.

INTERVENCIÓN

Durante los meses de diciembre de 2013 y enero de 2014 se realizaron y se revisaron 9 entrevistas a 3 personas directamente relacionadas con cada entorno a estudiar. A partir de este material, que se puede consultar íntegro (Pujol, 2014), se han realizado los asertos para elaborar las conclusiones del estudio.

RESULTADOS

Se han entrevistado un total de 9 personas, 3 de AMTP, 3 de CAT y 3 de grupos de *Castellers* y *Gegants*. 8 de sexo masculino y 1 de sexo femenino. De edades comprendidas entre 21 y 61 años con la siguiente distribución: de 20 a 30, 2; de 30 a 40, 2; de 40 a 50, 2; de 50 a 60, 2; 60 a 65, 1. Las relaciones de las personas entrevistadas con los entornos es variada, desde 5 personas relacionadas directamente con la organización –2 AMTP, 1 CAT y 2 grupos de *Gegants*–, a 4 profesores –1 AMTP, 2 CAT y 1 Grupos de *Gegants*–. Las entrevistas y su revisión se han llevado a cabo durante 1 mes y 3 semanas, del 2 de diciembre de 2013 al 20 de enero de 2014. Los medios de realización de las entrevistas han sido distintos y escogidos por los informantes según su comodidad: en directo 5, teléfono 3 y correo electrónico 1.

Imagen 1: Características informantes

Periodo realización y revisión	2 diciembre 2013 - 20 enero 2014
entrevista	

Medio realización entrevista		Directo = 5 Teléfono = 3 Correo electrónico = 1
Total personas entrevistadas	9	
Personas entrevistadas por ámbitos	3	
Sexo personas entrevistadas		Masculino = 8 Femenino = 1
Edades personas entrevistadas		de 20 a 30 = 2 de 30 a 40 = 2 de 40 a 50 = 2 de 50 a 60 = 2 de 50 a 65 = 1

Relación personas entrevistadas con el tema objeto de estudio

AMTP-1: *Técnico superior del Departamento de Cultura* = 1
AMTP-2: *Jefe de estudios de l'AMTP de 1993 a 2002* = 1
AMTP-3: *Maestra de gralla y música tradicional, en AMTP* = 1
CAT-1: *Coordinador de los Talleres del CAT* = 1
CAT-2: *Acordeonista y profesor de acordeón diatónico del CAT* = 1
CAT-3: *Profesor de gralla del CAT* = 1
GEGANTS-1: *Estudiante, intérprete y profesor de gralla en grupo de gegants* = 1
GEGANTS-2: *Vocal de música de la coordinadora de geganters de Barcelona* = 1
GEGANTS-3: *Ex-vocal de música y bailes de la Agrupación de grupos de Gegants de Catalunya* = 1

Imagen 2: Fragmentos traducidos literalmente entrevista AMTP-1

(…) b) Se tiene que resaltar que el gran incremento en el número de fiestas populares y de elementos festivos que se produjeron en aquellos años y que incorporaban la *gralla* –tanto si les venia por tradición o no– provocó un tipo de colapso en el sistema tradicional de transmisión oral (antiguos *grallers* con pocos alumnos) y lo llevó a un autodidactismo "cutre" que terminó en una caida drástica de la calidad artística y técnica de muchos de los nuevos *grallers*, temiendo por la pérdida del prestigio social que esto representaba para el instrumento. Simultáneamente, se veía que tanto el *flabiol* como el *sac de gemecs*, recientemente recuperado, estaban en peligro de transformarse en instrumentos residuales por culpa del desmesurado crecimiento demográfico de la *gralla*, que los desplazaba de sus funciones y territorios tradicionales.

c) Las entidades y personas que se dieron cuenta de estos fenómenos y se interesaron en encontrar una manera de resolverlos, trabajaron conjuntamente con el Departamento de Cultura para definir un sistema de aprendizaje capaz de cambiar esta situación y

reconducirla a una progresiva normalización. (…)

Objetivos del *Curs de mestratge*, que en adelante se llamó AMTP.

a) Formar personas, los alumnos eran gente que ya tocaban, que estuvieran capacitados para enseñar yendo por el país y transmitir la manera de tocar correcta.

b) Que la enseñanza de los instrumentos tradicionales estuviera contemplada como cualquier otro instrumento. Conseguir la normalización del estudio de los instrumentos tradicionales.

La idea era que estos instrumentos estuviesen en las escuelas de música y conservatorios y que su aprendizaje constara de:

1) tocar el instrumento

2) teoria musical

3) conocimiento del contexto.

c) Los primeros años venían los antiguos [músicos] que aún estaban vivos y tocaban: la transmisión se basaba o era muy próxima a la oralidad.

REFLEXIONES – ASERTOS DE LA OBSERVADORA – AMTP-1

Se observó una necesidad popular para aprender a tocar la gralla. Había la necesidad que la enseñanza de los instrumentos autóctonos tuviera un entorno como los instrumentos clásicos. Se definió un sistema de aprendizaje, fuera del aprendizaje autodidáctico, basado en aprender a tocar el instrumento, teoría musical y contexto. En un inicio, algunos alumnos pudieron adquirir la manera de tocar de los músicos antiguos, aún vivos, bebiendo a través de la oralidad.

Imagen 3: Fragmentos traducidos literalmente entrevista AMTP-2

(…) Aquello más interesante era como enfocar el estudio de estos instrumentos:

a) seguir la línea del conservatorio,

b) hacer alguna cosa diferente.

- Se realiza la reflexión sobre como se había transmitido su aprendizaje [de los instrumentos] por tradición oral.

a) Hay partidarios de no hacer solfeo, de estudiar de oído

b) Otros creían que se tenían que utilizar las herramientas actuales de enseñanza.

- El proyecto que surgió era mixto entre tres aprendizajes:

a) instrumento, b) teoria musical, c) conocimiento del contexto + danza.

- Cada profesor podía decidir si el aprendizaje del instrumento lo hacía basado más en el oído o en la lectura.

- Esto es lo que lo diferenciaba del estudio clásico de la música.

- Se establecieron unos niveles finales para garantizar la calidad del músico y que proporcionaban uniformidad en el aprendizaje de cada instrumento con el objetivo de igualar los niveles entre los distintos instrumentos.

a) Primer ciclo: que el músico sea capaz de tocar en ocasiones de calle de músico tradicional.

b) Segundo ciclo: que el músico adquiera competencias técnicas y expresivas con el instrumento y también pedagógicas para hacer de profesor.

REFLEXIONES – ASERTOS DE LA OBSERVADORA – AMTP-2

El debate que se originó sobre cómo enseñar estaba motivado por el cómo aprender para ser un músico tradicional (AAVV, 1993: 46-53). Se oberva, muy claramente, la necesidad de no sólo aprender a tocar el instrumento, sino también adquirir conocimientos musicales y de contexto, incluida la danza. El aprendizaje a través del oído surge como algo tan importante, o más, que el aprendizaje a través de la lectura. La propuesta de ciclos o niveles demuestra lo importante que es aprender para tocar en el contexto.

Imagen 4: Fragmentos traducidos literalmente entrevista AMTP-3

- Cuando se hicieron las reuniones iniciales del AMTP, año 1990, la convocaron como *grallera*.

- La convocaron porque:

a) era sucesora de un *graller* antiguo de El Vendrell que era músico

b) tenía lazos directos con los *grallers* antiguos, fidelidad a una cosa vivida en directo.

- En el *Curs de mestratge* que se hizo en el año 1993, donde ella era profesora, vió que era la más joven y que tenía alumnos que eran más mayores que ella. (…)

Se decide que la enseñanza [de la *gralla*] se basaría en:

a) la defensa de las *inxes* [embocadura caña doble]

b) la manera de tocar a nivel de sonido y timbre

c) la afinación a 415 o en *brillant* que es como lo llamaban los antiguos *grallers*.

- Hubo mucho trabajo para conseguir el cambio de embocadura y conseguir así el sonido característico, ya que la gente tocaba con *inxes* de *tenora*.

- Ella tenía experiencia de enseñar a tocar la *gralla* en la colla vella de *Els Xiquets* de Valls y otros lugares.

- A nivel pedagógico se basa en el aprendizaje pedagógico que adquirió en los cursos de la Escuela de Pedagogía Musical, método Ireneu Segarra, pero basándolo en:

a) mucho trabajo de afinación, b) articulación, c) repertorio histórico, pero el *graller* tiene que saber tocar de todo, a parte de las funciones básicas tiene que saber tocar más cosas, d) que el *graller* busque cosas nuevas a nivel de repertorio o que busque compositores que escriban [obras nuevas], e) defender la *gralla* en esta afinación para hacerla tocar con piano, campanas tubulares...

- Ella enseña su manera de tocar de la siguiente manera:

a) enseña algunas piezas del repertorio básico de oída, de esta manera [los alumnos] no estan pendientes de la partitura y enseña la manera de tocar por tradición oral.

b) enseña también leyendo

c) pero es muy importante hacer memorizar las distintas voces para tocar de memoria.

- En seguida que el *graller* ya sabe tocar alguna pieza ya hace trabajo de conjunto con el *timbal*.

- Las clases son individuales pero siempre que puede hace trabajo en grupo para trabajar la afinación.

- Los puntos básicos que ella aprendió por transmisión oral, el *grallejar* tal como lo llamaba su maestro, lo traspasa a sus alumnos:

a) el vibrato de *gralla*

b) el picado de *gralla*.

- Pedagógicamente en el AMTP se enseñaba a tocar para una funcionalidad concreta pero esto creó la necesidad de organizar métodos de estudio y ejercicios.

- Actualmente el nivel musical de *els grallers* ha mejorado notablemente.

REFLEXIONES – ASERTOS DE LA OBSERVADORA – AMTP-3

Se observa que el aprendizaje oral recibido y los lazos de fidelidad de una cosa vivida en directo son piezas claves en la posterior transmisión. Su enseñanza transmite una característica sonora que se basa en la embocadura, la manera de tocar a nivel de timbre y sonido, y la afinación 415 Hz. Para ello hace hincapié en: la afinación, la articulación (Olivé, 2000), el repertorio histórico, el repertorio nuevo (Olivé, 2013) y el ensamblaje con otros instrumentos pero manteniendo la afinación característica del instrumento. Su método pedagógico se basa en: enseña algunas piezas del repertorio básico de oída, de esta manera enseña la manera de tocar por tradición oral, enseña otras piezas a partir de la lectura, enseña a tocar todas las voces y de memoria, y trabajo de conjunto con el timbal. Combina las clases individuales con las clases de grupo. Ha podido observar, con su enseñanza, cómo ha mejorado notablemente el nivel de els grallers.

Imagen 5: Fragmentos traducidos literalmente entrevista CAT-1

- En 1993 el Ayuntamiento de Barcelona hace un concurso para gestionar el Centro Cívico *L'Artesà* y como ellos ya tenían la línea de programación del *Tradicionàrius* des de 1988 y editaban discos TRAM, lo ganan y, de acuerdo con el distrito, lo transforman en el Centre Artesà Tradicionàrius C.A.T.

- Al disponer de un espacio se plantean hacer sesiones pedagógicas de instrumentos y danzas tradicionales.

- En 1993 no había profesores en tantos pueblos como actualmente y por esta causa ellos quieren hacer pedagogia de la interpretación con instrumentos y danzas tradicionales. (…)

- El coordinador tenía una buena experiencia en clases colectivas [sus estudios de percusión en el Real Conservatorio de Madrid], y sumado a la falta de locales, se hicieron desde un principio Talleres Colectivos. (…)

- Los talleres con el tiempo han adquirido su propia dinámica.

- El horario es flexible y está en manos de cada profesor.

- Cada profesor se organiza como quiere teniendo presente la pauta: 1 hora de clase x 4 alumnos. (…)

- Se empiezan las clases a las 5 de la tarde.

- El profesor juega con:

a) la cohesión del grupo, b) la disponibilidad horaria de los alumnos, c) el nivel de instrumentista.

- Les edades comprenden:

a) clase de instrumentos de 14 a 40 años, b) danza de 18 a 60 años.

- Taller sensibilización de 3 a 7 años se realiza sin instrumento.

- Hacen clase con partitura.

- No hacen clases de lenguaje.

- El aprenendizaje se basa en la imitación y la transmisión oral pero no especialmente en la memorización.

- El factor colectivo influye mucho en este tipo de aprendizaje por oir diversos modelos. (…)

- A nivell técnico es más difícil llegar a un nivel alto de precisión tanto del estudio del isntrumento como de la interpretación, pero al mismo tiempo se gana en confianza y seguridad.

- La mayoría de los asistentes son *amateurs*.

- Hay tres tipos de alumnos:

a) los que quieren aprender un instrumento

b) los que vienen de otro génereo o estilo y quieren aprender repertorio, formas y géneros de la música tradicional y popular.

c) los aficionados que han aprendido instrumento, ya sea en el CAT o en otro sitio, y quieren continuar tocando pero no para perfeccionar mucho sino para pasarlo bien.

REFLEXIONES – ASERTOS DE LA OBSERVADORA – CAT-1

Se observa una organización de aprendizaje en grupo provocada por la necesidad de espacios y la experiencia positiva del informante en este tipo de clases, en contraposición a la necesidad económica actual de las escuelas de música (Biget, 1998). Este tipo de aprendizaje colectivo favorece la confianza y seguridad en uno mismo (Dalia 2004; Cester, 2013). Se observa una organización horaria, respetando las directrices, llevada a cabo por cada profesor teniendo presente la cohesión del grupo, la disponibilidad horaria de los alumnos y el nivel como instrumentista. La mayoría de los alumnos son *amateurs* que quieren tomar clases de instrumento o de danza tradicional y popular, ya sea para aprender más o para continuar tocando para disfrutar, con una zona de edades muy amplia, de 14 a 60 años. El aprendizaje del instrumento se basa en la imitación, la transmisión oral, con partitura y no necesariamente de memoria.

Imagen 6: Fragmentos traducidos literalmente entrevista CAT-2

- Hace 15 años que hace clases en los talleres del CAT.

- Siempre de acordeón diatónico. (…)

- Hace las clases en grupo pero con un seguimento individualizado, para y arregla el error de cada alumno antes de seguir todos juntos. (…)

- Trabajan melodias, temas y canciones propias de la música tradicional y popular catalana y también de otras tradiciones o culturas donde el acordeón diatónico está presente.

- Cuando hay bastante diferencia de nivel o más de cuatro alumnos por grupo se le hace más difícil. (…)

- A medida que el grupo va adquiriendo nivel, pide cosas nuevas. (…)

- En tres trimestres hay alumnos que llegan a aprender a tocar cerca de 50 temas.

- Empezó a dar las clases sin partitura o con partitura opcional.

- Al principio utilitza el modelo de imitación como refuerzo al modelo central que es la partitura.

- Tanto da si la persona ha aprendido a leer música anteriormente o no.

- Hay 1 o 2 alumnos que ya han tocado el instrumento anteriormente y les cuesta tocar con partitura.

- Le hace pensar si el modelo por imitación es una realidad que no se puede obviar.

- Habla de un perfil de alumnos que no les interesa saber dónde estan las notas, ya que aprenden por oído o por copia del profesor. (…)

- Vienen a pasarlo bien y a tocar con gente.

- Los alumnos se quedan durante un tiempo en los tallers porque:

a) han descubierto que el instrumento es asequible a lo que pueden tocar.

b) repetorio que ayuda a aprender.

c) interesante poder tocar en grupo. (…)

- La clase en grupo es entre una clase y un ensayo. Tanto da si la persona sabe leer música anteriormente o no.

REFLEXIONES – ASERTOS DE LA OBSERVADORA – CAT-2

Se observa una metodología de enseñanza basada en: el repertorio –variado, adecuado al nivel y variable según las necesidades u objetivos del alumno o alumnos–, el tocar en

grupo, la imitación y la partitura. La atención personalizada para mejorar a partir de los errores de cada uno. La definición de la clase en grupo, entre clase y ensayo, como un entorno más cercano al aprendizaje de la profesionalidad musical.

Imagen 7: Fragmentos traducidos literalmente entrevista CAT-3

- La filosofía básica en las clases que da en el CAT, como no hay presión académica, es que los alumnos aprendan pasándoselo bien.

- Organiza los talleres por niveles comunes.

- El primer día observa los niveles de los alumnos matriculados haciendolos tocar y escuchando las experiencias musicales de cada uno. (…)

- El número de grupos depende de los niveles, salgan los niveles que salgan (….) aunque tenga que hacer más horas de clase.

- Prefiere trabajar cómodo a nivel de alumnos / grupos / niveles. (…)

- Organización de la clase:

a) 10' aproximados de calentamiento con notas largas + 3 o 4 escalas, (do mayor, sol mayor y la menor), las naturales del instrumento.

b) ejercicios según el nivel.

c) repertorio de temas que se pactan con los alumnos según lo que quieren tocar, ya que tiene alumnos de ámbitos distintos (*gegants*, *castellers*, *bastoners*, gente que quiere tocar).

- En clase se trabaja:

a) corrección postura corporal, b) respiración, c) cañas correctas, d) afinación

e) repertorio propio ampliado, esto quiere decir los temas básicos + temas que cada alumno busca.

- En un inicio comienza con

a) afinación 440

b) *inxa*, embocadura caña doble, que cada alumno se encuentre cómodo y sea fácil de comprar en la tienda.

- Muchos alumnos no saben lenguaje musical.

- Les da la partitura y por imitación y repetición se aprenden los temas. De esta manera asocian lo que aprenden a tocar con lo que hay escrito en el papel.

- Él va explicando a partir de las dudas que surgen a nivel de escriptura.

- Intenta poner la premisa que la práctica musical necesita de estudio individual para avanzar.

(…)

- Él quiere hacer entender que hace falta estudiar y despertar el interés para saber qué hacen los otros grupos de *grallers*. (…)

- Hasta que no se sabe lo suficiente no se puede salir a tocar.

- El nivel es algo que se tiene que adquirir, pero cada uno necesita su tiempo para adquirirlo.

- Actualmente cuanto más joven es el alumno más rápido quiere los resultados. (…)

- Él es autodidacta.

- Aprendió por imitación en una *colla de castellers*, y después hicieron un grupo de *cercavila*. (…)

- En su época de aprendizaje no había entornos para escuchar esta música como los hay ahora y menos en la ciudad, fuera del entorno tradicional.

REFLEXIONES – ASERTOS DE LA OBSERVADORA – CAT-3

Se observa que para este instrumentista y profesor de gralla autodidacta la confortabilidad del alumno en la clase es importante, priman más agrupaciones por niveles en contraposición a sus horas de trabajo, la embocadura, caña doble, fácil de comprar y cómoda para el alumno. La organización de la clase consta de: calentamientos con notas largas y escalas, ejercicios según el nivel y repertorio de temas según el objetivo del contexto donde toque el alumno. La postura corporal, la respiración, las cañas correctas, la afinación –440Hz al empezar–, y el repertorio propio y ampliado por cada alumno son los elementos que se trabajan en la clase. La imitación y la repetición conforman sus procedimientos didácticos así como la explicación de lo que se toca con relación a la partitura. Transmite a sus alumnos la necesidad de conocer y aceptar el ritmo propio en el aprendizaje del instrumento así como la necesidad de estudiar para poder avanzar.

Imagen 8: Fragmentos traducidos literalmente entrevista GEGANTS-1

(…) - Todo es a nivel oral ya que la gente no sabe leer música.

- Con las canciones o piezas que hacemos les enseño fraseo, picado, ligado, segundas voces, pero todo oralmente.

- La mayoria de los asistentes no quieren tocar “bien”, quieren juerga o quieren tocar bien sin estudiar, sólo tocando en el ensayo y en la salida.

- Es complicado enseñar en estos tipos de grupo con estas características.

- Por esto les pongo la teoría dentro de las canciones.

- Los ejercicios que hacemos son de:

a) afinación, b) articulación y c) posición de la embocadura.

REFLEXIONES – ASERTOS DE LA OBSERVADORA – GEGANTS-1

Se observa un entorno donde el objetivo de ir a tocar es más social que musical. Es curioso observar el cambio de palabra 'clase' por 'ensayo'. Los elementos que trabaja son: la afinación, la embocadura, el fraseo, la articulación y segundas voces, pero todo por imitación oral a través de la observación y de la escucha.

Imagen 9: Fragmentos traducidos literalmente entrevista GEGANTS-2

- Hay gente que aprende música en el marco de los grupos de *gegants*. (…)

- En las escuelas de música se forman músicos, en estos entornos no necesariamente se forman músicos.

- En la tradición de los *flabiolaires i grallers* del s. XX, antes del *boom geganter* de los años 80, se podrían diferenciar dos tipos de músicos (Mitjans & Soler, 2001: 119):

a) Músicos pequeños y b) otros músicos. (…)

- En general, tanto los del grupo a) como del b) no sabían solfeo. Muchos eran descendientes de castas de músicos y aprendían por transmisión oral.

- Actualmente el componente social pasa por delante del componente musical.

- Actualmente en los grupos de *geganters* se aprende a tocar, en general, la *gralla*.

- Hace 15-20 años había profesores puntuales que hacían clases o cursillos.

- El aprendizaje se basa en la repetición. Alguien puede hacer de referente, normalmente es aquella persona que sabe más y que puede que haya ido a clase o no. Los ensayos no estan muy esctructurados, se pasa el repertorio, no se revisa lo que no funciona (afinación, ritmo...). Normalmente no hay profesor.

- No ha cambiado tanto de hace 15-20 años porque el trabajo de escuela en estos grupos es complicado.

- Si en el grupo hay gente con vocación musical, normalmente se van porque no encuentran comprensión ni en el grupo ni en el responsable del grupo.

- Cada vez que se crea un grupo se piensa que es muy facil y no hace falta ir a clase.

- Si te gusta mucho el grupo de *gegants* toca este instrumento y si no, otro. (…)

- En general, no hay escuela ni línea musical.
- Son músicos *amateurs* con un repetorio limitado. (…)

- Actualmente y en general se podría decir que es un aprenendizaje basado en la transmisión oral, no formal, no reglado.

REFLEXIONES – ASERTOS DE LA OBSERVADORA – GEGANTS-2

En el entorno de grupos de *Gegants* se continua observando que la parte social es más importante que la parte musical. Que no hay una mejora substancial en los últimos 15-20 años. Quien sabe más es quien lleva los ensayos. Actualmente reciben pocas clases. En los ensayos sólo se toca el repertorio pero no se arreglan los errores. Quien tiene pretensiones musicales abandona el grupo. Es un entorno social, no reglado ni formal en lo que atañe a aprender a tocar un instrumento, totalmente *amateur* a nivel musical, donde se enseñan unos a otros.

Imagen 10: Fragmentos traducidos literalmente entrevista GEGANTS-3

- Los grupos de *gegants* necesitan músicos propios, que sean parte del grupo. O sea, son miembros del grupo, por dos motivos:

a) una cuestión puramente económica, no hace falta pagar músicos.

b) porque alguien de la familia tiene alguna función en el grupo, a parte de pasárselo bien.

- En estos grupos hay ensayos semanales, son ensayos regulares.

- Se contrata un profesor que haga clases al conjunto, nunca individuales.

- Otras veces coge este rol de profesor alguien del grupo que sabe un poco más, que toca mejor.

- Hay algunos grupos de *grallers* de les *colles de gegants* que a veces hacen ensayos más individualizados, a parte de los del grupo.

- Estos ensayos individualitzados se hacían con un profesor pagado por el grupo. Si el grupo no tiene dinero o no lo quiere destinar a estas clases, no se hacen clases individuales.

- Las personas que tocan, generalmente tocan de oído, no saben leer música. Si leen es

porque han tocado otro instrumento.

- Se aprenden canciones nuevas y segundas voces.

- El objetivo es tocar muy rápido para poder ir a tocar en la calle.

- Quieren conseguir un resultado rápido, no hay conciencia que el aprendizaje de un instrumento requiere tiempo.

- Son músicos *amateurs* por la necesidad de ir a tocar con el grupo por falta de gente.

- Hay grupos de *gegants* que no tienen músicos propios a propósito; cuando hay alguna salida se contratan músicos profesionales por días o por una serie de actuaciones por temporada. (…)

- La fecha de cambio, o revolución, del *món geganter* se produce en el año 1982. Debido a:

a) 13 de junio a 11 de julio de 1982: España - Copa del mundo de fútbol. En el acto de inauguración en el *Camp Nou* hay muchos grupos de *gegants*.

b) 29 de agosto de 1982: se realiza en Matadepera la *I trobada internacional de gegants* en tierra catalana.

c) diciembre 1981 a diciembre 1982 se celebra el *I Congrés de Cultura Tradicional i Popular,* en distintos pueblos y ciudades de la geografía catalana. (…)

- Cuando se produce el *boom geganter*, hay un cambio de mentalidad, en vez de ser la institución (o sea el ayuntamiento) quien aportaba el dinero para *els gegants*, es la sociedad civil desde las asociaciones quien se hace cargo y crea los grupos *geganters*, que obtienen el dinero de las subvenciones, cuotas y loterías.

REFLEXIONES – ASERTOS DE LA OBSERVADORA – GEGANTS-3

Se observa que el motivo del bajo nivel musical de los grupos de *gegants* está propiciado por un cambio en la gestión de estos grupos donde la música, para ellos, es un aspecto menos importante que los mismos *gegants*. Se quiere tocar rápido porque este no es el objetivo de la persona que toca el instrumento y no hay consciencia del trabajo que significa tocar un instrumento con un mínimo de corrección. Son músicos *amateurs*. Los ensayos, en este entorno sinónimo de clase, en general son grupales y se toca de oído porque no se sabe leer música, se aprenden canciones nuevas y segundas voces. Hay grupos de *gegants* que prefieren que la música suene bien, y para ello prescinden de los músicos propios de su grupo y los contratan para cada actuación.

CONCLUSIONES

A partir de la necesidad popular de tocar la *gralla* y su proliferación en los años 1980 basada en un autodidactismo que ponía en peligro su dignidad como instrumento, se ha detectado en la presente investigación que después de 30 años –desde 1983 a 2013– hay una notable mejora tanto en la enseñanza como en el aprendizaje de dicho instrumento.

Podemos decir que los principios básicos en que se basa su enseñanza y aprendizaje son:

- aprender a tocar de oído

- aprender a tocar leyendo

- aprender tocar para un contexto

Los contenidos básicos que se trabajan para el dominio del instrumento son:

- la afinación, tanto individual como en grupo.

- la articulación, tanto individual como en grupo.

- la búsqueda de la tímbrica característica de la *gralla.*

- la respiración, la embocadura y la postura corporal.

- la sincronización con otras *grallas* y el *timbal –colla de grallers–* así como con otros instrumentos no tradicionales catalanes.

- el repertorio, tanto específico y característico del instrumento como de otros entornos o de nueva creación.

Se han editado muchas grabaciones y muchos libros de partituras, en ambos soportes tanto de música antigua para *gralla* como de nueva creación.

Se observan discrepancias, específicamente en el inicio, en la afinación, 415Hz o 440Hz, y también en la embocadura, doble caña específica y tradicional del entorno del instrumento o doble caña a escoger según comodidad del alumno.

Los procedimientos didácticos utilizados son: escucha, imitación, repetición, reconocimiento de lo que se toca con la partitura y lectura.

Podemos ver una graduación creciente a nivel de organización curricular de los aprendizajes en los tres entornos no reglados objeto de estudio: menos en la base, en los Grupos de *Gegants* la persona que toca el instrumento lo escoje y lo vive más como una función social que musical; una mejora en este aspecto en la zona detectada como más

amateur –CAT– debido a que la decisión de tocar es el objetivo de la persona que quiere aprender y al mismo tiempo disfrutar, y por último la zona más organizada a nivel curricular –AMTP–.

De los tres entornos investigados el presente estudio de caso, se detecta que el entorno que está más desprotegido a nivel musical es el del grupo de *Gegants.* Su situación en la base de la población es seguramente lo que lo hace más vulnerable e imperfecto musicalmente, por su objetivo más social que musical. Este fenómeno provoca que los otros dos entornos –CAT y AMTP– gracias a su organización más reglada y exigente donde los alumnos asisten por voluntad propia a aprender a tocar un instrumento provoca un fenómeno de retroalimentación relacionado con el trabajar de músico.

Las clases se realizan tanto individualmente como en grupo, con las consiguientes ventajas de cada tipo de agrupación.

Hay un plus añadido en el aprendizaje provocado por la interrelación entre generaciones debido a la tipología no reglada de los tres entornos de aprendizaje.

El aprendizaje está directamente relacionado con el resultado ocasionado por el objetivo de productividad en el momento de tocar en el contexto no solamente como medio de expresión sino también de experiencia.

La propuesta de mejora se basa en mantener, enriquecer y desarrollar los elementos que han dado buenos resultados y buscar como impulsar mejoras en el entorno musical de los grupos de *gegants*, si es que esto es posible.

Las características y variaciones en la enseñanza y aprendizaje de otros instrumentos autóctonos catalanes *–flabiol i tamborí, sac de gemecs, timbal, tenora, tible...–* no se ha podido detectar en el presente estudio.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFiCAS

AAVV (1983). Memòria del Primer Congrés de Cultura Tradicional i Popular. Barcelona: Direcció General de Difusió Cultural. Servei de Promoció Cultural. Generalitat de Catalunya.

AAVV (1993). Jornada d'intercanvi d'experiències en ensenyament dels instruments tradicionals. Mataró, Barcelona: Els Garrofers.

Aviñoa, Xosé [director] (1999-2007). Història de la música catalana, valenciana i balear. 6. Música popular i tradicional. Barcelona: Edicions 62.

Biget, Arlette (1998). Une Pratique de la pédagogie de groupe dans l'enseignement instrumental. *París: Cité de la musique.*

Blacking, John (1994). Fins a quin punt l'home és músic?. Vic, Barcelona: Eumo.

Cester, Anna (2013) El Miedo escénico: orígenes, causas y recursos para afrontarlo con éxito *Barcelona: Ma Non Troppo.*

Crivillé, Josep (1988). Historia de la música española. 7. El folklore musical. Madrid: Alianza.

Dalia, Guillermo (2004). Cómo superar la ansiedad escénica en músicos: un método eficaz para dominar los nervios ante las actuaciones musicales. *Madrid: Mundimúsica.*

Mayol, Josep Maria; Pujol, Maria Antònia (2011). Requetetxec. Descobrim els instruments i grups instrumentals dels Països Catalans. Barcelona: Generalitat de Catalunya.

Mitjans, Rafael; Soler, Teresa (2001). El flabiol dels flabiolaries. Barcelona: Alta Fulla.

Olivé, Roser (2000). Preliminar de gralla: exercicis i repertori / *Tarragona/Barcelona: El Mèdol/Centre de Promoció de la Cultura Popular i Tradicional Catalana.*

Olivé, Roser [editora] (2012). SO NAT. De concert I. Músiques de nova creació per a grup de grallers. Col·lecció Toca Perón, 3. Sant Jaume de Llierca, Girona: Sans.

Pujol, Maria Antònia [en línea]. Barcelona: Dipòsit Digital de la UB, 2014. Entrevistes Estudi de cas. Desembre 2013 i gener 2014. <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/49187> [Consulta: 1 febrero 2014]

Rövenstrunck, Bernat (1979). Singularitats de la cançó popular catalana. Barcelona: Clivis.

Stake, Robert E. (1998). Investigación con estudio de casos. Madrid: Morata.

Comunicaciones

La escuela Municipal de Música: un instrumento educativo al servicio de un proyecto de ciudad.

Sara Domínguez Lloria

La integración de una Escuela Municipal de Música en el contexto de una ciudad educadora debe ser un instrumento al servicio de la educación ciudadana, no sólo en el estricto ámbito académico sino en los ámbitos sociales y comunitarios tanto de los usuarios como de los ciudadanos.

Esta afirmación está fundamentada principalmente en dos cuestiones:

La necesidad de la existencia de las EMM como servicios indispensables para un proyecto de ciudad educadora

El tipo de actividades que sustentan esta afirmación y que son realizadas fuera del ámbito estrictamente académico afectando a los usuarios directos e indirectos del servicio así como a los ciudadanos no implicados en el mismo.

Estas cuestiones están basadas en mi experiencia como directora de la EMM de Santiago de Compostela, por las características que en ella concurren, y de acuerdo con el compromiso municipal de Santiago de Compostela, como ciudad educadora, que opta por impulsar diferentes proyectos que permitan reconocer el papel activo de la ciudad como agente educativo, que puede colaborar activamente en el desarrollo de actuaciones integradas para un proyecto de ciudad.

Consecuentemente, resultan un reto las posibilidades de acercamiento a la ciudadanía desde una institución cultural y educativa, como es la EMM con gran capacidad de

atracción, reconocimiento y proyección socio-educativa, que no se dan en otro tipo de centros educativos.

Es preciso pues para sustentar estas hipótesis realizar un análisis de las actividades de carácter educativo que la Escuela Municipal de Música de Santiago de Compostela ha realizado en contextos extraescolares y que forman parte de una serie de actividades que pretenden entender la institución musical como un servicio educativo para los ciudadanos y no únicamente para los usuarios directamente involucrados en el mismo

Es precisa y necesaria la reinvención de la funcionalidad de las Escuelas Municipales de Música fuera del contexto únicamente académico,mi estudio, considero que puede ayudar a entender la necesidad de la existencia de las EMM además de ayudar al entendimiento de estas instituciones como entidades necesarias en un proyecto de ciudad educadora.

Algunas de estas inquietudes son entre otras entender la música como un elemento integrador y cultural para la ciudadanía no solo para los profesionales de la música, sino como una herramienta de función social poderosa para adultos, personas con ciertas discapacidades, jubilados, bebes...

A la hora de determinar el papel de la Escuela Municipal de Música como un servicio público y dentro de la ciudad educadora se observa que a nivel legislativo en normas generales no se facilita la flexibilidad que las escuelas de música deben tener para adaptarse a un entorno en constante evolución, para fomentar la garantía de una enseñanza de calidad y la promoción de la innovación educativa en el ámbito musical que sin duda daría calidad a este servicio.

A lo largo de mi estudio surgen numerosas preguntas acerca de la cantidad de usuarios que participan directamente en las Escuelas de Música en este interés por determinar dicha implicación constato que en España y concretamente en la comunidad autónoma gallega aun estamos muy por debajo de la media europea.

Las cifras correspondientes a Europa nos hacen prever la potencialidad de este servicio que no solo participa en el ámbito formativo sino en el la difusión y creación que revierte directamente en los ciudadanos y su educación artística**.**

Entendiendo la escuela de música como un centro que va mas allá de lo estrictamente académico o del hecho de aprender a tocar un instrumento existen numerosas actividades complementarias que ayudan a que la escuela de música sea un centro educativo integral para sus usuarios y para los ciudadanos.

La manera en que esto puede ser llevado a cabo es a través del planteamiento de actividades dirigidas hacia la ciudadanía y de las medidas que nosotros tomaremos para que todos los ciudadanos se sientan invitados a participar en ellas en todas las formas posibles que la EMM pueda ofrecer.

La flexibilidad del modelo de escuela municipal de música permite una tremenda adaptación a todas las diversidades y planteamientos de usuarios, cuestión que es extremadamente compleja de resolver en las enseñanzas regladas o en el régimen general.

La manera en la que una escuela municipal de música puede dar atención a toda la diversidad que acoge es realizando un análisis de cuales son sus potenciales usuarios directos e indirectos;desestigmatizando la ya clásica y extendida versión de la necesidad por parte de la administración de establecer prioridades hacia las edades correspondientes a la educación obligatoria.

Este hecho hace que las EMM no acojan a veces todo el espectro de edades que potencialmente pudieran participar de ella así como ciudadanos de todas las características posibles.

Si se obvian paralelismos con las enseñanzas regladas podremos imaginar una escuela de música dentro de la línea de servicio educador para la ciudadanía que promulgo que atenderá:

Alumnos que acceden a la música a cualquier edad, permitiendo este acceso a usuarios en los que se despierta esta afición tardíamente sin antes haberse acercado a una escuela de música. Esto es importante si queremos ampliar la afición musical a aquellas familias que carecen de una tradición al respecto."

Alumnos que permanecen en ella durante más años, asegurando así que incorporan de forma sólida la música en sus vidas y evitando que (como ocurre con mucha frecuencia) en cada uno de los cambios de franjas de la educación

general (de la Primaria a la Secundaria, de la Secundaria a los estudios universitarios) se dé una disminución radical del número de alumnos en las escuelas de música.

Actividades intergeneracionales, especialmente conjuntos instrumentales que puedan tener entre sus miembros niños, jóvenes y adultos. No hay que descuidar esta cuestión al hablar de cohesión social.

Expansión del acceso a la música en el ámbito familiar, con la participación activa de madres y padres en las propuestas ofrecidas por el centro.

Gracias a la capacidad que tiene la música para incorporarse a la vida cotidiana de cualquier persona, las actividades musicales, junto con las deportivas, son las que más facilitan la integración de personas que, por razones físicas, psíquicas, económicas o culturales, forman parte de sectores desfavorecidos de la población.

El diseño de la oferta es, sin duda, uno de los elementos estratégicos más importantes a tener en cuenta para el buen funcionamiento de una escuela municipal de música. Es, a la vez, el reflejo de la voluntad política que fundamenta el servicio y de la capacidad del equipo de profesorado para concretar las directrices generales que de esta voluntad se derivan, es por tanto que le diseño de la oferta no debe ser fruto de una visión idealizada y descontextualizada del servicio, sino que debe surgir de un conocimiento profundo del entorno, de los recursos con los que cuenta el ayuntamiento y de las corrientes predominantes en educación musical.

Debe de permitir, a su vez, entrar en una dinámica de mejora continua, a través de la observación de indicadores concretos en aspectos diversos.

Es importante ser consciente de los elementos que son determinantes al diseñar una estructura que partirá siempre de unos condicionantes legales de carácter muy general y que deberá priorizar su adaptación al entorno inmediato antes que la referencia a modelos de centros de tipologías y contextos diferentes.

El diseño de la oferta de la escuela municipal de música deberá tener en cuenta, a corto, medio y largo plazo, los siguientes aspectos:

La legislación estatal y autonómica que regula las escuelas de música

La tradición en el territorio

El número de habitantes y los sectores de la población a los que va dirigido el servicio

Las demandas explícitas de la ciudadanía

Las entidades con las que se puedan crear vínculos

En escuelas municipales de música ya existentes y con una larga tradición en uno u otro sentido, el diseño de la oferta educativa tendrá siempre condicionantes heredados que deberán tenerse en cuenta así como las características que plantee la ciudad, aunque siempre estudiando y concretando que esa tradición encaja con la línea educativa pretendida valorando si es preciso un giro radical en el planteamiento de als políticas educativas.

Lo mismo podríamos decir de las demandas ciudadanas: deben tenerse en cuenta, pero siendo conscientes que no siempre las demandas explícitas son las que marcan el mejor rumbo para un servicio público. El valor de estas demandas suele ser el hecho de poner sobre la mesa la necesidad de la creación de un servicio o de realizar cambios en el ya existente y acostumbran a salir de sectores de población con una tradición consolidada en educación musical.

Por esto, al recogerlas la administración titular, las tiene que poder reconvertir en una idea del servicio que sea accesible a toda la población.

Frecuentemente, la definición de escuela de música se ha realizado poniendo énfasis en lo que no es (no imparte enseñanzas regladas, no conduce a la obtención de titulaciones oficiales) en vez de remarcar las fortalezas de su modelo.

Entre estos puntos fuertes están precisamente la apertura y la flexibilidad que son consecuencia de no ser un centro de enseñanzas regladas y que le permiten cumplir, como hemos explicado antes, con la función de abrir el acceso a la música a toda la población adaptándose al entorno y a la diversidad de usuarios.

Para concebir una oferta educativa menos unilineal, es interesante el planteamiento de programas educativos.

La idea de programa educativo nace del intento de organizar las enseñanzas según los perfiles de los usuarios y los diferentes objetivos que éstos pueden aspirar a conseguir.

Aún moviéndonos exclusivamente en el campo de la oferta educativa, debemos aprovechar los recursos de la escuela municipal de música para organizar actividades que no tengan necesariamente un carácter anual (de un día, durante unas pocas sesiones, trimestrales) y que permitan a los usuarios acercarse a la música sin que tengan que comprometerse a medio y largo plazo.

Nos referimos a cursos de aproximación a la música a través de audiciones, sesiones de preparación antes de un concierto, cooperación con prácticas comunitarias ya existentes, o sesiones de formación de padres y madres con bebés.

Para que la escuela municipal de música se convierta así en una herramienta para el desarrollo de políticas culturales y sociales en el municipio deberemos promocionar acciones que, aunque pueden estar muy unidas al ámbito de la educación, se escapan de una concepción cerrada de este ámbito.

Es importante que la relación de los alumnos con la escuela de música sea entendida por éstos como una práctica musical enriquecedora y no sólo como un aprendizaje.

Para esta participación no se requiere tanto una estructura académica como un soporte docente que facilite la existencia y continuidad de esta práctica.

La escuela municipal de música como herramienta para el desarrollo de políticas culturales y sociales permite enriquecer la vida cultural del municipio, crear sinergias con todo tipo de agentes sociales y favorecer la cohesión social.

No estamos hablando, pues, de actividades extraordinarias o marginales de una escuela de música de las que se puede prescindir sin dañar la justificación del servicio.

La ciudad pasa, de esta manera, a convertirse en el lugar idóneo para trabajar desde una nueva perspectiva que responda a las demandas educativas de una sociedad en profunda transformación. La educación tiene que facilitar que los ciudadanos aprendan a vivir juntos y la ciudad tiene que transformarse de un simple escenario de intervención educativa de diferentes agentes educativos, a un agente educativo que incide activamente en la educación de sus ciudadanos.

En síntesis existen una serie de acciones fundamentales que conforman la integración de las EMM como proyectos educativos dentro de ciudades educadoras centralizadas en las siguientes actividades:

Realización de actividades dentro del ámbito de la participación

Es importante que la relación de los alumnos con la escuela de música sea entendida por éstos como una práctica musical enriquecedora a nivel participativo y social y no sólo como un aprendizaje.

Para esta participación no se requiere tanto una estructura académica como un soporte docente que facilite la existencia y continuidad de esta práctica, sino que se precisa que el profesorado sea consciente de este hecho y promueva con su práctica docente este tipo de finalidad a la hora de desarrollar las capacidades de alumnado.

Realización de actividades dentro del ámbito de la creación

Las líneas pedagógicas utilizadas en una escuela de música no deberían centrarse sólo en la interpretación musical sino también en el hecho de que los alumnos tomen conciencia de que se encuentran ante una actividad artística que pueden utilizar como herramienta dentro de otros ámbitos de su vida.

Actividades del profesorado

En todo mi tiempo como directora el profesorado ha funcionado fundamentalmente como un sujeto meramente docente y pasivo. Los profesionales con los que cuenta una escuela municipal de música tienen la capacidad para realizar conciertos pedagógicos, audiciones comentadas, propuestas culturales y apoyo a entidades diversas.

Llevar su actividad docente más allá de la escuela de música, permitirá incidir allá donde más se necesita,colaborarando en que la formación musical sea extensible a toda la población en mayor o menor medida.

Actividades de los mismos usuarios

Me refiero especialmente a los conciertos que puedan realizar las agrupaciones del centro en el exterior, pero también a la participación de alumnos en actos institucionales, o audiciones comentadas en centros de educación infantil y primaria.

En general se debe aumentar el número de conciertos en ámbito exterior, organizando ciclos habituales de tal forma que se genere una dinámica de hábitos para los ciudadanos que puedan disfrutar de actividades musicales desempeñadas por la EMM de una forma estructurada y continua.

Estas actividades en ámbito exterior también pueden clasificarse según sean:

Actividades propias

Actividades conjuntas con otras entidades

Los centros educativos de enseñanza obligatoria son las primeras instituciones que he apreciado debemos tener en cuenta a la hora de pensar en las colaboraciones que puede establecer una escuela municipal de música, ya que el trabajo es muy visible motivador y llega a un amplio sector de la ciudadanía de forma tanto directa como indirecta.

Considero como mejora también establecer convenios colaborativos con centros socioculturales, especialmente cuando persiguen objetivos similares: centros cívicos, salas de exposiciones, bibliotecas, hospitales, asociaciones de vecinos, grupos de cultura tradicional, teatros y auditorios, organizaciones solidarias, etc.

Con todo esto, la concepción del servicio de la escuela municipal de música se amplía a la idea de centro de recursos, y una buena gestión del centro permitirá que desde diferentes ámbitos de la población se puedan aprovechar estos recursos materiales y

humanos.

Otra de las propuestas de mejora planteadas reside en promover la actividad de las EMM en el ámbito supramunicipal, ya sea en forma de intercambios con centros o entidades de otros municipios, o porque forme parte de una red de escuelas de música intermunicipales, ademas de los convenios a los que pueden llegar diversos ayuntamientos entre sí.

Determino pues que una EMM es un centro del que se espera una enseñanza cualificada, que sea interesante para niños, jóvenes y adultos, estamos hablando de un modelo de centro con una proyección educativa y social muy importante.

Por ello, un centro de la práctica musical en grupo, actividad central de la escuela de música, es una potente herramienta para difundir los valores y actitudes que permiten afrontar los principales problemas escolares.

La importancia de la integración de las instituciones municipales en el contexto de una ciudad educadora es una temática en la que los departamentos de educación de los ayuntamientos ponen en un constante interés entendiendo la obligación de las instituciones públicas de educar a sus ciudadanos, considero que la existencia de una EMM debe trabajar en este contexto y no limitarse a ser un centro de meros estudios musicales o un paliativo de las escasas plazas que suelen ofertar los conservatorios para el acceso a enseñanzas oficiales.

La existencia de las EMM ha sido cuestionada en numerosas ocasiones como un servicio prescindible dentro de los ofertados por los ayuntamientos y considero relevante la temática de mi trabajo para demostrar como dicho servicio contribuye como cualquier otro a la educación de su ciudadanía, siendo imprescindible dentro de una buena oferta municipal educativa.

Por otro lado ofrece una visión objetiva de actividades realizadas, su evaluación y análisis pudiéndose extraer múltiples conclusiones acerca del impacto de dichas actividades en el contexto urbano y social de la ciudad de Santiago de Compostela extrapolable a cualquier otra ciudad de características similares.

Con el paso del tiempo mi interés por el estudio de esta otra faceta que para mi se ha convertido en faceta imprescindible de la EMM, ha ocupado gran parte de mi proyecto de dirección de tal manera que la Escuela Municipal de música de Santiago de Compostela ha procurado sentar un referente en lo que a institución musical educadora para la ciudadanía se refiere sin olvidar nunca los estándares de calidad y profesionalidad en sus enseñanzas.

Comunicacion

La formación instrumental: renovación y adaptación del esquema tradicional

Mario Otero Diz

Son muchas las premisas con las que partimos en la enseñanza musical con las que convivimos habitualmente y pocas las veces que meditamos o cuestionamos su función.

En una primera parte haremos un marco general de la situación actual en nuestro entorno sobre la formación musical, basada en lo más habitual hasta nuestros días, pero debemos adelantar que actualmente estamos cuestionando y valorando otras opciones de como elaborar la formación musical, no siempre desde un punto de vista formativo sino que en nuestros días también sufrimos las valoraciones económicas y costes de esta formación.

Atenderemos desde una perspectiva técnica, psicológica y formal, y desde un punto de vista objetivo, como estos esquemas de enseñanza musical pueden analizarse y valorarse en su rendimiento y en su resultado para el futuro instrumentista, y atendiendo a las diferentes ramas en las que pueda desembocar, sea profesional o no.

Debemos tener en cuenta el panorama actual en la educación instrumental, para ello observaremos la fig. 1 mostrada en el anexo, aquí podemos observar, de una forma esquemática, las diferentes opciones a la que el alumnado puede optar para formarse en música en las diferentes especialidades instrumentales.

Así pues destacaremos dos grandes puntos a tener en cuenta en el desarrollo lineal de la formación instrumental para un alumno de música. El lugar en el que se forma, y la finalidad para la que se forma.

Lugar:

Actualmente disponemos de varias ofertas educativas para conseguir formación instrumental. Los dos más importantes estarán entre las Escuelas de Música Municipales (educación no reglada) y los Conservatorios de Música (educación reglada), pero también atenderemos a otras posibilidades que se dan en nuestro entorno, los centros privados o escuelas de música privadas, y otras opciones como la formación personalizada en clases particulares.

Finalidad:

Veremos como actualmente la finalidad de aprender música puede darnos a dos opciones, tener formación instrumental para disfrutar de ella como amateur, o desarrollar una carrera profesional como instrumentista.

Podemos decir que en los últimos tiempos y con las últimas Leyes Orgánicas Educativas principalmente los centros reglados tienen el objetivo de crear músicos profesionales, y por el contrario, los centros públicos o concertados no reglados desarrollan principalmente a músicos amateurs o aficionados. Aún así, esta razón no está todavía arraigada en nuestro entorno, y al fin y al cabo los centros acaban siendo lugares a los que confluyen una demanda de satisfacer la formación musical cada vez más en auge, independientemente de su finalidad más "oficiosa" que acabábamos de mencionar.

Además de esto, tanto las clases particulares como las escuelas o centros de formación privados manejan unas directrices circunstanciales difíciles de definir.

Una vez hecho este marco actual de la formación, podemos analizar como las diferentes opciones recaen sobre parámetros similares. Haciendo una visión general de estos podemos destacar los siguientes:

La educación musical comienza a los 8 años de edad, las clases de instrumento son individuales y las materias de formación complementaria son el lenguaje musical y las agrupaciones.

Por supuesto esto es una generalización y además debemos recordar que estamos en un momento de cuestionamiento de estos sistemas formativos.

Solo teniendo en cuenta estos pocos parámetros vemos como obviamente el sistema reglado pesa sobre los demás para concretar un sistema educativo. Sin embargo como anunciábamos al principio ya empiezan a ser cuestionados estos sistemas, tanto por una parte por una mayor dedicación al pensamiento didáctico, como también por motivos económicos en donde se tienen en cuenta la demanda respecto al coste.

Obviamente los centros públicos tienen más oportunidad de tener exclusivamente en cuenta la parte pedagógica y los centros privados deberán atender a ambas partes pensando en una rentabilidad tanto pedagógica para obtener buenos resultados en su alumnado pero también una rentabilidad económica que haga posible su funcionamiento.

Por último, para acabar este primer análisis del panorama de educación musical actual en nuestro país, debemos recordar que el sistema curricular de la educación reglada es un sistema cerrado y con poca posibilidad de reforma, por el contrario la educación no reglada contiene una libertad casi total a la hora de desarrollar su currículo, ya que las leyes son muy abiertas en este campo.

Nosotros, después de realizar este breve análisis, valoraremos los motivos pedagógicos y posibilidades que hoy en día ya están siendo cuestionadas.

Por una parte, el comienzo de la educación instrumental ya es en nuestro país una realidad cuestionada, y ya son muchos los centros que se “atreven” a incorporar el estudio del instrumento en edades llamadas tempranas.

Para ello debemos atender a dos campos que nos permitan un buen desarrollo de la educación instrumental en estas edades:

El psicológico. Conocer las posibilidades en cada edad, a nivel motriz e intelectual, que puedan justificar la idoneidad para comenzar unos estudios instrumentales. Y también conocer y valorar las virtudes o perjuicios que provocarán el comienzo del instrumento en estas edades.

El técnico. Conocer los elementos con los que actualmente disponemos para poder formar a un niño o niña que posee unas condiciones físicas determinadas de tamaño así como unas condiciones intelectuales y psicomotrices determinadas en cada edad.

La educación de un instrumento contiene unas peculiaridades muy concretas que dependen de unos factores que rara vez se dan en la formación de otras materias, por lo que el cuestionamiento del modelo de clases individuales dificulta un posible consenso al mismo.

En la actualidad se están probando diferentes modelos en cuanto a las ratios de alumnos por profesor en la clase de instrumento, aunque en este aspecto deberemos igualmente cuestionar las virtudes y/o perjuicios que pueda ocasionar para los objetivos de la enseñanza.

También debemos relacionarlas (virtudes y perjuicios) con los objetivos y las aspiraciones para el alumno.

Y por último respecto a este punto también debemos tener en cuenta las diferentes variables con las que podemos jugar. Cantidad de alumnos por profesor. Igualdad de las edades o no, etc.

Las materias complementarias al estudio del instrumento, pueden parecer un elemento menos importante para cuestionarse en el campo de la educación instrumental, sin embargo el estudio de un instrumento conlleva la necesidad de contener ciertos conocimientos necesarios y esenciales que al lo mejor no son tan fáciles o idóneos de abordar en la educación directa del instrumento. Estos pueden ser, los conocimientos del

lenguaje musical, o los diferentes contenidos que se recogen a la hora de tocar en conjunto, así como otros conocimientos que pueden ser beneficiosos para obtener buenos resultados en la práctica de un instrumento, ya sea conocimiento cultural, histórico, musical o técnico del mismo.

Estos parámetros mencionados estabilizan un sistema tradicional de la formación instrumental, quiero por lo tanto poner en relieve el estudio de nuevos formatos de educación instrumental aún no consensuados.

En mi campo, la educación del violín en edades tempranas que vengo desarrollando desde 1998 bajo un estudio de sistemas pedagógicos y de campo para conseguir que un niño de estas edades tempranas, desde los 3 años, pueda adquirir una formación instrumental adecuada con su edad, y que le favorezca adelantando conceptos y contenidos que en otra edad pueda resultar más complicado.

Al contrario de lo que pueda parecer, adelantar algunos elementos didácticos a niños o niñas de temprana edad adquiere un beneficio y no un perjuicio en algunos elementos fundamentales, que a lo largo de la vida del alumno serán exactamente los mismos, hablamos de la postura y posición, la lectura y digitación, y el conocimiento de toda la envergadura del diapasón del instrumento, en este último he obtenido muy buenos resultados, ya que al empezar con tan corta edad estos contenidos, he podido comprobar que estos alumnos no resultan rechazadores del uso de la digitación en cualquiera de las posiciones posibles de la mano izquierda, algo que por lo contrario si suele ser una tónica como el ya popularizado miedo a la 2ª posición, o a las posiciones altas igualmente.

Por lo tanto los objetivos fundamentales y más básicos a los que he intentado que un alumno de tres años pueda acceder en la formación del violín son:

Conocer la buena colocación del instrumento.

Aprender a colocar la mano izquierda y derecha en el instrumento.

Aprender la técnica básica del arco.

Conocer la digitación en el violín.

Conocer los elementos fundamentales de la práctica del instrumento.

Desarrollar un sistema de estudio eficaz para el instrumento.

Todos estos elementos por lo tanto justifican la posibilidad de que el aprendizaje de un instrumento hasta ahora reservado de una forma generalizada a los 8 años de edad pueda ser perfectamente factible en años anteriores.

Al especificar en la especialidad instrumental propia, no queremos con esto formar una opinión estándar, es decir, que pueda funcionar estos elementos en un instrumento concretamente, no garantiza, que pueda funcionar con otros. Precisamente esta es la razón de la explicación más detallada, y del ejemplo hecho con una especialidad concreta.

Ya que destacaremos como una posible mejoría el cuestionamiento de crear diferentes temporalizaciones curriculares tanto como del comienzo como del final en la educación global instrumental en cada especialidad.

Con ello podemos decir que se pueden establecer diferencias para la consecución de un currículo innovador en las diferentes especialidades instrumentales.

También, dada mi experiencia, que en la actualidad se está desarrollando en la Escuela Municipal de Música de Santiago de Compostela podemos destacar la posibilidad de cuestionar las asignaturas complementarias que se profesan en los primeros años educativos del alumnado. Las clases de formación teórica están alternadas semanalmente con clases teórico-prácticas sin uso del instrumento.

Sin adentrarnos en los detalles de estos elementos expuestos, los numeramos con solo la intención de mostrar las diferentes opciones que pueden ser resultantes para un cuestionamiento de los “estándares” actuales aplicados en el sistema educativo instrumental.

Para concluir, y ya no teniendo en cuenta los primeros años de formación instrumental, si no desde un punto de vista a medio y largo plazo deberíamos evaluar la finalidad que queremos conseguir con el estudio de un instrumento. En mi opinión, desde un punto de vista del desarrollo a un amateur o aficionado, la pretensión debería ser la máxima posible si atendemos a la relación que a mayor conocimiento del instrumento es directamente proporcional a un mayor disfrute del mismo. Sin embargo desde un punto de vista profesional, si este fuera nuestra finalidad educativa, aun queda mucho campo por recorrer para atender de una forma diferenciada a las diferentes especializaciones a las que un instrumentista puede participar en su vida profesional, sobretodo si valoramos que un alto porcentaje se va a dedicar a la educación del mismo y la formación aun no está del todo estructurada para esta finalidad, aunque si debemos tener en cuenta que existe actualmente la rama de pedagogía ya en algunos centro de nuestro país.

Anexo I - Mapa conceptual del proceso de la educación instrumental

Comunicación

Recepción de la asignatura "Educación Postural" en el currículo de la enseñanza musical superior

Marcela Linari Melfi

INTRODUCCIÓN

Se puede afirmar que la profesión del músico conlleva, desde el punto de vista intelectual, físico y psíquico, una actividad tan exigente como la del deportista de élite. A los músicos instrumentistas, apenas se les considera como un trabajador a proteger dentro de sus específicas patologías laborales, dado que todavía se piensa en el músico como en el "artista tocado por las musas", sin tener en cuenta que el grado de perfección necesario en la interpretación musical, implica largas horas de estudio diario en el propio instrumento, permanente en el tiempo y desde edades muy tempranas donde el desarrollo psicosensorial y músculo-esquelético no se ha completado aún (Tineo, 2008).

Un estudio indica que un 39,4% de los músicos empiezan a estudiar su instrumento a la edad de 6 años o antes, un 46,5% entre los 7 y los 13 años, y sólo un 12,7% a la edad de 13 años o posterior (Bejjani et al., 1998).

Teniendo en cuenta entonces que, salvo escasas excepciones, los músicos comienzan a estudiar un instrumento entre los 6 y los 8 años de edad, incluso antes; podemos afirmar que la iniciación en el instrumento empieza mucho tiempo antes de que haya finalizado la maduración del sistema músculo- esquelético. Es decir, los instrumentistas crecemos con nuestro instrumento. Esto implica una adaptación a nivel músculo-esquelético que hay que tener en cuenta a la hora de analizar las posibles patologías de los intérpretes musicales, dado que la mayoría de los instrumentos no presentan tamaños adecuados a las edades de desarrollo de un niño. Esto implica un gran esfuerzo físico de adaptación al instrumento no sólo por la dificultad que puedan entrañar, sino también por el tamaño que éstos tienen.

Orozco y Solé, en su libro "Tecnopatías del músico" (1996), refieren que:

"Cuando un médico tenga a un músico profesional como paciente, debe evitar el error de considerar que éste tiene un trabajo cómodo, descansado, y libre de las tensiones competitivas que sufren el resto de los ciudadanos no artistas. Es habitual atender en consulta a músicos que entre clases, ensayos y actuaciones, dedican más de catorce horas al día a una actividad laboral desarrollada en una atmósfera de estrés similar a la del más agresivo de los ejecutivos."

Este planteamiento supone por un lado el reconocimiento del músico como un trabajador que se ve sometido a esfuerzos mantenidos en el tiempo, repetitivos y además, sin evaluación previa de las bases ergonómicas en que desarrolla su actividad (Zaza, 1998; Bruno et al., 2006).

Por otra parte el estudio de un instrumento musical, lleva consigo un entrenamiento físico que no siempre se adecua a la anatomía del ser humano y los movimientos naturales que se realizan en la vida cotidiana.

En un estudio realizado con 121 pianistas italianos, se encontró que el 39,6% tenían trastornos músculo-esqueléticos y que la edad, sexo y horas de estudio, son variables estadísticamente significativas. (Bruno et al., 2006)

En una encuesta realizada en EEUU entre 3.000 miembros de la Asociación Nacional de Profesores de Música, se comprobó que casi el 30% había sufrido alguna lesión relacionada con su actividad (Brandfonbrener, 1989). Existe también otra macro encuesta realizada en el marco de la Conferencia Internacional de Músicos de Orquesta Sinfónica y de Ópera (ICSOM) de EUA, en el que el 76% de los encuestados afirmaban haber sufrido uno o más problemas médicos en relación con la práctica musical (Fishbein et al., 1988; Orozco y Solé, 1996).

Según los datos de otro estudio realizado por el Grupo de Estudios Medic-Musical (Orozco y Solé, 1996) realizada a 302 músicos, los instrumentos de percusión dañan al 33% de quienes los tocan; el piano y los teclados se quedan en el 30% y los instrumentos de viento, en el 27%. Mayor es aún el riesgo que supone tocar la guitarra y el bajo, con nada menos que un 57% de afectados entre sus intérpretes. Según este estudio, las estadísticas sobre las repercusiones de tocar instrumentos musicales son demoledoras: un 23% de los intérpretes presentan lesiones cervicales, el 18%, de muñeca, el 13%, en los dedos, el 8%, en la mano, otro 8%, en la columna lumbar, un 5%, en el antebrazo,

porcentaje similar al de los lesionados en la columna dorsal; un 3% sufre alteraciones en el codo y otro tanto, en el brazo y, por último, el 1% llega a padecer lesiones en el pie (Orozco y Solé, 1996).

En nuestro país, se realizó una encuesta a todos los músicos de Cataluña, recogiendo datos de 1639 participantes que cumplían con los criterios de inclusión, cuyos resultados indican que el 77,9% de los encuestados han padecido algún problema y que en un 37,3% dichos problemas producían incapacidad a la hora de tocar. Sin embargo esta encuesta se realizó a un colectivo de músicos muy poco homogénea a saber: estudiantes, músicos profesionales, músicos de bandas de jazz, rock, salsa, bandas de música amateur.

Asimismo, las afecciones que padecen los músicos atacan en un 85,7% al sistema músculo-esquelético, siendo las zonas más afectadas, los miembros superiores, y las vértebras cervicales. (Rosset i Llobet et al., 2000)

En conclusión, la música, como cualquier actividad artística, compromete a la totalidad de la persona, y el verdadero instrumento no es el violín, la trompa o el piano, sino el cuerpo del instrumentista, que se debe controlar y preparar para una tarea que exige muchas horas de trabajo y dedicación.

Los movimientos que provocan daños se acumulan durante tanto tiempo en la mente y cuerpo del músico que la enfermedad puede dar lugar al fin de una carrera musical llena de esperanza.

HIPÓTESIS DE PARTIDA- PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Las alteraciones músculo-esqueléticas producidas por la interpretación de los distintos instrumentos musicales, constituyen un problema de salud en el ámbito de los profesionales de la música instrumental. La gran exigencia del quehacer musical, la poca información sobre métodos de prevención de lesiones, la casi inexistente formación sobre las lesiones provocadas por la práctica musical, las precarias condiciones laborales de la mayoría de los músicos de nuestro país en dónde una lesión puede suponer la pérdida de un puesto de trabajo, y la idea equivocada de que “sin dolor no hay éxito”, son factores que forman parte de la realidad del músico que acude en la mayoría de los casos tarde a la consulta de un especialista, ante la aparición de una molestia, dolor y/o lesión.

Los estudios existentes sobre las alteraciones músculo-esqueléticas en los músicos debidas a su práctica, se sustentan en su gran mayoría en poblaciones de estudio de jóvenes estudiantes, incluso en niños, siendo realmente pocos los que se han realizado en una población de músicos profesionales en activo.

La presencia de infinidad de estudios sobre la prevalencia de lesiones músculo-esqueléticas en músicos profesionales nos ha ayudado a comprender mejor cual es el resultado de la acumulación de los años de práctica. Así mismo la filiación etiológica de las alteraciones músculo-esqueléticas, así como los mecanismos neurofisiológicos implicados en su génesis ya están clarificados, por lo que sólo resta plantear estrategias de formación, preventivas y/o curativas.

OBJETIVOS

Dado que a la vista de los numerosos estudios que existen, la prevalencia de alteraciones músculo-esqueléticas en los músicos intérpretes es muy alta, consideramos fundamental dar la formación necesaria para poder prevenir dichas alteraciones músculo-esqueléticas, y es en el ámbito de los estudios superiores dónde mejor recepción puede tener dicha formación.

Nos planteamos así, como objetivo para este estudio analizar la incidencia de la formación en Educación Postural dentro del currículo de las enseñanzas musicales superiores en España, para así podernos hacer una idea real de la situación en cuanto al conocimiento de esta disciplina tanto en el profesorado como en el alumnado de los Conservatorios Superiores. Sólo de esta manera se podrá tener un panorama real de la labor educativa que es necesaria hacer a la vista de los estudios en el ámbito de la educación postural para los músicos.

Para ello se investigaron los currículos de las enseñanzas superiores de música de todas las comunidades autónomas de España.

Estructura del diseño de la investigación

Este trabajo se ha realizado con un diseño de estudio observacional, transversal de carácter retrospectivo.

RESULTADOS

En este trabajo se han recogido y analizado los datos referidos a la asignatura de Ergonomía y/o técnicas posturales y asignaturas afines, que se ofertan en cada uno de los 25 conservatorios superiores de música de España, obteniendo la información de las distintas páginas web de cada uno de los conservatorios superiores y sus respectivas guías didácticas.

A continuación se presentan los resultados obtenidos en el análisis. Para una mayor visualización y claridad, se exponen en tablas y figuras los datos recogidos.

Según el Real Decreto 631/2010, de 14 de mayo, por el que se regula el contenido básico de las enseñanzas artísticas superiores de Grado en Música establecidas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de Educación, aparecen como materias obligatorias en la especialidad de interpretación

"Hábitos y técnicas de estudio, valoración crítica del trabajo. Control de correctos hábitos posturales y técnicas de relajación. Preparación para la interpretación en público, como solista o junto a otros."

Posteriormente son las comunidades autónomas las que terminan por definir la estructura y el contenido básico de los diferentes estudios de enseñanzas artísticas superiores para cada comunidad. (Tabla 1) (Ver anexo). Así hemos encontrado que un 44% de los conservatorios superiores españoles imparten la asignatura "Educación Postural" y/o asignaturas afines de forma obligatoria en función de sus currículos.

Y el 56% de los conservatorios restantes imparten estas asignaturas como asignaturas optativas. (Figura 1)De esta forma encontramos que las Comunidades de: Castilla León, Castilla la Mancha, Murcia, Comunidad Valenciana, Cataluña, Navarra, País Vasco y Galicia; han articulado la asignatura de Técnicas Corporales, Ergonomía, Formación Corporal etc, como asignaturas obligatorias dentro del currículo de enseñanzas superiores de música en la especialidad de Interpretación. Y se realiza durante primer año con 2 créditos. (Tabla 2)

Por otra parte en las Comunidades de: Andalucía, Aragón, Extremadura, Madrid, Asturias, Islas Canarias, y Baleares; la asignatura de Técnicas Corporales, Ergonomía y afines, no existen dentro del currículo, excepto en el Itinerario D Canto en la que sí es obligatoria la asignatura "Técnica Corporal"; si bien el enfoque de esta asignatura viene dado desde el punto de vista de las Artes Escénicas y no desde el punto de vista del campo de la salud y prevención de lesiones. (Tabla 3)

En algunos de los conservatorios de estas comunidades se ofertan asignaturas afines al tema que nos compete como asignaturas optativas y normalmente con 3 créditos.

DISCUSIÓN

A la vista de los resultados obtenidos encontramos que un 56% de los conservatorios superiores españoles imparten la asignatura de "Educación Postural" y/o afines de cómo asignatura optativa, lo cual no garantiza que todo el alumnado que realiza estudios en la especialidad de Interpretación, tenga acceso a lo largo de su carrera a esta formación.

Esto nos lleva a encontrar a futuros profesionales que desconocen los factores de riesgo que existen en los músicos y por tanto utilizar protocolos de protección y prevención de las alteraciones músculo-esqueléticas.

Según la OMS (2004) los trastornos del aparato locomotor son una de las principales causas de absentismo laboral y entrañan un costo considerable para el sistema de salud pública (Podzharova et al. 2010).

Por eso es importante conocer los riesgos que existen y conocer también qué hábitos pueden ayudar a prevenir y en su caso tratar, las posibles dolencias de los diferentes instrumentistas. No es cuestión de pensar que el estudio de un instrumento signifique enfermedad, sino que al igual que en otras profesiones, en los músicos también existen factores de riesgo que es importante conocer (Tineo, 2008).

Entre los factores de riesgo, se encuentra la creencia que tienen de los instrumentistas sobre la necesidad de forzar el cuerpo como único medio para llegar al éxito profesional, que se resumiría bajo el famoso lema: NO PAIN NO GAIN, "Sin dolor no hay éxito", ya que hay estudios que indican que en más del 45% de los casos estudiados, las molestias habían durado más de medio año haciéndonos pensar que un gran número de músicos conviven con sus molestias durante gran parte de sus vidas, no dando importancia a los primeros síntomas de dolor (Brandfonbrener 1988).

El que un músico piense que cierto grado de dolor durante la práctica instrumental es normal, nos hace pensar que es imprescindible incorporar el concepto de prevención de lesiones en los planes de estudio de los conservatorios (Bruno et al., 2006). El dolor no puede ser aceptado como algo normal mientras se toca un instrumento.

No se puede afirmar que exista un solo factor de riesgo para los músicos, sino que hay varios y éstos operan en conjunto (Viaño, 2007). Dentro de los factores de riesgo que

tienen especial importancia entre los músicos se encuentran la tensión y estrés. Varios autores consideran que el factor más relevante para desarrollar una lesión es el aumento brusco en tiempo de estudio, y en el estrés o intensidad psicológica (Charness et al., 1992). El estado psicológico del músico también puede considerarse un factor de riesgo, ya que son muchas las habilidades que deben desarrollar, como la coordinación, flexibilidad, agilidad, velocidad, resistencia o fuerza. Y estas habilidades se deben mostrar siempre bajo la atenta mirada del público, que no sólo busca el aspecto virtuosístico de la interpretación sino además el aspecto comunicativo de la música. Existe un relación muy estrecha entre estrés y dolor, estudiada con gran interés dentro de la investigación biomédica (Arroyo Morales, 2006). Los elementos estresantes actúan como elementos supresores de la percepción dolorosa. Este fenómeno se lo conoce como analgesia inducida por estrés.

Brandfonbrener y Lederman (1988), indican los factores de riesgo más relevantes que se pueden encontrar en los músicos, éstos se detallan en la tabla 4.

De la interacción de los factores intrínsecos y extrínsecos, los músicos podrán o no desarrollar alguna lesión (Viaño, 2007).

Uno de los factores de riesgo en los músicos más documentados, está el que hace referencia al género, siendo las mujeres las que manifiestan una mayor prevalencia de los trastornos músculo- esqueléticos en relación a los hombres (Fry, 1987; Fishbein et al, 1988; Fry et al, 1988, Lockwood, 1988, Manchester y Flieder, 1991; Zaza, 1992).

Un factor de riesgo muy importante también y posiblemente relacionado a los estudios anteriores, es el que hace referencia al tamaño de las manos, ya que según estudios, en función del instrumento que se interprete, las manos más pequeñas pueden significar un riesgo a la hora de desarrollar una lesión (Wagner, 1988; Wristen, 2000; Linari, 2011).

Otro factor de riesgo lo encontramos entre los instrumentos que requieren posiciones no simétricas, esto provoca el desarrollo de una asimetría corporal muy marcada haciendo que el cuerpo del músico se vuelva más vulnerable a las lesiones músculo-esqueléticas. (Ackermann y Adams, 2002; Navia Alvarez et al., 2007). Entre este grupo de instrumentos podemos encontrar a los guitarristas, violinistas, violistas, contrabajistas, flautistas o fagotistas. Es importante vigilar el mantenimiento de la simetría y el equilibrio de la pelvis y de la cintura escapular para evitar las lesiones que pueden

provocar las asimetrías posturales que se necesitan adoptar con determinados instrumentos. Es necesario mantener el equilibrio de la pelvis y la cintura escapular para que la cabeza, el cuello y las extremidades superiores, puedan trabajar sin tensiones añadidas por la práctica musical (Sardá, 2003).

Ante todos estos factores, se hace necesario por tanto incorporar dentro del currículo de las Enseñanzas Musicales Superiores la asignatura de "Educación Postural" como herramienta que permita y garantice el que los futuros profesionales de la música puedan adquirir y desarrollar una conciencia de prevención laboral, conociendo y haciendo un buen uso de su cuerpo para que no padezcan lesiones músculo-esqueléticas provocadas por la práctica instrumental.

CONCLUSIONES

De los 25 Conservatorios Superiores de Música españoles, el 56% imparten enseñanzas de ergonomía y/o técnicas posturales como asignaturas optativas por lo que la recepción de estas materias no garantiza que todo el alumnado llegue a tener conocimientos en estas materias.

Una mirada hacia el futuro

A la luz de los numerosos estudios realizados desde hace 25 años aproximadamente sobre las lesiones en los músicos, los factores de riesgo, instrumentos y las lesiones que producen, etc., y que abarcan todas las poblaciones de músicos, desde la edad infantil, estudiantes y profesionales en activo, pienso que se deberían empezar a abrir nuevas vías de investigaciones enfocadas más al desarrollo del campo de la ergonomía musical en cuanto a puesta en el mercado de instrumentos ergonómicos adaptados a los niños que empiezan, o que se puedan adaptar a las distintas condiciones físicas y antropométricas del instrumentista. Por otro lado, también sería importante realizar investigaciones sobre qué tipo de actividad física es la que más se adecua a cada instrumento musical, para poder crear un protocolo de entrenamiento no sólo preventivo sino también de fortalecimiento para cada músico. Todo esto se podría realizar en las clases de Ergonomía

y Técnicas Posturales en aquellos conservatorios que imparten esta disciplina en dónde se puede abrir y ampliar un gran campo de investigación por parte de los alumnos.

Difundir los resultados de los estudios existentes a los futuros profesionales de la música instrumental, a través de programas de estudio, cursos, planes de prevención e investigación en el ámbito de la pedagogía instrumental, podrá hacer que los músicos del futuro sean músicos conocedores de su cuerpo en relación a la técnica instrumental, músicos más sanos y por tanto músicos más felices.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

Ackermann, B. Y Adams, R. (2003). Physical characteristics and pain patterns of skilled violinists. Medical Problems of Performing Artists, 18(2), 65-71.

Bejjani, FJ; Kaye, G.M.; Cheu, J.W. (1998).Performing artist's occupational disorders and related therapies. En Delisa, J.A. (Ed) (1998) Rehabilitation medicine (3º Ed.). Lippincot: Philadelphia, 1627.

Brandfonbrener, Ag. (1989). Preliminary findings from the MTNA music medicine survey. American Musical Teacher, 39/1, agosto-septiembre, 14.

Brandfonbrener Ag,; y Lederman R.J. (1998). The etiologies of medical problems in performing artist. En Sataloff, R.T.; Brandfonbrener, A.G.; y Lederman, R.J. (Eds.). Med. Problems of Performing Artist. (2º Ed.). San Diego, London: Ed. Singular Publishing Group.

Bruno, S.; Larusso, F.; Caputo, S.; Pranzo, N.; y L'Abbate. (2006). Disturbi muscoloscheletrici in pianiste studenti di un conservatorio.Medicina del Lavoro "B.Ramazzini".Universitá di Bari.

Charness, M.E.(1992). Unique upper extremity disorders of musicians. En Millender, L.H; Louis, D.S; Simmonds, B.P (1992) Occupational disorders of the upper extremity.Churchill Livingstone, New York: 228-234.

Fishbein, M., Middlestadt, S. E., Ottati, V., Straus, S. y Ellis, A. (1988). Medical problems among ICSOM musicians: Overview of a national survey. Med ProblPerform Art 3(1), 1-8.

Fry, H. (1987). Prevalence of overuse (injury) syndrome in Australian music schools.British Journal of Industrial Medicine, 44: 35-40.

Fry, H.; Ross, P.; y Rutherford, M. (1988). Music related overuse in secondary schools. Medical Problems of Performing Artist, Dec 3 (4),133-135.

Linari-Melfi, M; Cantarero-Villanueva, I; Fernández-Lao, C.; Fernández de las Peñas C.;Guisado-Barrilao, R;y Arroyo-Morales, M. (2011). Analysis of deep tissue hypersensitivity to pressure pain in professional pianists with insidious mechanical neck pain. BMC Musculoskeletal Disorders, 12: 268.

Lockwood, A.H. (1988). Medical problems in secondary school-aged musicians. Medical Problems of Performing Artist, Dec 3 (4), 129-132.

Manchester, R.A.y Flieder, D. (1991). Further observations on the epidemiology of hand injuries in music students. Medical Problems of Performing Artist, Mar, 6 (1), 11-14.

Navia Álvarez, P., Arráez Aybar, A., Álvarez Martínez, P. y Ardiaca Burgués, L. (2007). Incidencia y factores de riesgo de dolor cervical en músicos de orquestas españolas. Mapfre Medicina, 18(1), 27-35.

Orozco Delclos, L. ySolé Escobar,J. (1996). Tecnopatías del músico. Barcelona: Aritza Comunicación,

Rosset i Llobet, J.; Rosinés-Cubells D., y Saló-Orfila J.M. (2000). Identification of risk factors for musician in Catalonia (Spain). Medical Problems of Performing Artist, 15: 167-174.

Sardá Rico, Esther. (2003). En forma: ejercicios para músicos. Barcelona: Paidós.

Viaño Santasmarinas, J. J. (2007). Estudio de la relación ente la aparición de lesiones músculo-esqueléticas en músicos instrumentistas y hábitos de actividad física y vida diaria. Universidad de la Coruña. Grupo de Investigación y Promoción de la Actividad física y Salud del INEF de Galicia.En www.efdeportes.com

Wagner, CH. (1988). The pianist's hand: Anthropometry and biomechanics. Ergonomics 31, 154-179.

Wristen, Brenda. (2000). Avoiding Piano-related Injury: A propsed tehoretical procedure for biomechanical analysis of piano technique. Faculty Publications: School of Music.University of Nebraska- Lincoln.

Zaza, C. (1998). Playing-related musculoskeletal disorders in musicians: a systematic review of incidence and prevalence. Canadian Medical Association. April 21, 158 (8): 1021-1022.

ANEXOS

Tabla 1: Relación de Comunidades Autónomas en las que se imparten la asignatura "Educación Postural" y asignaturas afines como optativas u obligatorias

ASIGNATURAS OPTATIVAS	ASIGNATURAS OBLIGATORIAS
ANDALUCÍA	CASTILLA- LEÓN
ARAGÓN	CASTILLA LA MANCHA
EXTREMADURA	COMUNIDAD VALENCIANA
MADRID	CATALUÑA (ESMUC)
ASTURIAS	NAVARRA
ISLAS CANARIAS	PAÍS VASCO
BALEARES	MURCIA
CATALUÑA (Liceu)	GALICIA

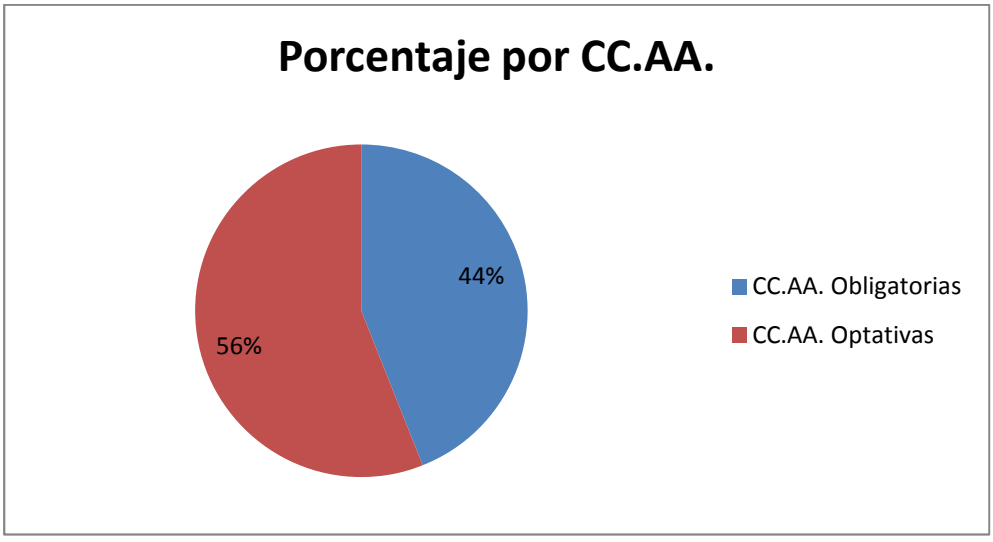


Figura 1: Porcentajes por CC.AA. en impartición de la Asignatura "Educación Postural"

Tabla 2: Relación de los conservatorios y el nombre de la asignatura de carácter obligatorio que imparten

CONSERVATORIO	NOMBRE DE LA ASIGNATURA OBLIGATORIA
SALAMANCA	"Ergonomía y Prevención de Lesiones" "Técnicas de concentración"
ALBACETE	"Técnicas y Educación Postural"
BARCELONA (ESMUC)	"Formación corporal y comunicación "I y II
PAMPLONA	"Educación Corporal"
SAN SEBASTIÁN	"Técnicas corporales" "Técnica corporal: El gesto anatómico para músicos" "Técnica Alexander: control consciente del músico"
MURCIA	"Concienciación corporal y auto control"
VIGO	"Técnicas de control emocional y corporal"
LA CORUÑA	"Técnicas de control emocional y corporal"
ALICANTE	"Técnica corporal y Movimiento"
CASTELLÓN	"Técnica corporal y Movimiento"
VALENCIA	"Técnica corporal y Movimiento"

Tabla 3: Relación de los conservatorios y el nombre de la asignatura de carácter optativo que imparten

CONSERVATORIO	NOMBRE DE LA ASIGNATURA OPTATIVAS
GRANADA	"Técnicas de estudio y Ergonomía" "Técnica corporal" It. Canto
SEVILLA	"Ergonomía y Técnicas de Estudio"
CÓRDOBA	"Ergonomía y técnica postural" I y II
MÁLAGA	"Ergonomía"
JAÉN	"Técnica Alexander y Ergonomía"
ZARAGOZA	"Técnica Alexander"
BADAJOZ	"Educación para la Salud. La salud al día. Técnicas de relajación" "Anatomía y Tecnopatías del músico" "Técnica Corporal" It. Canto

MADRID	"Técnica Alexander" "Técnicas corporales y presencia escénica" It. Piano "Técnica corporal" It. Canto
OVIEDO	"Recursos del cuerpo humano en la práctica musical" "Técnicas de autocontrol psicofísico" "Aplicación de las técnicas del movimiento" "Técnica corporal" It. Canto
PALMA DE MALLORCA	"El músico y su cuerpo"

Tabla4: Factores de riesgo en los músicos

FACTORES INTRÍNSECOS	**FACTORES EXTRÍNSECOS**
Edad	Hábitos de estudio
Género	Técnica instrumental
Actividad física	Incrementos bruscos de tiempo de estudio
Condición física	Postura requerida para tocar el instrumento
Prácticas y hábitos corporales en relación con la música	Peso del instrumento al transportarlo
Estado de salud general	Demandas psicológicas de la interpretación
Estado psicológico	Exigencias del repertorio

Comunicación

Proyecto multidisciplinar y cooperativo en torno al jazz: "Jazz For Kids"

Arantza Campollo Urkiza

Esta comunicación resume la experiencia y actividades realizadas en torno al mundo del jazz y su aplicación didáctica en el aula de una manera simultánea en las etapas educativas de Educación infantil, primaria y Eso.

En el presente texto se hace un recorrido por la actividad realizada, las pautas para su realización en el aula, así como la necesidad de compartir la gran experiencia que vivieron los alumnos y alumnas del Colegio San Ramón y San Antonio de Madrid.

JUSTIFICACIÓN

El departamento de música del Colegio San Ramón y San Antonio ha ido viendo en los últimos años la necesidad de la globalización de la música con el resto de las áreas y etapas del centro, y por ese motivo, ha intentado hacer proyectos colaborativos con el resto de áreas, teniendo como nexo común la música. La idea del proyecto comienza como una necesidad de aunar un objetivo común entre el profesorado del centro y un componente motivador extra para alumnos y profesores, además de realizar un proyecto globalizado desde el área de música potenciando así la consecución de todas las competencias básicas del currículo.

Actualmente, son muchos los autores y estudios que constatan el poder socializador de la música, y muchos los estudios sobre aprendizaje cooperativo e inteligencias

múltiples que indican que el aprendizaje significativo se realiza con éxito cuando los alumnos hacen suyo un tema y antes lo han vivenciado.

El proyecto "Jazz for kids" consistió en indagar, conocer y experimentar musicalmente el Jazz desde sus orígenes a nuestros días desde todas las áreas curriculares y hacer una puesta en escena común, con motivo del día de la música.

OBJETIVOS DE LA ACTIVIDAD

Conocer e indagar sobre el origen, difusión y principales manifestaciones del jazz, así como conocer algunos de sus máximos representantes.

Trabajar bajo un mismo tema las etapas educativas de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria.

Vivenciar y realizar prácticas musicales Jazzísticas.

Realizar murales plásticos e

interactivos de los máximos representantes del Jazz, así como de los principales instrumentos y ciudades, mediante técnicas plásticas y a través de programas informáticos.

Realizar trompetas con materiales de reciclaje.

Llevar a cabo prácticas musicales de jazz adaptadas al nivel de los alumnos.

PARTES Y ACTIVIDADES DE CÓMO SE ELABORÓ Y POSTERIOR PUESTA EN ESCENA.

Durante aproximadamente tres meses, se llevó a cabo el proceso de estructuración de la actividad desde el departamento de música, con el fin de repartir las actividades a realizar a cada uno de los ciclos y explicar al profesorado su realización. Así, desde el área de lengua extranjera se llevó a cabo la realización de las presentaciones en inglés y el trabajo de pronunciación de las canciones.Desde el área de conocimiento del medio se llevó a cabo la recopilación de información de la historia y localización geográfica de las

ciudades trabajadas.En Educación física trabajaron la "danza del jazz". En Educación plástica elaboraron trompetas con materiales de reciclaje,yen música nos centramos en realizar los pósters en ThingLink (un recurso que permite crear imágenes interactivas agregando video y música) ,las presentaciones en Educreations (aplicación de Apple que permite hacer presentaciones), el trabajo melódico y rítmico de la canción "My little suedes shoes", la realización de percusión corporal al estilo Keith Terry y Doug Goodking, y entonación y ritmo de las canciones trabajadas.

La puesta en escena se llevó a cabo el 21 de Junio (día europeo de la música) en un patio cubierto del que dispone el centro, y se estructuró teniendo en cuenta las siguientes partes (cada una de ellas está detallada más abajo): introducción (donde se introdujo al tema), orígenes del jazz (pasado africano del Jazz y su posterior emigración al continente americano), las ciudades (repaso por los núcleos Jazzísticos más importantes: New Orleans, New York) y el fin de la actividad.

1.-INTRODUCCIÓN

El tema se introdujo con un rap que hablaba del jazz y sus principales características, realizado por los alumnos de 6º de Primaria: "El Jazz son muchos sonidos y mucha repetición, muchos compases y ritmos y mucha improvisación, improvisa la trompeta, la guitarra y el trombón, y el contrabajo improvisa, mientras suena el saxofón". Una vez finalizado el rap ellos mismos expusieron una imagen interactiva con las principales características y elementos musicales del Jazz.

2.-ORÍGENES-ORIGINS

En este apartado los alumnos de primero y segundo ciclo de primaria elaboraron una presentación sobre los orígenes del Jazz (desde las "Work songs o cantos de trabajo" hasta los jazz-clubs de New York"). El idioma utilizado para la exposición fue el inglés, ya que el centro se encuentra dentro de un programa de inmersión lingüística. Para ello se recopiló información de diferentes fuentes bibliográficas así como discográficas.

3.-CIUDADES-CITIES

Dentro de la presentación anteriormente mencionada (Origins), se hizo un recorrido por las principales ciudades del jazz haciendo una parada musical en cada una de ellas.

New Orleans.-Tras finalizar la exposición de las características más relevantes del jazz de New Orleans, los alumnos de primer ciclo hicieron un pasacalles con las trompetas elaboradas en plástica (tubos macarrón de pvc como los que utilizan los electricistas, un embudo y un kazoo) a ritmo de la música del "Profesor Longhair", representante del Mardigrass.

New York.-Al llegar a esta ciudad, los alumnos de tercer ciclo comentaron los jazz clubs y los diferentes estilos e instrumentos utilizados en esta ciudad para la práctica del Jazz, y los alumnos de segundo y tercer ciclo de primaria acompañaron con percusión corporal al estilo de Keith Terry y Doug Goodking la canción "It Don't Mean a thing" de Duke Ellington (al decir el número tres, los alumnos percuten: palma-pecho-pecho, al decir cinco: palma-pecho-pecho-muslo-muslo, siete: palma-pecho-pecho-muslo-muslo-glúteo-glúteo y nueve: palma-pecho-pecho-muslo-muslo-glúteo-glúteo-pie-pie). Una vez finalizada la percusión corporal los alumnos de infantil y segundo de la Eso realizaron una actividad de percusión con la canción de Benny Goodman "Sing sing" en la que se utilizaron cubos de fregona a modo de batería y cucharas de madera a modo de baquetas. (Para ello se hicieron dos círculos donde los alumnos de la Eso se encontraban de pie en el círculo exterior y los alumnos de infantil en el interior). En esta actividad los alumnos de secundaria realizaban un ritmo: dos corcheas-dos corcheas-síncopa en ostinato y los alumnos de infantil se incorporaban en el estribillo realizando el ritmo: dos corcheas - negra.

Una vez finalizada la parte de las ciudades, la ruta jazzística se estableció en New York y los alumnos de sexto presentaron en un ThingLink al compositor Charlie Parker. Tras la exposición los alumnos de quinto y sexto tocaron con flautas, pequeña percusión, boomhawckers, xilófono y piano una de las canciones más conocidas ese este autor: "My little suede shoes".

4.-FIN DE LA ACTIVIDAD

Como colofón a la actividad y como muestra de la unión a la que nos llevó este proyecto, todos los alumnos allí reunidos (500 aproximadamente), cantaron la canción de Louis Armstrong "What a wonderful world". Cuando la canción nombraba a la noche

"...dark sacred night…", los alumnos de tres años introdujeron el mural, que ellos mismos realizaron de un skyline de la ciudad de New York; Cuando señalaba "...the colors of the rainbow so pretty in the sky..." , los alumnos de 4 años colocaron su mural sobre la ciudad de New Orleans y un gran arcoíris, y los alumnos de 5 años hicieron un mural con la bola del mundo y los orígenes africanos del jazz cuando la canción llegaba a la frase "...what a wonderful world...".

CONCLUSIÓN

La sensación con la que todo el mundo terminó el proyecto es inmejorable. La evaluación que se ha realizado de la misma, ha sido muy satisfactoria (se pasó un test para evaluar la actividad tanto a profesores como a alumnos, siendo la aceptación y satisfacción de la realización de la actividad de un 100 %).

En todo este tiempo nos hemos dado cuenta que trabajar juntos une ideas y también personas, que el trabajo es más llevadero y la implicación más alta. Cuando los alumnos ven a un equipo de profesores trabajando con un objetivo común y creyendo en él, se implican en la actividad llevando al máximo sus posibilidades (los alumnos de segundo de la Eso del curso 2012-2103 nos dieron una gran lección a todos de compañerismo e implicación grupal en esta actividad).

Como indica P. Pujolás (2008): "(...) La comunidad educativa existe si todos se interesan por todos, si se esfuerzan por conseguir entre todos el objetivo que les une (...)".

Tras este proyecto se constata, como insisten los grandes pedagogos musicales, que la música hay que vivirla en propia experiencia para llegar a entenderla y que la música puede ser el nexo de unión de un currículo globalizado: "Dime algo y lo olvidaré, enséñame algo y lo recordaré, hazme partícipe de algo y entonces lo aprenderé". (Proverbio Chino)

Todos los vídeos de las actividades de este proyecto están alojados en el blog del aula de música del colegio:

http://aulamusicasanra.blogspot.com/2013_06_01_archive.html

Arantza Campollo Urkiza

Comunicación

Relación entre las dificultades presentadas en la realización dictados musicales y la entonación

Elena Berrón Ruiz
Conservatorio Profesional de Música de Segovia Junta de Castilla y León

Resumen

El objeto de este trabajo consiste en analizar las dificultades presentadas por una selección de alumnos del primer curso de Lenguaje Musical del Conservatorio Profesional de Música de Segovia, tanto en la realización de dictados como en la interpretación de lecciones de entonación, así como en buscar las relaciones entre ambas, ya que cabía esperar que las dificultades encontradas en un ámbito se manifestasen también en el otro.

No obstante, los datos nos revelan que esta circunstancia no tiene por qué darse, aunque se evidencia que los dos tipos de dificultades guardan una estrecha relación con el desarrollo del oído interior.

Palabras clave

Oído Musical, Dictado Musical, Entonación, Lenguaje Musical, Dificultades musicales.

1. Objetivos

- Identificar las dificultades presentadas por los alumnos en la realización de dictados y en la interpretación de lecciones de entonación.
- Estudiar las relaciones existentes entre ambos tipos de dificultades.

2. Marco teórico

2.1. La entonación y el dictado dentro del Lenguaje Musical

Dentro de la asignatura de Lenguaje Musical, la *entonación* y el *dictado* son dos trabajos complementarios cuyo significado conviene aclarar para comprender bien el presente estudio.

La *entonación consciente* consiste en que los niños saben cómo suena cada uno de los sonidos y son capaces de cantarlos por sí mismos, sin haberlos escuchado previamente (no por imitación). Por ello, colocar bien la voz es un aspecto importante, pero no suficiente, para poder afirmar que un niño entona bien.

El *dictado* supone la actividad contraria: el alumno escucha una serie de sonidos medidos y debe plasmarlos en un papel, utilizando los códigos propios de la lecto-escritura musical. El dictado es, por lo general, la actividad que más cuesta a los alumnos.

2.2. El oído musical

En su obra *Las bases psicológicas de la educación musical,* el prestigioso pedagogo Willems (1984) define la *audición interior* como "el pensamiento, la ideación musical sonora. Ésta no significa solamente imaginar notas, sino también *escuchar* y *recibir* pasivamente los sonidos de la imaginación" (p. 89).

En esta misma línea, Gordon (1997) utiliza el término *audiation* para referirse a un proceso cognitivo mediante el cual el cerebro da significado a los sonidos musicales. Cuando escuchamos hablar a alguien debemos retener en nuestra memoria los sonidos pronunciados para poder reconocer y dar significado a las palabras que los sonidos representan. En un proceso análogo, cuando escuchamos –o pensamos en– música, organizamos mediante la *audiation* los sonidos que nuestro cerebro ha retenido.

Por este motivo, las melodías son más fácilmente reconocidas y retenidas si se presentan en un contexto tonal asequible: "Las notas de una melodía se entienden como un tejido de relaciones contextuales relacionadas con otras notas de la melodía en el marco de una tonalidad y no como estímulos individuales aislados" (Dowling, 1994, p. 149).

Asimismo, Tomatis (1987) afirma que es difícil hablar sobre el oído sin hablar de la voz, ya que ambos están muy ligados. Durante el acto de cantar, el oído, que actúa como captor auditivo, recoge una parte de los sonidos producidos para asegurar su control. Analiza la producción sonora y envía al cerebro las informaciones requeridas

para continuar la actividad del canto, siguiendo los criterios que respondan a la intencionalidad inicial. El oído es, por tanto, un regulador superior, del cual derivan muchos problemas de afinación y de entonación.

3. Metodología

Este estudio se encuadra dentro del paradigma interpretativo-cualitativo, utilizando el método de *estudio de casos*. Para ello, hemos utilizado la observación sistemática en clase, el análisis de documentos y cuestionarios de autoevaluación de los alumnos. De esta forma, garantizábamos la triangulación, otorgándole mayor validez.

Se contó con una muestra de 12 alumnos procedentes de dos grupos distintos del primer curso de Lenguaje Musical del Conservatorio Profesional de Música de Segovia. En dicha muestra se procuró que hubiera tanto alumnos que no presentaban dificultades ni en entonación ni en dictado, como alumnos que sí las manifestaban en uno de los dos ámbitos o, incluso, en ambos.

Durante los cuatro primeros meses del curso escolar 2011-2012, tuvo lugar la realización de distintos dictados en clase y la grabación de lecciones de entonación realizadas por los alumnos en sus casas.

Tanto los dictados como las lecciones empleadas mantenían un orden creciente de dificultad y contenían, como elementos rítmicos, la negra, dos corcheas, la blanca y el silencio de negra, todo ello en el compás de 2/4. Por lo que respecta a los contenidos melódicos, comenzamos utilizando únicamente los sonidos "mi" y "sol" y fuimos añadiendo progresivamente un sonido más en cada dictado y lección de entonación, en el siguiente orden: *mi, sol, do* (grave), *do'* (agudo), *re, la, fa, si*.

A modo de ejemplo, en los *anexos I y II* se muestran la tercera lección de entonación y los dictados correspondientes a la cuarta semana de enero.

El periodo de recogida de datos finalizó pidiendo a los alumnos que cumplimentaran unos cuestionarios de autoevaluación, en los que debían valorar su percepción en cuanto a la realización de las tareas y señalar si habían encontrado dificultades.

4. Análisis de los datos

4.1. Técnicas utilizadas para el análisis de los datos

El análisis de los datos se llevó a cabo mediante un *análisis de categorías*, combinado con un *análisis descriptivo.* Para ello, consideramos conveniente el uso de soporte informático que facilitara la codificación, para lo cual utilizamos los programas Atlas-ti (versión 6.2) y SPSS (versión 5.0).

Preparar los dictados para su análisis fue sencillo; sólo hubo que escanearlos. No obstante, consideramos que manejar grabaciones de audio podía resultar más incómodo que trabajar con documentos escritos, ya que estos últimos nos permiten hacernos una idea rápida sobre la correcta o incorrecta interpretación musical de cada alumno. Por tanto, optamos por transcribir las lecciones de entonación cantadas por los alumnos, indicando los errores cometidos en las mismas. Para ello, utilizamos el programa informático de edición de partituras *Sibelius,* (versión 6.0), que nos permitía editar las partituras y guardarlas en formato .pdf.

En el *anexo III*, presentamos un ejemplo de dichas trascripciones.

4.2. Definición de categorías y variables para el registro de datos

4.2.1. Definición de categorías para el registro en el programa Atlas-ti 6.2

La elección y la definición de categorías que permitieran registrar la información fue un proceso vivo durante toda la fase de análisis. En primer lugar, establecimos los errores que se pueden cometer al realizar dictados o entonar lecciones, realizando un paralelismo entre los mismos, ya que son, en su mayoría, comunes.

La estructura de las categorías quedó conformada tal y como muestra la *tabla 1*.

CATEGORÍAS DE LOS DICTADOS	CATEGORÍAS DE LA ENTONACIÓN
Todo correcto-D	Todo correcto-E
Dirección línea melódica-D	Dirección línea melódica-E
Fuera de tono	Desentona
	Desafina
Errores teóricos-D	Errores teóricos-E
Duración de las figuras-D	Duración de las figuras-E
Número de figuras/notas/silencios-D	Número de figuras/notas/silencios-E
Otros errores melódicos-D	Otros errores melódicos-E
Otros errores rítmicos-D	Otros errores rítmicos-E
Repetición	
Incompleto	
Dictado no realizado	Lección no entonada

Tabla 1. Categorías para el análisis de datos con Atlas-ti.

Como puede observarse, todas las categorías expresan errores cometidos por los alumnos en entonación y dictado, menos cuatro:

Dictado no realizado y *lección no entonada*, que indican la falta de realización de la tarea por parte del alumno.

Todo correcto-E y *todo correcto-D*, que indican la correcta realización de la tarea en su conjunto.

El *anexo IV* recoge cómo se ha realizado la codificación con el programa Atlas-ti.

4.2.2. Creación y recodificación de variables en el programa SPSS 15.0

Una vez codificados todos los documentos en función de las categorías que acabamos de citar, trasladamos los datos de cada alumno al programa de tratamiento estadístico SPSS, en su versión 15.0.

Posteriormente, creamos dos únicas variables que servían para englobarlas a todas: *entonación* y *dictado,* resultado de sumar las puntuaciones obtenidas en las categorías correspondientes a cada una de ellas. Para ello se siguieron las siguientes pautas:

- Las puntuaciones de las categorías de *todo correcto-E* y *todo correcto-D* se expresaron en negativo, de tal manera que servían para compensar, en cierta medida, otros errores cometidos, aunque somos conscientes de la limitación de dicha decisión. Todas las demás puntuaciones se expresaron en positivo.

- No se tuvieron en cuenta las puntuaciones de las categorías de *dictado no realizado* y *lección no entonada*, ya que no se podía prever si el hecho de que un alumno no realizara una tarea aumentaría sus errores o los disminuiría.

A continuación, se halló la media de los datos registrados en cada una de estas dos nuevas variables, y, por último, se recodificaron las variables *dictado* y *entonación*, estableciendo que las puntuaciones inferiores o iguales a la media quedarían expresadas con una B (bien) y las superiores a la media con una M (mal).

4.3. Perfiles de los alumnos a partir del cruce de variables

Cruzando los resultados obtenidos por los alumnos en las variables de *entonación* y *dictado* creadas y recodificadas con el programa SPSS, obtuvimos cuatro grupos:

Grupo 1: Bien dictado y bien entonación.

Grupo 2: Bien dictado y mal entonación.

Grupo 3: Mal dictado y bien entonación.

Grupo 4: Mal dictado y mal entonación.

Esta agrupación de los alumnos nos demuestra que las dificultades encontradas en la interpretación de las lecciones de entonación no tienen por qué manifestarse en la realización de dictados, al igual que el hecho de cometer errores en los dictados no implica necesariamente tener dificultades para entonar. Por tanto, es posible que un alumno presente dificultades sólo en uno de los ámbitos, en los dos o en ninguno.

5. Resultados obtenidos e interpretación

Según Erickson (1986, citado por Stake, 1998), “la característica más distintiva de la indagación cualitativa es el énfasis en la interpretación”.

En este estudio nos planteábamos conocer cómo era el rendimiento de los alumnos en la realización de dictados musicales y en la entonación de lecciones, para distribuirlos en grupos según realizaran bien una actividad, las dos o ninguna. No obstante, desde un punto de vista pedagógico no sólo interesaba saber si presentaban o no dificultades en la realización de las tareas, sino, sobre todo, identificar qué tipo de errores cometían, para poder planificar posteriormente una adecuada intervención educativa que les ayudara a corregirlos. Por ello, junto al análisis de los datos extraídos de los documentos, hemos realizado un análisis descriptivo de cada alumno, basándonos en la observación sistemática durante las clases de Lenguaje Musical y en las respuestas ofrecidas por los alumnos en cuestionarios de autoevaluación, que miden su grado de consciencia sobre sus potencialidades, dificultades y progresos; de esta forma, garantizábamos la triangulación, otorgando mayor validez a nuestro estudio. A continuación, exponemos los resultados:

Los alumnos 1, 6, 8 y 9 presentaban puntuaciones bajas tanto en *entonación* como en *dictado*, lo cual indica que no tuvieron problemas en ninguno de los dos ámbitos. De ello concluimos que tienen bien desarrollado el oído y que han aprendido a colocar la voz para cantar. Los alumnos 1 y 9 presentaban, incluso, puntuaciones negativas en *dictado*, lo cual indica que su realización fue muy buena, ya que puntuaron alto en la categoría de *todo correcto-D*, que es la única que se expresa en negativo para calcular el total de la variable *dictado*.

Los alumnos 2, 5 y 7, aunque presentaban puntuaciones bajas en *entonación*, puntuaban alto en *dictado*, lo cual demuestra que no tenían problemas auditivos, porque reconocían bien los sonidos que escuchaban, pero sí en el manejo de su voz.

Los alumnos 3, 10 y 12, aunque presentaban puntuaciones bajas en *dictado*, puntuaban alto en *entonación*, lo cual indica que no tenían problemas auditivos ni de colocación de la voz, porque si los tuvieran no podrían cantar bien. En este caso, nuestra interpretación es que estos alumnos no habían interiorizado bien el procedimiento de realización de dictados, lo cual explicaría por qué cometen tantos errores si no tienen dificultades auditivas.

Finalmente, los alumnos 4 y 11 presentaban puntuaciones bastante elevadas y próximas tanto en *entonación* como en *dictado*, lo cual indica que tenían dificultades en los dos ámbitos. Consideramos que esto es debido a que no tenían bien desarrollado el oído interno y a que, además, no sabían colocar la voz adecuadamente para cantar.

6. Contribuciones y significación científica de este trabajo

Este estudio demuestra que los problemas encontrados en la interpretación de las lecciones de entonación no tienen por qué manifestarse en la realización de dictados, ni viceversa, aunque también se ha comprobado que ambos tipos de dificultades guardan una estrecha relación con el desarrollo del oído interior.

Por otra parte, el análisis de las dificultades vocales y auditivas que presentan los alumnos del primer curso en la asignatura de Lenguaje Musical, abre el camino para el planteamiento de nuevas estrategias metodológicas que faciliten el acceso al aprendizaje musical.

7. Referencias

- *Dowling, J. (1994). Melodic Contour in Hearing and Remembering Melogies. En R. Aiello y J. A. Sloboda (Eds.), Musical Perceptions (pp. 173-190). Nueva York: Oxford University Press.*
- *Gordon, E. E. (1997). Learning Sequences in Music. Chicago: G.I.A. Publications.*
- *Navarrete Porta, A. M. (1994). El lenguaje de la música 1. Madrid: Sociedad Didáctico Musical.*
- *Stake, R. E. (1998). Investigación con estudio de casos. Madrid: Morata.*
- *Tomatis, A. (1987). L'Oreille et la Voix. París: Robert Laffont.*
- *Willems, E. (1984). Las bases psicológicas de la educación musical. Buenos Aires: EUDEBA.*

ANEXO I: Modelo de una lección de entonación grabada por los alumnos

Adaptado del libro "El Lenguaje de la Música 1" de Ana Mª Navarrete Porta. SDM (página 37).

ANEXO II: Modelo de dictados realizados por los alumnos

Dictado nº 1

Dictado nº 2

Dictado nº 3

Dictado nº 4

Dictado nº 5

Dictado nº 6

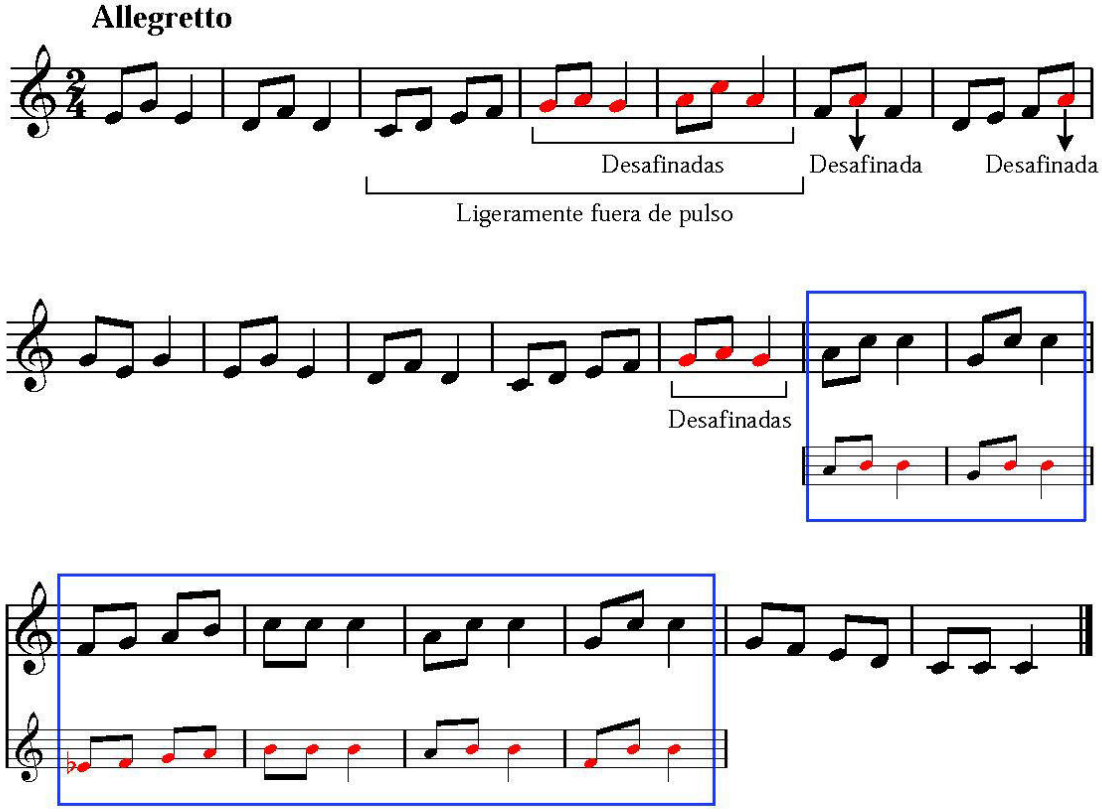
ANEXO III: Transcripción en partitura de la grabación de una lección de entonación

Lección de entonación nº 7

ALUMNO 7
Acompañamiento de piano

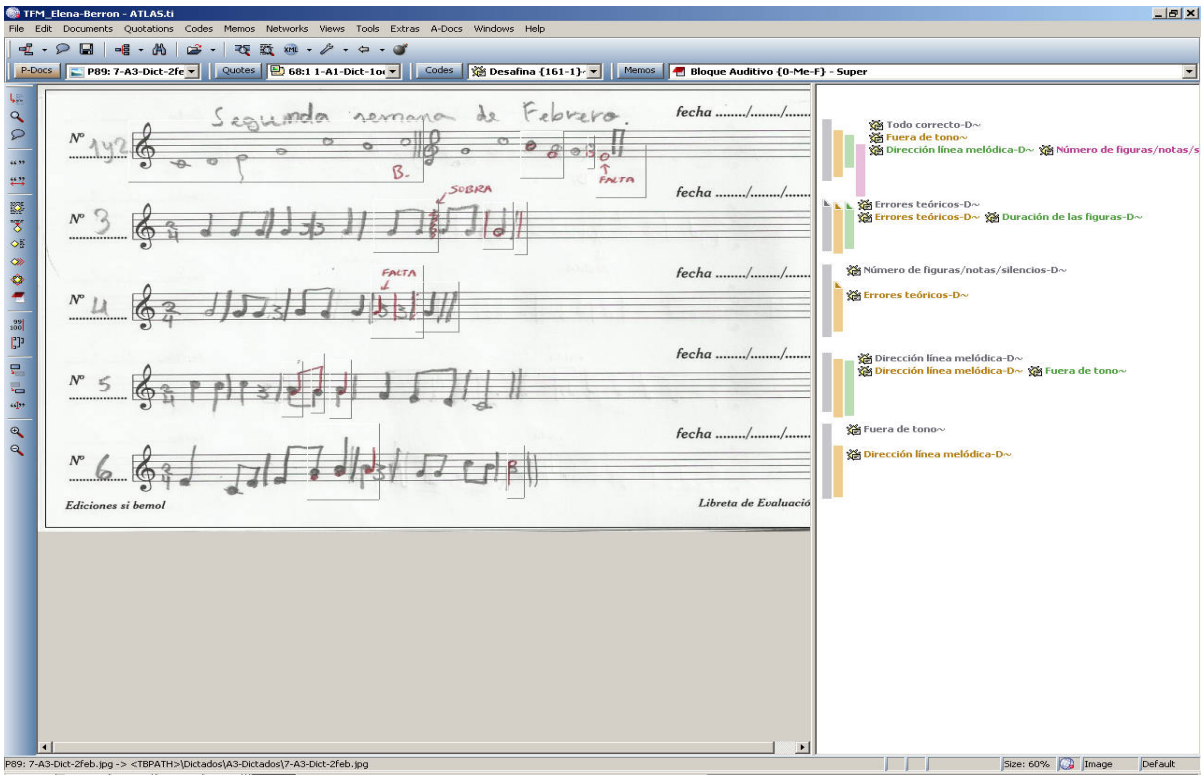
- Nuevo Lenguaje Musical I-

Gabriel Robles Ojeda
Ediciones Si bemol S. L.



OBSERVACIONES: Voz más colocada, pero aún no la domina y fuerza la garganta en las notas más agudas (a partir del "sol").

ANEXO IV: Codificación de los dictados con el programa Atlas-ti



Comunicación

Tradición y renovación en el repertorio para la Educación Secundaria a través de los estudios de Máster en Profesorado

Rosa Isusi Fagoaga
Universidad Internacional Valenciana (VIU)
Universidad de Málaga.

Resumen:

El repertorio que se enseña en Educación Secundaria y que escucha y/o interpreta el alumnado depende en gran medida de la formación del profesorado, de sus gustos y del material didáctico elegido o elaborado por los mismos. Este trabajo pretende ser una aproximación al análisis del repertorio que manejan los futuros profesores de música y está centrado en el caso del Máster en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato de la Universidad de Málaga. El trabajo se basa en el estudio de las guías docentes de las asignaturas, cuestionarios al alumnado, entrevistas al profesorado y en el análisis y reflexión sobre los mismos.

Los principales objetivos son conocer qué tipos de música están presentes en el repertorio del mencionado Máster, si este responde a un canon musical, si existe una reflexión sobre la ideología y resto de factores extra-musicales que configura el canon y si están presentes repertorios que la Nueva Musicología considera periféricos o que han estado hasta tiempos recientes marginados o infravalorados. Todo ello con la finalidad de conocer y ponderar la persistencia de la tradición o si existe alguna renovación en referencia al repertorio y el canon musical que se proyectará en las aulas de Educación Secundaria a través de los futuros profesores de música.

Palabras clave: Repertorio; canon musical; renovación; Máster; Educación Secundaria.

1.Introducción

El hecho musical es amplísimo y tiene múltiples enfoques y vías para su didáctica. Hemos centrado nuestra atención en qué se enseña, concretamente en el repertorio. El que se trabaja en Educación Secundaria tanto obligatoria como postobligatoria (Bachillerato), el que escucha y/o interpreta el alumnado depende en gran medida de la formación del profesorado, de sus gustos y del material didáctico elegido o elaborado por los mismos.

Este trabajo pretende ser una aproximación al análisis del repertorio que manejan los futuros profesores de música y está centrado en el caso del Máster en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato de la Universidad de Málaga.

Hemos centrado la investigación en qué se enseña, concretamente en el repertorio porque consideramos que una buena elección del mismo es uno de los pilares del éxito en las aulas de los institutos. Otro sería el cómo se enseña, para lo cual hoy en día consideramos imprescindibles las nuevas tecnologías y su aplicación a la docencia en todos los niveles. La normativa sobre Educación Musical es muy general por lo que es labor del profesorado establecer la concreción curricular de las audiciones y partituras que se escuchan e interpretan en las aulas de música y/o elegir los materiales que les proponen las editoriales. La selección de un repertorio adecuado a los adolescentes es un tema que no ha recibido demasiada atención entre los investigadores y docentes y se deja a criterio de cada profesor/a y de los autores/as de los libros de texto o monografías. Entre estas últimas podemos destacar algunos trabajos recopilatorios con un repertorio de audiciones, como por ejemplo el de Pep Alsina y Frederic Sesé (1994) que trata fundamentalmente la historia de la música culta y estudios de investigación didáctica que destacan la importancia de la audición en las escuelas como el de Pablo Aguirre, Judith Akoschky y otros autores (2003) en el que ya son visibles otras músicas.

Si nos fijamos en las investigaciones realizadas en el campo de la Musicología el término de canon musical se emplea –entre otros– con el sentido de "lista de compositores o de composiciones musicales a los que, por consenso, se asigna valor y grandeza (Samson, 2001: 6-7). El canon musical "clásico" comenzó a configurarse ya en el siglo XVIII y quedó bien definido hacia finales del s. XIX. Este refleja los intereses y

valores de la Musicología positivista en Alemania y de la burguesía decimonónica centroeuropea (Weber, 2001: 340). El positivismo en connivencia con el nacionalismo seleccionó algunas obras y compositores y los privilegió por encima de los demás basándose en criterios de calidad técnica y compositiva y en una supuesta objetividad. Sin embargo, estos criterios son indefendibles hoy día y han sido criticados por la Nueva Musicología ya que esto implica un juicio estético. Pese a las apariencias, el canon no es un referente cultural aséptico (María J. de la Torre, 2012). A menudo de forma inadvertida, pero eficazmente, ha funcionado como instrumento de colonización, de dominación de unas culturas sobre otras, de unas clases sobre otras y de un sexo sobre otro (Ramos, 2003).

No nos extenderemos más en este punto debido a las limitaciones de tiempo, tan solo quería hacerles partícipes de uno de mis intereses o preocupaciones como investigadora y docente que ha generado estas líneas ¿Tienen reflejo estas consideraciones sobre investigación musicológica en la docencia de la música, por ejemplo, en los estudios de Máster o en Educación Secundaria?

Hemos observado que abundan los materiales didácticos con audiciones o partituras para la Educación Secundaria centrados ampliamente en la música culta, con frecuencia en unos cuantos compositores de origen germánico por lo que el alumnado de Secundaria -incluso los menos interesados- conocen el nombre de algunos de ellos desconociendo el nombre de otros músicos de su propia cultura, de las músicas populares urbanas y, por supuesto de la música tradicional y también de la música realizada por mujeres.

En esta ocasión, hemos centrado la atención en el repertorio que se trata en el Máster de Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas. Este se oferta en casi todas las universidades del país y es una titulación de postgrado que aporta la formación pedagógica y didáctica que habilita para el ejercicio profesional de la docencia.

Con la creación del Máster Universitario para Educación Secundaria y Bachillerato se pretendía paliar las carencias que presentaba el Curso de Aptitud Pedagógica (C.A.P.), ampliar y mejorar los contenidos y la calidad de la enseñanza para los futuros docentes. Tras un lustro de andadura de algunos de estos másteres, nuestro estudio pretende analizar la atención prestada al canon musical y a otras músicas en el Máster de la

Universidad de Málaga con la intención de evaluar los resultados, reflexionar sobre ello y hacer partícipes a otros colegas docentes.

Este máster se viene ofertando desde el curso 2009/2010 como enseñanza oficial de Máster Universitario (conforme a las disposiciones contenidas en el RD 1393/2007, de 29 de octubre). Consta de 60 créditos europeos, que incluyen asignaturas comunes, otras propias de la especialidad, una fase de prácticas externas en centros educativos acreditados por la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía y un Trabajo Fin de Máster que se defiende ante un tribunal al final del curso y una vez acabadas las prácticas.

En este caso hemos tomado como objeto de estudio algo cercano pero en lo que no estamos totalmente involucrados ya que únicamente vamos a colaborar impartiendo unas clases de manera ocasional y como tutora de la fase de prácticas del Máster de la Universidad de Málaga.

Cabe señalar que -probablemente debido a su todavía reciente implantación- existen escasos materiales pedagógicos para el máster de formación de futuros profesores de música y una de las excepciones son las publicaciones coordinadas por Andrea Giráldez y Maravillas Díaz (2010). Tampoco se han difundido investigaciones sobre la docencia en los estudios de Máster.

Este trabajo aporta un análisis y reflexión sobre la noción de canon y el reflejo de las nuevas tendencias en investigación musicológica sobre el repertorio que se trabaja en el Máster de Profesorado de Málaga. Con ello intentamos evaluar la persistencia de la tradición o ver existe alguna renovación en referencia al repertorio que se proyectará en las aulas de Educación Secundaria a través de los futuros profesores de música.

2.Objetivos

Los principales objetivos son:

-Conocer cuál es el repertorio con el que se forma al futuro profesorado de música de Educación Secundaria y Bachillerato.

-Observar si este repertorio responde a un canon musical.

-Analizar si existe una reflexión sobre cómo se ha configurado el canon musical, su vinculación con la ideología, la sociedad y la cultura.

-Considerar si en este repertorio están presentes repertorios que la Nueva Musicología considera periféricos y que han estado hasta tiempos recientes marginados o infravalorados, como los realizados por mujeres, las músicas tradicionales, populares urbanas y el patrimonio musical hispánico.

-Reflexionar si persiste la tradición o existe algún tipo de renovación.

3.Hipótesis

Con la presente investigación pretendemos intentar dar respuesta a algunas de las siguientes cuestiones:

-¿Existe una reflexión sobre cómo se configura un canon musical y su relación con la ideología, estatus social y cultural?

-¿El repertorio que se estudia en el Máster responde a algún canon musical: "clásico, periférico"? ¿Cómo se presentan las músicas marginadas o infravaloradas: populares urbanas, las tradicionales, patrimonio musical hispánico, desde una perspectiva de género?

-¿Existe una preocupación por mostrar al alumnado de Secundaria una visión lo más amplia posible del hecho musical adaptado a su contexto educativo?

4.Metodología

El método de la investigación ha seguido las fases que se exponen a continuación:

Estudio de los programas del máster y de las asignaturas del mismo publicadas en línea en la página web de la Universidad de Málaga.

Entrevista a miembros del profesorado encargado de las asignaturas de contenido musical.

Cuestionario al alumnado sobre su formación musical, expectativas de futuro docente, conocimiento de un repertorio variado, preferencias personales y su aplicación docente.

Análisis, contraste y reflexión sobre los datos recogidos.

Elaboración de conclusiones.

5.Resultados

-En las guías docentes no se hace referencia explícita a los tipos de música que se trabajan.

-Solo uno de los temas de la guía docente de una asignatura hace referencia a la búsqueda de repertorio como recurso didáctico en la Educación Secundaria.

-En otra de las asignaturas el repertorio musical se trabaja mediante la audición y abarca desde la Antigüedad al s. XX.

-No se ha observado referencia en las guías docentes al repertorio realizado por mujeres ni atención al patrimonio musical hispánico.

-Sí existe una reflexión sobre el canon musical "clásico", cómo se ha configurado, qué factores lo han modelado y qué músicas han quedado excluidas de él.

-Todo el alumnado se ha formado musicalmente en el Conservatorio (por lo que conoce preferentemente el canon clásico) y sólo uno tiene además una titulación de Grado en Primaria (Magisterio).

-Las respuestas del alumnado a través de los cuestionarios muestran que el repertorio que se trata en el máster no responde a la noción de canon sino que se trabaja como ejemplo que evidencie elementos musicales para enseñar al alumnado de Secundaria. Este incluye ejemplos de música tradicional, popular y culta.

-Todo el alumnado considera necesario la presentación de un repertorio amplio y variado adaptado al alumnado de Secundaria.

-Nos llama la atención que solo dos personas del alumnado afirman tener previsto ejercer como docentes en Secundaria y el resto no lo considera como una primera opción. Varios se decantan por la docencia en Conservatorio.

6.Conclusiones

-Se ha comenzado a superar el imperativo del canon musical clásico centroeuropeo tan arraigado en la investigación académica y en el imaginario colectivo. Observamos que otras músicas que han quedado excluidas de él, como las de folclore y populares urbanas tienen una amplia presencia en el repertorio del Máster.

-Existe una reflexión sobre el canon musical y sobre las tendencias de investigación de la Nueva Musicología sobre las músicas periféricas y las infravaloradas hasta fechas recientes.

-Se observa que algunas de estas músicas desestimadas, especialmente las realizadas por mujeres y la que forma parte del patrimonio musical hispánico necesitan todavía de una mayor visibilidad.

-Por tanto, sí se ha apreciado cierto grado de renovación en el repertorio que se trabaja con los futuros docentes. Además, estos muestran una gran apertura hacia la diversidad de músicas y un deseo de mostrarlas al alumnado de Secundaria sin preeminencia de unas sobre otras.

-Somos conscientes de que apenas hemos esbozado y abierto algunas vías de investigación que pueden ser continuadas en el futuro pero quizás alguna de estas observaciones puedan ser de utilidad para otros docentes e investigadores que presten atención a los estudios de Máster o que se interesen por el repertorio que se enseña en Educación Secundaria.

7.Agradecimientos

Agradezco la colaboración del alumnado y profesorado del Máster de la Universidad de Málaga en la especialidad de Música durante el curso 2013-14.

8.Bibliografía

AGUIRRE, Pablo, AKOSCHKY, Judith, ALSINA, Pep y otros. La música en la escuela: la audición. Venezuela, Laboratorio Educativo, 2003. Barcelona, Graó, 2003.

ALSINA, Pep y SESÉ, Frederic. La música y su evolución. Historia de la música con propuestas didácticas y 49 audiciones. Barcelona: Graó, 1994.

GIRÁLDEZ, Andrea (Coord.) Música. Complementos de formación disciplinar. *Barcelona: Graó, 2010. Serie Música/ Formación y Desarrollo Profesional del Profesorado Vol. I.*

----: Didáctica de la música. *Barcelona: Graó, 2010. Serie Música/ Formación y Desarrollo Profesional del Profesorado Vol. II.*

----: Música. Investigación, innovación y buenas prácticas. *Barcelona: Graó, 2010. Serie Música/ Formación y Desarrollo Profesional del Profesorado Vol. III.*

DÍAZ, Maravillas y GIRÁLDEZ, Andrea (Coords.): La investigación cualitativa en Educación Musical. Barcelona. Graó, 2013.

http://www.pop.uma.es/masterprofesorado/programa.php (consultado 23.1.2014)

SAMSON, J. "Canon (iii)". En SADIE, S.y TYRRELL, J.(eds.). The New Grove Dictionary of Music and Musicians. London: Macmillan, 2001, vol. 5, pp. 6-7.

RAMOS LÓPEZ, Pilar. Feminismo y música. Madrid: Narcea, 2003.

TORRE MOLINA, María J. de la. "El canon musical como metanarrativa: Arte, cultura, política e identidades periféricas". En: CALLEJÓN, M. D. y MORENO, I. M. Arte, educación y cultura. Aportaciones desde la periferia. Jaén, Colba, 2012 (edición en CD-ROM).

WEBER, W. "The History of Musical Canon". En: COOK, N. y EVERIST, M.(eds.). Rethinking Music. Oxford: Oxford University Press, 2001, pp. 340 y ss.

9.Anexo

9.1. Programa académico del Máster de la Universidad de Málaga

Elaboración propia.

Fuentes: https://oas.sci.uma.es:8443/ht/2013/ResumenCreditos_Titulacion_5151.pdf

http://www.pop.uma.es/masterprofesorado/programa.php

Organizado con 60 créditos europeos, es decir, unas 1600 horas al curso, unas 40 horas a la semana durante 40 semanas. Cada crédito europeo equivale a unas 25-30 horas.

Especialidad: Música

Asignaturas Comunes a todas las especialidades:

-Aprendizaje y desarrollo de la personalidad, 4 créditos, 1º semestre.

-Procesos y contextos educativos, 4 créditos, 1º semestre.

-Sociedad, familia y educación, 4 créditos, 1º semestre.

Asignaturas de especialidad:

-Complementos para la formación disciplinar: Música, 6 créditos, 1º semestre.

-Currículum de música, 4 créditos, 1º semestre.

-Diseño y desarrollo de programaciones y actividades formativas, 8 créditos, 1º semestre.

Obligatoria:

-Innovación docente e iniciación a la investigación educativa (área Arte y Deporte), 6 créditos, 1º semestre.

Optativas: 8 créditos.

-Ciclo de conferencias: la profesión docente, 2º semestre.

Prácticas externas: 10 créditos.

-Fase de prácticas (practicum) en centros educativos acreditados, 100 horas, 2º semestre.

Trabajo fin de máster: 6 créditos, final de curso.

Domingo Mañana 2de marzo de 2014.

Sesión IV

INVESTIGACIÓN MUSICAL

Mesa Redonda:

"La Investigación Musical En Conservatorios Y Universidades"

Mesa Redonda

¿Tocar, cantar y componer?¿Pensar, escribir y publicar? ¿O investigar...?

Víctor Pliego De Andrés
Real Conservatorio Superior de Música de Madrid

RESUMEN: La incorporación de los conservatorios al Espacio Europeo de la Educación Superior ha supuesto un avance que nos enfrenta a nuevos retos en distintos campos. Entre ellos aparece la necesidad de abordar la investigación desde los ámbitos de la creación y de la interpretación musical, que se suman a los que, relacionados con la musicología o la pedagogía, tienen recorrido previo. De ahí surgen muchas preguntas a las que los conservatorios tienen que dar respuesta.

Las reflexiones que aquí comparto son fruto de la experiencia personal y de algunos temas de gran interés actual. Parten de los nuevos desafíos a los que actualmente se enfrentan los centros superiores de enseñanzas artísticas y particularmente el Real Conservatorio Superior de Música de Madrid. Incluyen una valoración propia de los muchos trabajos de investigación que se están produciendo en torno a la música, y de los cuales la revista MÚSICA Y EDUCACIÓN constituye un observatorio privilegiado en el que participo desde hace años. Creo que nunca antes en la historia se ha producido tanto interés en torno a la

investigación sobre música, en nuestro país y a nivel internacional. Aunque puedan dar lugar a muy fructíferos encuentros, hay que empezar diciendo que la actividad musical y la actividad investigadora son cosas distintas. La actividad musical tiene que ver con tocar, cantar y componer, y dentro de sus prioridades no se encuentra la necesidad de investigar. Para tocar bien, o incluso excelentemente, no es necesario investigar, si bien las investigaciones pueden aportar ideas, herramientas y técnicas de gran utilidad para los músicos. Por su lado, la música es un fenómeno que despierta un creciente interés en diversos ámbitos de la investigación. Aunque tocar e investigar son cosas distintas e independientes, resulta muy recomendable y enriquecedor para ambas partes buscar puntos de encuentro. Muchos músicos han comenzado a recorrer la senda de la investigación.

Una explosión de interés

Tras años de experiencia en conservatorios, tengo la clara percepción de que los músicos han vivido aislados y aún desarrollan, en muchos casos, una existencia bastante recogida. El trabajo del músico, especialmente del intérprete, requiere altas dosis de entrenamiento, de concentración, de esfuerzo y disciplina, lo cual impone una intensidad y una especialización que deja poco espacio a otras tareas e inquietudes. Solo los individuos dotados de una gran fuerza de voluntad, de una vocación inquebrantable y de una perseverancia incombustible logran alcanzar las cuotas de excelencia y de competitividad que hoy exige el ejercicio profesional de la música. El precio de todo ello es una dedicación absoluta que conduce con frecuencia al mencionado ostracismo. La investigación puede servir para romper esta tendencia. Los conservatorios están conquistando con entusiasmo este nuevo territorio. Cada vez se producen más y mejores investigaciones relacionadas con los conservatorios y cada vez hay más doctores en sus cuerpos docentes, aunque este no es un requisito exigido ni muy valorado en los baremos administrativos.

La explosión de interés guarda relación con la reciente incorporación de las Enseñanzas Artísticas Superiores al Espacio Europeo de la Educación Superior y con las implicaciones que conlleva. Entre otras novedades, ha supuesto la revaloración del elemento investigador, que es determinante en la definición de las enseñanzas superiores, particularmente en los

niveles 3 y 4 del Marco Europeo de Cualificaciones, correspondientes a los estudios de máster y doctorado. A esto podemos añadir otros factores como el valor simbólico o las legítimas aspiraciones personales de estatus y poder que de ello se pueda derivar (y que aún están por verse en los conservatorios). Las zozobras causadas por la crisis financiera y la incertidumbre sobre el futuro inmediato son circunstancias que igualmente alimentan este creciente interés y el deseo de muchos músicos y profesores de mejorar su preparación en distintos campos. La proliferación de artículos y trabajos doctorales son testimonio del fenómeno.

Nuevos retos para el conservatorio

La investigación ha estado tradicionalmente circunscrita en el Real Conservatorio de Música de Madrid a la especialidad de musicología creada en 1966. Su proyección ha sido muy minoritaria en comparación con las especialidades instrumentales que constituyen la principal razón de ser del centro; su enfoque ha tenido un marcado carácter historiográfico, pero constituye un precedente de investigación muy noble y muy digno. En los últimos años se ha exigido a todos los estudiantes que presenten en el último año de carrera un trabajo de investigación para obtener el título. Esta exigencia se ha cumplido de manera desigual, por falta de criterios claros, así como de tiempo y medios suficientes. Para muchos músicos este trabajo ha constituido un mero trámite, burocrático y engorroso, que había que soslayar de la manera más cómoda y rápida, aunque con esta disculpa se han generado muy abundantes iniciativas entre las que sobresalen algunas aportaciones brillantes. A pesar de la penuria que ha supuesto su implantación, estos trabajos han servido para romper la inercia y para introducir la investigación en todas las especialidades aunque, en la mayor parte de los casos, solo fuera de manera testimonial. El descriptor que encontramos para el Trabajo Fin de Grado aparece redactado en la normativa vigente (Real Decreto 1614/2009) en estos escuetos términos: “Conceptos del proceso de elaboración de un trabajo correctamente documentado, modelos de estructuración, búsqueda de información, utilización de las oportunas herramientas, consulta y datación de las fuentes y elaboración de un documento destinado a fomentar la adquisición de competencias en investigación. Mínimo 6 ECTS”.

El Espacio Europeo de Educación Superior también abre la posibilidad de que los conservatorios ofrezcan sus propios programas de máster. Muchos están trabajando en ello aunque, una vez más, sin un marco organizativo claramente definido. La fórmula más socorrida que se desarrolla desde hace unos años es la de organizar un programa de postgrado en colaboración con una universidad. Aunque estos programas tienden a ser muy genéricos y oportunistas, han cumplido una función social y estratégica, facilitando a toda una generación de titulados de conservatorio el acceso a los estudios de postgrado y su iniciación en tareas de investigación. Tal vez de momento se hayan generado investigaciones más abundantes que apreciables, pero han ido constituyendo el necesario sustrato de experiencia para que poco a poco se pueda ganar calidad y para acceder al doctorado, que hasta hace poco años estaba fuera del alcance de los músicos. La universidad lleva años vinculada a la investigación y las últimas reformas han potenciado esta dimensión, lo cual ha sido otro factor estimulante. Lejos de quedar anclados en la rutina que a veces se les atribuye injustamente, los conservatorios muestran un sincero y firme interés de enfrentarse a estos retos. La incorporación de los músicos a la investigación y a los niveles superiores de la educación se ha convertido en un movimiento lleno de vitalidad.

Investigar desde la música

La investigación sobre el arte es mucho más que un fenómeno anecdótico y supone reconsiderar los límites del arte y de la ciencia tal como se han venido entendiendo hasta ahora. Ya no cabe seguir considerando arte y ciencia como dos esferas incompatibles, divorciadas, sino como dos puntos de vista complementarios sobre la realidad, dos formas de explorar y de sistematizar el conocimiento. La detección de principios comunes es uno de los retos más apasionantes del pensamiento. Como es natural, las disciplinas tradicionales y con más recorrido previo siguen monopolizando los trabajos de investigación y así vemos cómo predominan enfoques realizados de la musicología histórica o desde la psico-pedagogía. Todo lo que se haga es poco en estos campos, pero la participación de los músicos requiere ampliar las perspectivas metodológicas hacia otros territorios propios de los intérpretes y de los creadores para abordar la investigación no “sobre el arte” sino “desde el arte”. Esta es la perspectiva auténticamente original de la investigación musical y la que nos enfrenta a nuevos desafíos desde los conservatorios.

¿Puede un recital sustituir a una investigación?

Es seguro que ningún músico daría por válido el sustituir un recital por una explicación. Nadie aceptaría que un músico temporalmente lesionado pretendiera superar un examen de instrumento entregando un trabajo escrito en el que explicara con todo detalle cómo sería su interpretación. Valga esta reducción al absurdo para enfrentarnos a la situación inversa: la posibilidad de reemplazar un trabajo de investigación por un recital. Esta es una discusión que actualmente se mantiene en el Real Conservatorio Superior de Música de Madrid. Para dar cumplida respuesta hay que definir qué es lo que entendemos por trabajo de investigación y la respuesta la encontramos en la normativa y en los protocolos académicos que actualmente se aplican a este tipo de trabajos. Es indudable que para hacer una interpretación personal y creíble, el músico aplica técnicas de investigación propias. En ese contexto podemos hablar de "investigar" en un sentido coloquial del término. En tal sentido no existe actividad humana que no implique unas ciertas dosis de investigación y creatividad: desde preparar la cena a conducir un automóvil. En el marco académico, una investigación es un proceso que tiene que cumplir con unos protocolos muy concretos, ya sea una investigación médica, pedagógica o musical y que se plasma en un documento escrito con ideas propias.

Es genial que cada vez haya más investigación relacionada con música. Incluso debe haber más trabajos que profundicen en la creación y en la interpretación, centrados en elementos prácticos, interpretativos, creativos o experimentales. El recital, la composición, la improvisación pueden ser materia de investigación, pero no pueden suplir a la investigación en sí misma. La investigación académica se basa en los cinco puntos que voy a comentar a continuación: 1. Preguntas, 2. Antecedentes, 3. Ideas, 4. Narración y 5. Discusión. Antes de detallar, quiero señalar que la investigación es una opción personal que nadie debe entender como imposición o exigencia y que, en ningún caso, significa ser más o estar por encima de cualquier gran músico, sea intérprete o creador. Sin compositores e intérpretes no habría música ni nada que investigar en este terreno. Los artistas merecen el máximo reconocimiento social.

La valentía de preguntar

En primer lugar, para investigar hay que buscar una pregunta, una cuestión para la cual no tengamos respuesta. De nada vale investigar asuntos cuya respuesta ya conocemos o ya dio alguien con anterioridad. La interrogación nace cuando huimos de lo obvio y nos interesamos por lo inesperado, cuando estamos abiertos a incorporar a nuestras experiencias lo desconocido y lo imprevisto. Enfrentarnos a nuestras dudas es un acto de valentía que requiere admitir la propia ignorancia para revelarnos contra ella. Solo así podremos encontrar preguntas verdaderamente pertinentes y enjundiosas. Además de valor, hay que tener una capacidad de introspección que nos permita detectar cuáles son nuestras auténticas carencias y necesidades, para descubrir en ellas nuestras debilidades y el vértigo de la curiosidad. Las preguntas que cada cual se formula tienen mucho que ver con su recorrido vital. Cuando los músicos abordan la investigación, deben considerar qué es aquello que verdaderamente les preocupa como intérpretes o compositores y qué forma parte de sus necesidades más profundas. En buena lógica, un músico es el observador mejor entrenado para valorar aquellas cuestiones que interesan a otros músicos y que comparten con él años de una experiencia que resulta insustituible. Una de las necesidades de la investigación desde la música es definir el territorio que le es propio. No resulta fácil, pues las estructuras institucionales tienden a imponer a los músicos otras aproximaciones propias de la musicología o de la psico-pedagogía. Nada impide que cualquier músico desarrolle una segunda carrera y experiencia en estos campos, pero creo que además hemos reivindicar con fuerza la propia especificidad del terreno musical para abrir nuevos horizontes. En algunos casos resulta forzado y estéril pretender convertir en musicólogo a un músico que lleva años, décadas, trabajando como intérprete. ¿Qué sentido tiene enviar a un intérprete a buscar viejos documentos en archivos históricos? Si le gustara esa actividad, ¿no habría desarrollado otra carrera distinta? Es importante romper con el prejuicio que tácitamente puede existir en contra de la actividad artística viva. Como tal, la actividad musical constituye un objeto de estudio tan legítimo y valioso como lo puede ser un archivo y define un campo de investigación más cercano y familiar para los músicos procedentes de los conservatorios. Los músicos pueden enfrentarse mejor que nadie a preguntas relacionadas con la propia práctica musical: ¿En qué consiste la interpretación? ¿Cómo se enfrenta el músico a un recital? ¿Cuáles son los procesos que intervienen en la creación musical? ¿Cómo se explica la

excelencia en la música? ¿Cómo operan los elementos técnicos que intervienen en una interpretación? ¿Qué preguntas tengo aún que descubrir? Hay vida e investigación más allá de la musicología.

Leer y valorar los antecedentes

Una vez formulada la pregunta hay que buscar antecedentes. Toda investigación académica se inserta en un discurso colectivo, socialmente construido a lo largo de la historia. El trabajo de investigación es un trabajo en red, en equipo, donde cualquier paso parte de reconocer la situación previa sobre el tema, indagando qué investigaciones parecidas o cercanas se han producido antes, para poder avanzar de forma constructiva y en diálogo con la comunidad científica. Esta indagación se basa en la localización, la lectura y la comprensión de los trabajos ajenos, con empatía y humildad, pero también con espíritu crítico. En primer lugar hay que invertir tiempo en la búsqueda de documentación sobre el tema. Internet facilita este proceso, aunque en algunos casos aún es necesario acudir a fuentes físicas. Pero el centro de esta actividad es la lectura, y cuando digo lectura me refiero a una lectura crítica, que incluye la observación del discurso en relación a los hechos que se analizan, que además de pensamientos pueden ser piezas o interpretaciones musicales. Así podremos descubrir en qué medida compartimos o no algunas propuestas y también qué aspectos están aún por estudiarse en mayor profundidad. Debe ser una lectura sistemática y crítica, que nos permita valorar el estado de la cuestión en profundidad. Más allá de los dispositivos y tecnologías modernas, la palabra, la lectura-escritura sigue siendo la herramienta clave para transmitir y compartir ideas. Y cada día es más imprescindible leer en otros idiomas para investigar.

Las ideas y su validez

Definida la cuestión a investigar y conocidos los antecedentes podemos empezar a elaborar nuestras propias ideas. Ello requiere operar sistemáticamente, siguiendo un método consciente y explícito de trabajo. Las ideas se tienen que ordenar de forma coherente y sincera, para definir el objeto de la investigación y descubrir las respuestas que se buscan y,

en su caso, los problemas que estén sin resolver. La consistencia metodológica es lo que otorga credibilidad a la construcción del pensamiento. El método historiográfico se basa en el contraste de los documentos escritos que se van recopilando para componer una verdad histórica; en el caso de las ciencias sociales se suele recurrir al tratamiento estadístico de datos obtenidos por encuestas, que descubren tendencias mayoritarias y, por lo tanto, previsibles. La coherencia de una investigación desde el arte se basa en un método más cualitativo que cuantitativo, que hemos de acreditar por otros medios distintos, cercanos a la subjetividad pero no por ello menos fiables. El músico puede centrar sus investigaciones en su propia experiencia personal o bien en la que comparte con otros. Manejando un método explícito y coherente, sus consideraciones no tienen que ser menos válidas que los resultados derivados del tratamiento estadístico de una determinada encuesta. Es importante conservar el sentido común y la sensatez frente a la estéril burocracia académica que frecuentemente suplanta el rigor metodológico. La claridad de ideas ayudará a exponerlas y a ordenarlas de la mejor manera. No se puede elaborar un buen discurso académico sin unas ideas claras.

Escribir para los demás

El cuarto paso consiste en construir una narración, en exponer por escrito las ideas que hemos ido elaborando. Toda investigación termina sustanciándose en un discurso escrito para compartir con los demás nuestros pensamientos. El investigador pasa de lector crítico a convertirse en escritor. No todos los investigadores dominan el arte de la escritura y eso lo advierten enseguida sus lectores. La escritura fluida se adquiere, como tantas cosas, con la práctica de leer y escribir, pero una adecuada orientación académica sería de gran utilidad en este campo, particularmente para quienes se han dedicado intensamente a la música descuidando a veces las letras. Estas habilidades nos se ejercitan mucho ni en la escuela, ni en la enseñanza secundaria, ni en la superior. Salvo excepciones, es una técnica que se mejora con el esfuerzo e interés personal. En el terreno académico se imponen unos protocolos mínimos que necesariamente hay que cumplir, relativos a la estructura y la redacción de la investigación. Las investigaciones que no los cumplen quedan automáticamente excluidas. Estas formas tienen como finalidad facilitar la comunicación científica sobre unos estándares que, sin embargo, están en constante transformación. Su cumplimiento supone unos mínimos que, sin embargo, no deben confundirse con la calidad

de la investigación, que dependerá del contenido antes que de la forma. Los formalismos más rigurosos nunca podrán ocultar la pobreza de un trabajo, pero su ausencia puede perjudicar la buena transmisión de unas ideas excelentes. Por eso, es necesario cumplir en la medida de lo posible con todos ellos, con independencia de la materia a tratar, ya sea histórica o musical. Los protocolos no son un fin, son un medio para facilitar la comunicación y el diálogo académico con los demás. La investigación es pedagogía y, a la hora de escribir, hay que pensar siempre en el lector para transmitirle nuestras ideas de la manera más clara y comprensible. Por eso, es esencial hacer un uso cuidadoso del lenguaje. Es en este punto, dando por supuestos los protocolos, donde el investigador tiene que cuidar al máximo su discurso, para evitar ambigüedades o pedanterías. Sobre todo cuando se trata de hablar de cuestiones que no han sido verbalizadas con anterioridad y para las cuales hay que crear o ampliar un vocabulario específico. Las cuestiones terminológicas son tan cruciales en las ciencias como en las artes. Hacerse entender claramente por los demás es cuestión de urbanidad, cortesía y rigor académico.

Discutir para mejorar

Ninguna investigación que se precie concluye con la escritura del trabajo. Lo interesante es que esta aportación se integre en acerbo común a través de la difusión y discusión de su contenido. El investigador debe compartir con los demás sus ideas, dudas o descubrimientos, para contrastarlos con otros puntos de vista, para someterlos a la crítica, para discutirlos, para comprobar sus aciertos o sus debilidades. De nuevo hace falta humildad científica para no interpretar las críticas desde lo personal, para agradecerlas, incorporarlas y mejorar. A muchos investigadores no les resulta fácil participar de estas discusiones sin sentirse ofendidos o menoscabados. Sin embargo, aquellos que conozcan el verdadero alcance de su investigación podrán asimilar con naturalidad sus debilidades y las consecuentes correcciones. Para compartir y mejorar el conocimiento hay que difundirlo públicamente, ya sea a través de encuentros científicos o académicos (congresos, simposios, conferencias…) o bien en publicaciones (libros, revistas, Internet…). La discusión se puede producir verbalmente en el primer caso, o por medio de réplicas escritas, en el segundo. Solo por medio de este proceso se puede comprobar la validez o la trascendencia del aporte científico que se pretende hacer. Una buena manera de integrar este procedimiento desde el principio de

la investigación es formar grupos de trabajo cooperativos, en el seno de los cuales estén representados diversos puntos de vista que puedan estimular la discusión y la crítica constructiva a lo largo de todo el proceso. Las discusiones y el trabajo en equipo son garantías de calidad.

Los fines precisan medios

El desarrollo de la investigación en los conservatorios se está produciendo hasta ahora de manera entusiasta y voluntarista por parte de la comunidad académica, sin contar con el apoyo institucional que sería preciso. Entre las principales necesidades que el impulso de la investigación requiere podemos señalar la formación del profesorado. Aunque cada vez hay más doctores en los claustros, la mayor parte del profesorado no ha recibido formación inicial ni continua en métodos de investigación. Esta preparación no ha formado parte de las exigencias fijadas para la docencia en los conservatorios. El nuevo marco europeo requiere que ello empiece a cambiar progresivamente. Es necesario que todo el profesorado de grado superior adquiera ciertas nociones al respecto, para favorecer un clima en el que la investigación sea respetada y estimulada.

Además hay que introducir elementos de metodología de la investigación en todos los itinerarios del currículo, no solo en las especialidades de musicología o pedagogía. Desde el momento en que a todos los estudiantes se les exige la redacción de un trabajo de investigación de fin de carrera, esa obligación debería estar acompañada de un plan formativo, de alguna materia que oriente en su elaboración con independencia de las tutorías que parte del profesorado desempeña. El tutelaje de los trabajos de investigación no recibe el reconocimiento que debería en la carga lectiva del profesorado, lo cual deja su eficacia en manos de la buena voluntad que cada cual quiera dedicar a la cuestión.

La investigación también requiere algunos recursos materiales y de apoyo que en los conservatorios brillan por su ausencia. Los costes de una investigación suelen ser asumidos a título individual por profesores y alumnos, que gastan sus recursos propios en la adquisición de documentación, en viajes y participación en congresos. El investigador que opera en un

conservatorio no recibe el apoyo de las administraciones educativas sino que, al contrario, muchas veces ve su tarea dificultada, pues no encaja en las obligaciones y horarios establecidos. La situación es completamente distinta en las universidades donde, a pesar de las dificultades y recortes, existen programas y servicios de apoyo a la investigación, que está plenamente asumida como una de sus principales tareas. Es improbable que los conservatorios lleguen a desarrollar algún día programas parecidos, así que la única solución razonable en este terreno es su incorporación al sistema universitario. Es una vieja reivindicación que la configuración del Espacio Europeo ha vuelto a colocar en primera línea de discusión a nivel internacional. En muchos países donde los conservatorios no estaban, como en España, dentro del sistema universitario ya se han abordado en los últimos lustros mecanismos para su incorporación. La necesidad de emprender este proceso en España es cada día más acuciante. Solo así podremos cumplir en los conservatorios con las tareas de investigación requeridas dentro del Espacio Europeo de la Educación Superior.

Un reto apasionante

A pesar de las penurias, la explosión de investigaciones sobre música que se ha experimentado en los últimos lustros es verdaderamente espectacular. Muchos músicos están acometiendo con entusiasmo y esfuerzo personal el reto de investigar. Entre las muchas posibilidades que se abren, es muy importante abordar nuevas investigaciones desde la perspectiva del arte musical, desde la experiencia de los artistas. Esta perspectiva es la que podrá dar lo mejor que los músicos y los conservatorios puedan aportar desde su particular formación, experiencia y sensibilidad, conduciendo a resultados cuya utilidad para la música no la podrá valorar mejor ningún otro colectivo profesional. La metodología desarrollada desde perspectivas historiográficas o pedagógicas nos puede servir de ejemplo, pero no debe limitar ni condicionar otros posibles puntos de vista. Desde un idéntico rigor podemos buscar otras preguntas, otros caminos, otras respuestas, otras ideas y alimentar nuevas discusiones. Con estas reflexiones quiero animar a los profesores y a los estudiantes de los conservatorios superiores a que aborden investigaciones más directamente relacionados con su quehacer y experiencia, con su propia especificidad y con sus propios lenguajes creativos. Hay mucho que investigar y que decir en torno al fenómeno musical. Estoy convencido de que la

investigación desde las artes revolucionará muchos aspectos de nuestro pensamiento científico en los próximos años. Todos juntos lo iremos consiguiendo.

Mesa Redonda “

Generando espacios de creatividad: el aprendizaje musical como construcción a través de la creación colectiva

Adolf Murillo Ribes
Universitat de València

Durante estos últimos años se ha producido un ruidoso debate sobre la importancia de la creatividad en los sistemas educativos y de lo poco permeables que son estos mismos sistemas para potenciar prácticas más creativas. Por una parte esto indica que al menos hay cierta preocupación en la comunidad educativa por esta cuestión. Sólo el vídeo de Sir Ken Robinson: “¿Por qué las escuelas matan la creatividad?”[62] ha sido visionado más de 3 millones de veces.

Con todo esto ¿qué es lo que sucede en nuestras escuelas? Nuestro sistema educativo -si nos centramos en las aulas de música- en general ha evolucionado muy poco respecto a los nuevos paradigmas y teorías de la educación. La mayoría de nuestras aulas de música continúan dando clases teóricas, con enfoques formalistas y poco prácticos[63], donde se prioriza un tipo de música, -normalmente de tradición occidental- sobre el resto de las otras músicas.

Esta visión nos retrotrae a la escuela decimonónica, uniforme, de talla única que ya no se corresponde con una sociedad del s. XXI

[62] http://www.youtube.com/watch?v=nPB-41q97zg

[63] Elliott, D. J (1995) Music Matters: A New Philosophy of Music Education. Oxford University press

Aunque podamos entender cierta resistencia de los sistemas a la innovación e incorporación de nuevos modelos de trabajo y pensamiento, empieza a no tener mucho sentido resistirse a evidencias tan contundentes.

Generando espacios de creatividad.

El otro día, por casualidad, un colega me envió un vídeo de la plataforma TED donde un artista plástico, Hanock Piven[64], explicaba cuáles habían sido sus claves personales en el aprendizaje.

Hanock Piven, en un discurso claro y lleno de sentido común, me hizo recapacitar sobre mis inicios en secundaria. Este artista nos habla de la reflexión sobre la práctica como uno de los secretos de un aprendizaje personal que lo llevó al descubrimiento de su propio estilo de trabajo: el collage. De forma resumida sus claves fueron: aprender desde el ensayo –error, cambiar la mirada para que nos permita descubrir otras posibilidades, la reflexión y experimentación constantes, contar historias a través del arte, comunicar.

Desde el primer momento me sentí identificado con este artista, sus claves coincidían plenamente con mi bagaje pedagógico, puesto que mi opción didáctica fue no seguir una línea recta. Seguir una línea recta en mi caso implicaba abrazar los modelos y enfoques que yo mismo había recibido en la escuela y que estaban basados prácticamente en la pura memorización. Pero está línea recta implicaba sobre todo, aceptar el libro de texto como una estructura extraña y alejada de la realidad que me rodeaba.

Descubrí pronto que este artefacto didáctico era perfecto para perder totalmente la capacidad de descubrir y sorprenderme con las creaciones de mis alumnos; el libro de texto genera una especie de *idiotizador* interno y anula la capacidad creativa del profesor.

Así pues, mi apuesta fue lanzarme a la aventura a través de proyectos y propuestas que partieran de la creación sonora.

Nuestro libro comenzó como un lienzo en blanco que durante el curso se llenaba de nuevas sonoridades y matices que de otra manera nunca hubiera podido descubrir.

---

[64] ***Living in a Playful Collage: Hanoch Piven at TEDxJerusalem***

http://www.youtube.com/watch?v=6e99DuPQ6j8&feature=share

Los principios fueron duros, no lo puedo negar. Pero todo esto me permitió desarrollar una capacidad de observación y reflexión sobre la misma práctica, que me condujo a través de caminos poco previsibles. La falta de previsibilidad me obligó a estar atento a todas la señales que se producían a través de la interacción con mis alumnos y sobre todo con las interacciones entre ellos. El trabajo colaborativo centrado en la creación sonora se abrió como un universo de infinitas posibilidades.

Mi primera entrada a este "aprender" centrado en los procesos creativos comenzó con una serie de proyectos que acercaban a los alumnos a conceptos históricos, pero con un tratamiento práctico y creativo. En aquellos primeros proyectos aislábamos los elementos sonoros de diferentes estilos y épocas y creábamos unas músicas con reminiscencias sonoras que nos trasladaban a diferentes épocas. Fue esa reflexión sobre el sonido la que nos permitió avanzar en las posibilidades del sonido y de todo aquello que su manipulación y experimentación encerraban.

En estos primeros proyectos, utilizábamos como detonante o estimulo textos creados por los alumnos que hablaban de historias medievales. Sus melodías típicas, los cantos litúrgicos y los personajes estructurados a partir del leitmotiv invadieron pronto las aulas de sonoridades medievales. Estas creaciones se acompañaban de ilustraciones que finalmente convergieron en pequeñas historias audiovisuales, aportando si cabe más realismo a las propuestas finales[65].

Si cada grupo partía de los mismos elementos sonoros, los resultados eran completamente distintos y este *aprender desde el hacer,* enriqueció y motivó a los alumnos a mejorar sus propias producciones y a descubrir entre y con sus iguales capacidades que nunca pudieron imaginar.

(…) *La gente escucha música reproducida y ya no aprende a "producir" música; y, sin embargo, la música se comprende a fondo produciéndola y no simplemente escuchándola*(…) (Eco, 1968:289)[66]

[65] Cántiga de Santa María 175 http://www.youtube.com/watch?v=--2qIWaiuRk

[66] Eco, U : (1968) Apocalípticos e integrados. Barcelona. Editorial Lumen

Centrar los trabajos en la creación permitió abrir el aula a todo un universo sonoro. Aquella máxima de John Cage de "el mundo como caja de resonancia" cobraba sentido en cada proyecto que realizábamos.

La improvisación como estrategia nos permitió jugar con los sonidos, buscar otras formas de hacerlos sonar, de organizarlos, de representarlos. Así fue como comenzamos a trabajar sobre notación contemporánea. Cada grupo de alumnos inventaba su propio código y buscaba sus correspondencias sonoras a través de la creación de sus propias partituras gráficas.

Luego aparecieron nuevos proyectos: música hip hop, creación de bandas sonoras a través de cuentos de escritores reconocidos, el jazz [67] con la edición de dos discos compactos, donde las creaciones del propio alumnado -en un proceso inverso- iban de la clase a la calle, ya que los profesionales del jazz adaptaron las creaciones de los alumnos a diferentes formaciones. En este encuentro las aulas se llenaron de calle y el concepto de hibridación entre el contexto formal y el contexto informal se hizo realidad. Luego con el juego de estilos y la diversidad de músicas llegó el momento de la música electrónica, electroacústica y la fusión interdisciplinar de danza, audiovisuales, dispositivos móviles a través de la propuesta performativa *Natura 3.0*[68].

Con el tiempo aprendí a contrastar y documentar cada proyecto buscando la relación con diferentes enfoques y teorías. Mi reflexión se convirtió en una auténtica investigación–acción que me permitió avanzar en nuevos proyectos y así fundamentarlos con mayor rigor. Mi primera investigación de carácter académico se centró en el análisis de los procesos creativos de mis alumnos a través de una partitura gráfica[69]. Los resultados evidencian que los alumnos, a través de propuestas más abiertas y entornos más flexibles, son capaces de crear y crecer creativamente.

Estas propuestas más abiertas que se analizaron en el trabajo de investigación consiguen romper con la tendencia a seguir un tipo de aprendizaje centrado en la repetición de esquemas y potencian la diversidad de respuestas. Las clases se transforman de un modelo

[67] Manduca Nigth tema del Disco Compacto Riff & Raff: escolar jazz sessions http://www.youtube.com/watch?v=punlwPBVtgo

[68] Performance Natura 3.0 http://www.youtube.com/watch?v=j9l5IghbxzE

[69]

unidireccional, donde la responsabilidad del conocimiento se deposita en el profesor, a unas clases donde el conocimiento se distribuye de forma multidireccional y se construye a través de la interacción de todos los participantes implicados.

Si centramos pues las clases en ese tipo de aprendizaje unidireccional, perdemos la oportunidad de generar otras miradas y respuestas a las acciones sonoras que se proponen. Perdemos una gran oportunidad para aprender todos, profesores y alumnos, de las diferencias y de la confrontación de ideas, desde la sorpresa y lo inesperado.

Tal vez, algún día, no muy lejano, mediante unas prácticas más creativas, rompamos esta tendencia a la homogenización de las respuestas y los alumnos y profesores empezarán a pensar en sus propios procesos de aprendizaje, en sus maneras de asumir y gestionar los errores como nuevas oportunidades, centrando el aprendizaje en un proceso continuo, donde han de prevalecer las respuestas originales y personales.

Nuevas tecnologías en las aulas de música.

Empezamos a trabajar con objetos sonoros, juguetes y, poco a poco, las nuevas tecnologías fueron abrazadas, ampliando eficazmente la paleta sonora.

Desde el principio los registros a través de cámaras de vídeo y aquellos primeros *minidisc* fueron grandes aliados que nos permitían de una forma dialógica aprender desde el análisis de nuestras propias experiencias. Sólo el hecho de registrar sus trabajos suponía un extra de motivación y concentración.

Nuestra apuesta por la creatividad y la creación nos impulsó a introducir la tecnología con la intención de buscar nuevas posibilidades expresivas y creativas. Aquellas primeras experiencias totalmente acústicas fueron dando paso a proyectos híbridos, donde sonoridades acústicas y electrónicas se entremezclaban[70].

Comenzamos a utilizar los primeros secuenciadores y controladores *Midi* sensores y, sin pausa, aparecieron otros dispositivos como los mandos de la *wii* y finalmente, los dispositivos móviles.

[70] La máquina interestelar creación de una sonorización de un cuento con sonidos sampleados en el aula a través de objetos. http://www.youtube.com/watch?v=1XxwiS89v5w

Lo que está claro es que la incorporación de la tecnología no ha sido un mero capricho, una moda o un simple gesto *chic*. De forma paralela al desarrollo de los proyectos, la tecnología siempre ha sido una gran aliada que nos ha permitido acceder a nuevos territorios sonoros a los que de otra manera nunca hubiéramos podido acceder.

Nuestras propuestas nos condujeron hacia un modelo de laboratorio donde las ideas sonoras eran exploradas, manipuladas y transformadas. No hubo una tecnología de substitución, más bien de transformación. La implementación de la tecnología en nuestras aulas reforzó aun más el concepto de alumno-creador, el trabajo colaborativo en un remix continuo.

(…) Todos los campos tendrán cierta homogeneidad basada en su "práctica común", pero ocurre a menudo que los campos se mezclan y entrecruzan, al menos en la periferia, y cada vez más, con la tecnología moderna. La consecuencia de la socialidad y el pluralismo inherentes en las músicas, y de su compleja interacción, es que la idea de un modelo único de "apreciación de la música" está fuera de lugar, como lo está la sacralización de la música(…) (Regelsky, 2009:37)[71]

SOUNDCOOL: creación sonora a través de dispositivos móviles.

Con todas estas experiencias en nuestro imaginario didáctico, surgió el año 2013 la posibilidad de colaborar en un proyecto de investigación desde la Universidad Politécnica de València.

Nuestra línea de trabajo nos permitió, junto a un grupo de investigadores interdisciplinar, dar forma a un proyecto que permitía transformar la clase de música en un poderoso laboratorio sonoro del s.XXI

A través de la creación de diversos escenarios o situaciones didácticas habituales en nuestras aulas se desarrolló todo este sistema que permitía trabajar la creación sonora desde el grupo pequeño a un grupo más grande donde se ponían en juego a través del debate y el diálogo las ideas que luego serian transformadas en piezas de concierto.

[71] Regelsky, A: "La música y la educación musical: Teoria y práctica para "marcar una diferencia" en Lines D. K (comp) ***La educación musical para el nuevo milenio. Madrid. Morata***

El objetivo de este proyecto desarrollado por la Universitat Politècnica de València, en colaboración con la Carnegie Mellon University de Pittsburgh, USA, es la creación de un sistema de software modular basado en interfaces de bajo coste como tabletas, teléfonos inteligentes, *Kinect...*, para desarrollar un sistema de creación colaborativa. Una de las premisas del proyecto, teniendo en cuenta el tiempo de crisis económica y de recortes en la educación que vivimos hoy en día, ha sido crear un sistema educativo musical de bajo coste. Se requiere material que está presente en casi todas las aulas.

Las ideas pedagógicas que están detrás de este proyecto son:

Aprender música haciendo música.

Situar al alumno como creador o co-creador de conocimiento.

La especulación y la experimentación con sonido como fuente de construcción del conocimiento.

Introducir y analizar conjuntamente en el aula las prácticas del mundo real de los adolescentes.

Los soportes móviles como nuevas herramientas de creación sonora.

Aprendizaje colaborativo. Aprendizaje entre iguales.

El profesor como DJ: la remezcla como reconstrucción cultural.

Características técnicas del Sistema SoundCool

El programa se ha desarrollado desde *Max/MSP/Jitter*, un entorno de diseño gráfico modular para la creación multimedia desarrollado por *Cycling`74* que permite el procesamiento de audio y video en tiempo real. Para poner en funcionamiento la comunicación desde Max a los diferentes dispositivos móviles se necesita la aplicación gratuita *Max Runtime.* Para la comunicación entre los dispositivos móviles se utiliza la aplicación *TouchOSC* disponible tanto para iPhone como para tecnología Android. OSC (Open Sound Control) es un protocolo de comunicaciones que permite la comunicación entre

instrumentos de música, teléfonos móviles, tabletas, ordenadores y otros dispositivos multimedia a través de una red wifi.

El proyecto proporciona una serie de aplicaciones (módulos) independientes con distintas interfaces muy intuitivas que pueden funcionar de manera autónoma o conectadas entre sí sin necesidad de ningún cable. Estos módulos permiten al alumno manipular el sonido generado por las aplicaciones desarrolladas en *Max/MSP/Jitter* de una manera muy sencilla a través de las pantallas táctiles de las tabletas y los teléfonos inteligentes.

Creo firmemente que un buen uso de estas tecnologías puede revolucionar las prácticas que se llevan a cabo en las aulas de música. Han que superar las barreras y las resistencias tecnológicas y aceptar que nuestra escuela del s. XXI tiene que convivir y trabajar con ellas con energía y creatividad. Éste es nuestro reto.

Bibliografía y referencias web

¿Porqué las escuelas matan la creatividad? http://www.youtube.com/watch?v=nPB-41q97zg

2 Elliott, D. J (1995) *Music Matters: A New Philosophy of Music Education. Oxford University press*

[3] *Living in a Playful Collage: Hanoch Piven at TEDxJerusalem*
http://www.youtube.com/watch?v=6e99DuPQ6j8&feature=share

[4] *Cántiga de Santa María 175*
http://www.youtube.com/watch?v=--2qIWaiuRk

[5] *Manduca Nigth tema del Disco Compacto Riff & Raff: escolar jazz sessions* http://www.youtube.com/watch?v=punlwPBVtgo

[6] *Performance Natura 3.0*
http://www.youtube.com/watch?v=j9l5IghbxzE

[7] *Murillo, Ribes, A. (2011) Música contemporània i composició col·lectiva: Anàlisi del procesos creatius en alumnat d'educació secundària des d'un enfocament pragmatista. (trabajo investigación DEA) No puplicado*

[8] *La máquina interestelar, creación de una sonorización de un cuento con sonidos sampleados en el aula a través de objetos.* http://www.youtube.com/watch?v=1XxwiS89v5w

9 Regelsky, A: "La música y la educación musical: Teoria y práctica para "marcar una diferencia" en Lines D. K (comp) La educación musical para el nuevo milenio. Madrid. Morata

Mesa Redonda

La Investigación Musical en el ámbito de la Educación Superior y su necesaria difusión internacional: mitos hacia el destierro y cauces para el cambio

Dr Oswaldo Lorenzo Quiles
Universidad de Granada

Desde mi agradecimiento sincero a la invitación del Dr. Emilio Molina para participar en el Congreso CEIMUS III, también a Ana Álamo, Esther Pérez, y a la Dra. Maravillas Díaz, comenzaré exponiendo en primer lugar el propósito principal de mi participación en la mesa redonda titulada "La investigación musical en conservatorios y universidades": reflexionar de forma crítica y objetiva sobre la forzosa necesidad de que quienes tienen la responsabilidad de construir el discurso científico de base en materia de investigación musical en la educación superior lo hagan desde los fundamentos de una investigación seria, rigurosa y empírica (cualitativa o cuantitativa), no basada en la mera suposición y especulación que en demasiadas ocasiones aparece como soporte de afirmaciones con cuestionable credibilidad en este ámbito.

Lo anterior supone olvidar y dejar atrás la nostalgia y el romanticismo estéril de la supuesta naturaleza inaprehensible de las manifestaciones artísticas, musicales en este caso, dirigiendo la mirada hacia un presente que no atiende a razones de una excepción intrínseca y voluntaria del arte para justificarse desde un extremo subjetivismo, excepción supuesta que nunca ha sido demostrada de forma veraz pero que sí ha resultado muy dañina en la imagen que de su propia singularidad ha proyectado hacia el exterior y que ha contribuido a reforzar la maraña de confusión social que en muchos países existe hacia el valor y alcance real de la investigación artística y musical.

No se debe confundir "empírico" con "cuasiexperimental", pues el conocimiento científico no maneja hoy sólo criterios de corte positivista, sino que integra también, como herramientas de comprobación científica, otros procedimientos con perfil interpretativo,

sobre todo en la investigación social (King, Keohane, & Verba, 2000), pero sea cual fuere el paradigma en el que nos desenvolvamos, hay que tratar de ser rigurosos en los planteamientos, métodos y procedimientos que empleemos en nuestra investigación.

Nunca he comprendido (Lorenzo, Herrera, & Hernández, 2007) por qué la investigación musical habría de estar divorciada de la investigación científica. De otro modo, la desconfianza y el descrédito de los resultados de nuestra investigación por parte de otros ámbitos académicos con trayectoria investigadora consolidada será algo garantizado, incluyendo también el menosprecio por parte de los responsables políticos sobre medición de la productividad científica de los distintos ámbitos de conocimiento.

No obstante, señala Kerman (1985) que la música pensada como ciencia y materia de investigación científica es un fenómeno joven cuando lo comparamos históricamente con otras disciplinas de habitual soporte empírico en los trabajos que conforman su cuerpo científico, incluso en relación con otros campos de carácter más narrativo-conceptual, como la historia.

Por otro lado, la investigación musical pertenece a un estadio reciente que sólo pudo ocurrir en confluencia histórica con la aparición y desarrollo de nuevas metodologías de investigación en ciencias sociales aplicadas, especialmente las aplicadas al ámbito pedagógico, algo que no sucedió hasta las décadas de 1940-1950 del pasado siglo (Feuer, Towne, & Shavelson, 2002).

Debido en parte a todo ello, la investigación musical ha permanecido en bastantes países del mundo, hasta no hace demasiados años, en un estado temprano de desarrollo científico, lo cual es otro de los motivos que explica esta aparente falta de interés, por parte de los propios investigadores interesados, en indagar sobre las características y particularidades de la producción científica que emana de su ámbito de investigación y por realizar investigación basada en principios de trabajo de calidad y normalización de procedimientos.

En segundo lugar, se pretende con esta presentación analizar lo que ocurre con la difusión de los resultados de la investigación musical entre los interesados españoles en este ámbito. La publicación, por parte de la comunidad investigadora musical en España, de estudios en revistas internacionales de prestigio es algo insoslayable. La investigación musical española no puede seguir dando la espalda a lo que ocurre en el resto del mundo en este sentido, donde nuestros colegas extranjeros de muchos países están publicando un altísimo número de buenos trabajos de tipo empírico (cualitativo y/o cuantitativo) en revistas internacionales

indexadas en bases de datos de prestigio (Social Sciences Citation Index; Journal Citation Report (JCR); Arts & Humanities Citation Index; SCOPUS; JSTOR; etc.). La lista de revistas sería interminable y es sencillo localizarlas en los listados de las bases de datos citadas.

Además, en este campo de investigación son mayoría las publicaciones de tipo conceptual, frente a las de tipo empírico y empírico-conceptual. Parece evidente que esto supone una debilidad que habría que corregir incrementando el número de trabajos con un soporte empírico suficiente, pues esta situación representa un grado de desarrollo científico aún pobre en comparación con otras áreas de investigación consolidadas.

Todo esto tiene consecuencias de enorme alcance, pues el nivel de difusión de resultados de la investigación musical (en calidad y cantidad) determina tanto la visibilidad y reconocimiento internacional de nuestra productividad en este sentido como un alto número de decisiones de la Administración española que están sujetas a este aspecto y que son capitales para el avance de la investigación de las disciplinas musicales, por ejemplo, la concesión de tramos de investigación para el profesorado universitario por parte de la CNEAI, de los proyectos nacionales más valorados, los I+D+I, o de financiación en términos generales para la investigación musical.

En ambos casos, investigación y difusión de los resultados de la investigación, aparecen recurrentemente entre muchos colegas los mismos tópicos mitificados:

"esto no es para nuestras áreas";

"la música pertenece sólo a la esfera del arte y las emociones y esto es algo que no se puede investigar";

"no sé inglés, por lo que sólo puedo publicar en español";

"nadie me ha enseñado a investigar";

"a mí lo que realmente me gusta es hacer música; eso de investigar y publicar no es para mí";

"en nuestras áreas (musicología, educación musical, etc.) sólo se puede investigar de forma cualitativa";

"en la educación superior lo que hay que hacer es dar bien las clases, lo demás es secundario";

"los resultados de la investigación en nuestras áreas (musicología, educación musical, etc.) sólo deben publicarse en revistas propias";

"en las revistas internacionales sólo pueden publicar los extranjeros";

"las revistas internacionales rechazan las investigaciones musicales provenientes del ámbito español o latino";

etc.

Se expondrán aquí de forma breve distintas razones para comprender que las afirmaciones anteriores son falsas, están condicionadas por posiciones ancladas en inercias y tradiciones erróneas y suponen un lastre que impide el crecimiento y desarrollo de la investigación en nuestras disciplinas musicales en coherencia con lo que sucede en el contexto internacional.

"esto no es para nuestras áreas";

¿Por qué no? Cuál es la razón objetiva que pudiera justificar que en música no se pueda o deba investigar como se hace en muchas otras áreas de conocimiento. Por citar sólo un ejemplo, en el campo de la educación física nuestros colegas no sólo se ocupan de trabajar con su cuerpo y el de los alumnos, sino que éste es hoy uno de los ámbitos académicos españoles con mayor producción científica en revistas internacionales indexadas en JCR, derivada de una buena investigación previa que atiende a las más variadas dimensiones de estudio y análisis.

"la música pertenece sólo a la esfera del arte y las emociones y esto es algo que no se puede investigar";

Esto no sólo es falso, sino que hoy supone una falacia. Las emociones, la creatividad, la innovación, la percepción… son constructos más que abordados por la investigación en psicología, que, por cierto, trabaja de modo habitual colaborando con la investigación musical en revistas JCR como Psychology of Music, Musicae Scientiae, Psicodidáctica, etc.

"no sé inglés, por lo que sólo puedo publicar en español";

Me pregunto si es que recurrir a algún buen traductor nativo supone algún demérito para el investigador. Si el resultado de la investigación es bueno, ¿cuál es el problema para traducir el texto al inglés por un profesional de la traducción? Hasta las propias revistas científicas animan a los interesados en publicar en ellas a que recurran a una traducción especializada. Además, nos guste más o nos guste menos, el inglés es actualmente el idioma de difusión e intercambio de conocimiento en el marco internacional, y si no lo usamos es obvio de que estaremos fuera de los circuitos de difusión e intercambio de conocimiento musical en el ámbito internacional.

"nadie me ha enseñado a investigar";

Cuando se hace esta afirmación, sólo se está prensando en la formación de tipo artístico inicial, anterior al posgrado. Pero en la actualidad un profesional del ámbito musical debería interesarse por realizar un buen posgrado (máster-doctorado) que le ayude a adquirir competencias en investigación que no posea. Además, ¿en cuántas carreras de educación superior se enseña realmente a investigar? No son desde luego demasiadas y no por ello los graduados renuncian a la investigación bajo el argumento de que no les han enseñado a hacerlo. Habrá que asistirse de la formación de posgrado y de las personas que nos puedan ayudar a hacerlo. Por otra parte, nadie investiga hoy solo, sino que colabora con colegas de otros ámbitos que le pueden ayudar a definir bien el diseñó, metodología, técnicas de análisis de datos, etc., así como a publicar de forma conjunta los resultados de la investigación.

"a mí lo que realmente me gusta es hacer música; eso de investigar y publicar no es para mí";

Cuando uno escucha este tipo de aseveraciones se pregunta si quien las hace sabe realmente lo que es ser un profesor de educación superior, sea de música o de cualquier otra disciplina. Las competencias que debe tener cualquier profesional de la educación superior, con independencia del área de la que se ocupe, van mucho más allá de ocuparse sólo de la materia que soporta su trabajo disciplinar. Por el contrario, es amplia la literatura científica que converge en la idea de un profesor de educación superior además de dar clase debe también investigar, hacer gestión, transferencia de conocimiento, innovación docente, captación de recursos externos, relaciones institucionales, etc.

"en nuestras áreas (musicología, educación musical, etc.) sólo se puede investigar de forma cualitativa";

Siempre me ha llamado la atención esta afirmación, pues me pregunto de dónde sale (está claro que del interés de unos pocos porque las cosas no cambien y se puedan ver obligados a trabajar en otras direcciones y de otra forma) y, sobre todo, a dónde va; desde luego, hoy, no muy lejos… La lista de buenos artículos y trabajos de investigación de tipo cuantitativo publicados en las mejores revistas internacionales es enorme: Revista de Educación, International Review of the Aesthetics and Sociology of Music, Music Education Research, Quality & Quantity, Nature, Musicae Scientiae, etc.

"en la educación superior lo que hay que hacer es dar bien las clases, lo demás es secundario";

Y de dónde se van a nutrir nuestras clases si no es de los resultados de una buena investigación que pueda darnos evidencias del efecto que tiene nuestra docencia en los alumnos, de cómo mejorar nuestra práctica en el aula, de cuáles son los avances en el conocimiento de nuestra materia… Y cómo sabemos las respuestas a estas y otras preguntas similares, ¿por intuición? Hace ya muchos años que la intuición dejó de ser una base creíble para fundamentar casi nada, y menos aún algo tan serio como es la educación. No puede haber buena docencia si no hay buena investigación sobre ésta y sobre los contenidos disciplinares. De otro modo, seguiremos haciendo lo que venimos haciendo desde hace años sin cuestionarnos si es o no mejorable y si tiene o no calidad verificable y contrastada.

"los resultados de la investigación en nuestras áreas (musicología, educación musical, etc.) sólo deben publicarse en revistas propias";

Este es otro de los mitos recurrentes que circulan entre algunos colegas del ámbito musical, pero, como mito que es, resulta falso, contradictorio y no tiene ninguna base creíble por la que deba ser tenido en cuenta. Aparte de que existe un altísimo número de excelentes trabajos de investigación musical publicados en revistas no musicales, hay algo obvio, los resultados de cualquier investigación de cierta calidad deberían ser difundidos a través de medios (revistas) de calidad asimilada al trabajo publicado, y en el discurso internacional

actual se conocen muy bien cuáles son los criterios de definen a una revista para ser considerada de calidad científica contrastada.

¿Dónde publican en 1993 Rauscher, Shaw y Ky el artículo *Music and spatial task performance*, origen del llamado Efecto Mozart y citado miles de veces en la investigación musical de los últimos años? Desde luego, no lo hacen en una "revista de música", sino que lo publican en una de las mejores revistas científicas de la actualidad, *Nature*.

Cuando en 1999 Karsten Mackensen, profesor e investigador del Institut für Musikwissenschaft de la Humboldt-Universität de Berlin publica junto a Uta Wille su magnífico trabajo musicológico sobre análisis cualitativo de textos de estética y sociología musical, decide hacerlo en una buena revista JCR, *Quality & Quantity*, una revista multidisciplinar que publica trabajos de las más diversas disciplinas.

De modo sintético, las revistas que hoy son reconocidas como medios con calidad de difusión de resultados de la investigación son aquéllas incluidas en listados, índices y bases de datos asumidas por consenso generalizado entre la comunidad académica internacional: SSCI, JCR, A&HCI; SCOPUS, etc. Esto no quiere decir que no debamos publicar también en revistas afines a nuestro ámbito que no están en estos listados, yo mismo lo hago con cierta regularidad, pero hay que comenzar a encontrar el equilibrio necesario entre lo que venimos haciendo y lo que "hay que hacer" en la actualidad.

"en las revistas internacionales sólo pueden publicar los extranjeros";

"las revistas internacionales rechazan las investigaciones musicales provenientes del ámbito español o latino";

La experiencia internacional acumulada durante años por el entorno de investigación en el que trabajo indica con rotundidad que esto no es cierto hoy. Es posible que hace una década hubiera cierto sesgo intencionado y rechazo por parte de algunas revistas internacionales de alta calidad hacia la investigación proveniente del ámbito hispanoamericano, pero esto hoy no es verdad. Los editores de las revistas científicas internacionales de calidad están muy interesados en publicar trabajos y estudios musicales de investigación procedentes de diferentes lugares del mundo, en un mundo absolutamente internacionalizado, ahora bien, rechazan propuestas que no estén bien fundamentadas,

construidas, redactadas y traducidas al inglés. Es decir, los criterios de aceptación o rechazo no guardan relación con el origen geográfico del trabajo, sino con la calidad del mismo.

Finalmente, hay que decir que existe todavía cierto inmovilismo entre los propios interesados en el ámbito de la investigación en música; una inercia perversa que permite vivir muy bien sin necesidad de cambiar atavismos ampliamente extendidos y que garantiza una cómoda singularidad, pero que imposibilita la creación de nuevos espacios de trabajo basados en certezas y validez demostrable de resultados de investigación, no en refugios de supuesta excepcionalidad de la música y la investigación musical.

Es todavía un hecho que a muchos colegas les horroriza el cambio que aquí se propone y se niegan a aceptar que los "números" también deben participar como base y explicación de los fenómenos musicales. Por el contrario, han forjado una personalidad profesional basada sólo en la música que suena y en el extremo subjetivismo como factor único de explicación de los resultados de la investigación musical, huyendo de otro ámbito de trabajo en el que las cosas no son lo que siempre fueron para unas disciplinas que se ven coexistiendo en un nuevo siglo con exigencias y necesidades que en investigación deben contemplar.

Referencias bibliográficas

Feuer, M., Towne, L., & Shavelson, R. (2002). Scientific Culture and Educational Research. Educational Researcher, 31 (8), 4–14.

Kerman, J. (1985). Contemplating music. Challenges to musicology. Cambridge (Massachusetts): Harvard University Press.

King, G., Keohane, R. O., & Verba, S. (2000). El diseño de la investigación social. La inferencia científica en los estudios cualitativos. Madrid: Alianza.

Lorenzo, O., Herrera, L., & Hernández, M. (2007). Scientific production in music education at the international level: An analysis of the Educational Resources Information Center (ERIC) Database. Research Perspectives In Music Education, 11, 12-21.

Comunicaciones

Comunicación

Aprendizaje instrumental en grupos reducidos

Karina Cobo Dorado
Conservatorios de Colomiers et St Orens

Palabras claves: aprendizaje en grupo, cooperación, clarinete, didáctica musical

Introducción

Los conservatorios y las escuelas de música en Francia han vivido grandes cambios en los últimos treinta años dentro de una política de socialización y de democratización de la enseñanza artística. La creación de ensambles instrumentales en todos los niveles de aprendizaje, la diversificación del público estudiantil, la introducción de diferentes repertorios, la modificación de las formas evaluativas, etc. son algunos ejemplos que muestran ésta evolución. Sin embargo, podemos afirmar que la forma tradicional de la clase individual y de la clase magistral, en la que el profesor impone su conocimiento y su experiencia, sigue siendo la referencia de la pedagogía instrumental. Algunos profesores de instrumento como Arlette Biget (1998), Claude-Henry Joubert (1989), Claude Crousier (2001), entre otros, se han interesado ampliamente en la enseñanza instrumental en grupo reducido y difunden sus experiencias por medio de textos pedagógicos reconocidos y formaciones profesionales a nivel nacional. No obstante, la pedagogía de grupo representa hoy en día solamente una proposición voluntaria del profesor y no constituye una opción metodológica muy frecuente. Nosotros pensamos que esto puede ser una consecuencia de la historia pedagógica de los conservatorios, pero también que el desconocimiento del funcionamiento de un grupo de aprendizaje impide su práctica.

Nuestra investigación tiene así como objetivo la comprensión de los procesos de enseñanza-aprendizaje instrumental desarrollados en grupo reducido. ¿Cuáles son las interacciones que se pueden crear en un grupo de aprendizaje instrumental? ¿Cuáles son los

mecanismos de aprendizaje solicitados en grupo? ¿De qué manera el grupo facilita un aprendizaje activo para los alumnos? ¿Cuáles son las ventajas y las desventajas del método socio-constructivista en el aprendizaje instrumental?

Esta comunicación está basada en un estudio de caso realizado en el marco de una tesis de doctorado en Música y Musicología, especialidad Didáctica Instrumental, finalizada en Febrero del 2014 en la Universidad Paris-Sorbona. Este trabajo se inscribe en una relación estrecha entre la práctica y la investigación musical y espera contribuir a la evolución de la didáctica musical a través el análisis de situaciones educativas instrumentales reales. El método utilizado es la observación directa (videos de cursos) que nos permitió de realizar una transcripción fina de la comunicación verbal y no verbal establecida en diferentes clases de clarinete en grupo reducido. La creación de tablas de observación y de análisis completa los enfoques cualitativo y cuantitativo de la investigación.

Marco teórico

La "pedagogía de grupo" constituye una proposición de la Escuela Nueva que apareció a principios del siglo XX en oposición a la enseñanza tradicional, generalmente señalada como una educación individualista. Los métodos de aprendizaje en grupo tienen en cuenta la naturaleza social del ser humano y defienden la necesidad de cambiar la actitud pasiva que el alumno adopta en la clase magistral. Las teorías socio-constructivistas del psicólogo ruso Lev Vigostki (1934), son la base de la pedagogía de grupo. El argumenta que la inteligencia se desarrolla a través las relaciones interpersonales y gracias a la colaboración entre los individuos. En Francia, Roger Cousinet (1950), crea en 1920 un "método de trabajo libre por grupos" en la escuela primaria y funda sus ideas alrededor de tres objetivos: centrar la enseñanza en el alumno, ayudarle a adquirir los nuevos conocimientos dentro de una actividad social y respetar su espíritu social. En los años ochenta Phillipe Meirieu (1984), define el "grupo de aprendizaje" como un medio privilegiado en el que la comunicación homogénea, permite a los alumnos de construir sus conocimientos, gracias a la cooperación y a la confrontación de ideas. En Suiza, los investigadores A.-N; Perret-Clermont (1985), Doise & Mugny (1983), muestran que los conflictos socio cognitivos que crea el grupo de aprendizaje con las interacciones verbales, permiten a los niños de reorganizar sus representaciones y de reconstruir un nuevo saber. De otra parte, los investigadores americanos Johnson, Johnson et Holubec (1999), caracterizan cinco elementos básicos del

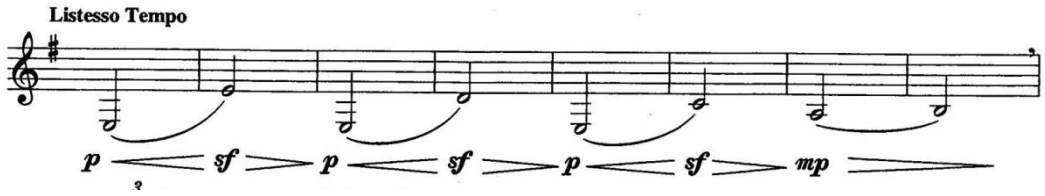
aprendizaje en grupo: la interdependencia positiva, la interacción simultánea, la responsabilidad individual, las habilidades sociales y la autoevaluación del grupo.

Inspirándonos en los trabajos realizados en el campo escolar, hemos formulado la hipótesis que un grupo de aprendizaje instrumental, crea diversas interacciones verbales y no-verbales que permiten la co-construcción del saber musical, a través las actividades de cooperación y la resolución de conflictos sociocognitivos entre los alumnos. De ésta manera, el trabajo en grupo enriquece los procesos de aprendizaje sensorial, motor, estético y cognitivo que integran el saber instrumental.

Descripción de la secuencia

La secuencia que presentamos en ésta comunicación hace parte de un curso de tres alumnas adultas inscritas en un Conservatorio Municipal, con un nivel de estudios homogéneo (fin de primer ciclo) y acostumbradas al funcionamiento de grupo. La idea de constituir un grupo de aprendizaje surgió como una continuidad del trabajo de música de cámara que ellas habían realizado durante dos años. El público de alumnos adultos representa un porcentaje importante en la actualidad de los conservatorios y escuelas municipales en Francia. El profesor es diplomado y cuenta con más de veinte años de experiencia en la enseñanza del clarinete. Durante el curso filmado, las alumnas estudian la obra "*Après la Nuit*" de Pascal Proust, una pieza pedagógica que contiene los elementos técnicos y musicales catalogados en el programa de fin de primer ciclo (4 o 5 años de aprendizaje).

Este estudio de caso corresponde al "*listesso tempo*":



Para facilitar la lectura de la transcripción (ver el anexo) y el análisis de la secuencia hemos utilizado las convenciones P, ABC y G para indicar el actor de cada intervención. P: Profesor, ABC: cada alumna y G: Grupo (cuando la intervención se realiza en grupo). Al principio de ésta secuencia, el profesor explica detalladamente al grupo el contenido y los

objetivos de éste movimiento. Se trata de ocho compases de blancas, ligadas de dos en dos entre el registro grave y el registro medio del clarinete y con las cuales se debe obtener un efecto sonoro que resulta de la combinación de varios elementos de intensidad: *piano-crescendo y sforzando*. La frase termina con un *decrescendo* sobre las últimas dos blancas ligadas. El profesor pide a la alumna A de comenzar a tocar. Después de una autoevaluación espontanea, en la cual la alumna expresa que no puede interpretar la frase con todos los elementos musicales exigidos al mismo tiempo, el profesor propone un trabajo en grupo.

Análisis de las interacciones

La secuencia analizada dura 4'33'' en la que hemos distinguido tres momentos diferentes en la resolución de la dificultad de la alumna A, que se convirtió en un objeto común de aprendizaje del grupo. Hemos organizado las tres micro secuencias de la siguiente manera:

I Una interacción verbal sobre la noción *"sforzando"* (1'24'')

II Una interacción que integra el modo verbal e instrumental de la comunicación (1'30'')

III Una interacción instrumental en relevo de notas (1'39'')

I La interacción verbal

El profesor hace una pregunta abierta al grupo sobre lo que significa la palabra "*sforzando*". Las alumnas responden espontáneamente a ésta pregunta. La alumna B pronuncia varias veces la onomatopeya "pstouf", por lo cual podemos pensar que ella se representa el gesto necesario a la producción de un "*sforzando*". La alumna C evoca una imagen mental diciendo que "es como un resorte". El profesor expresa su acuerdo con ésta imagen. La alumna A prefiere explicar verbalmente y en detalle el efecto sonoro que indica la partitura describiendo la intensidad de cada nota "hacemos un *crescendo* con el *mi* y luego llegamos al otro *mi* y …" La confrontación de éstas ideas crea un conflicto sociocognitivo a nivel interpersonal porque cada alumna se da cuenta que sus representaciones son diferentes a las de sus compañeras. Las diversas respuestas son una muestra de que los estilos de aprendizaje son heterogéneos. Sin embargo, podemos observar que a la diferencia de otras

disciplinas, la música permite de aceptar diferentes respuestas de manera divergente. El profesor concluye la micro- secuencia proponiendo una definición general que toma en cuenta las ideas de cada alumna. De ésta manera podemos afirmar que el grupo fomenta el respeto del otro y permite a cada alumno de expresarse individualmente y de identificarse tomado consciencia de sus propias representaciones. A través la interacción verbal, las alumnas se sensibilizan à la reflexión y a la argumentación de sus propios puntos de vista participando activamente a la construcción del saber musical. El profesor guía las alumnas hacia el saber pero no impone sus ideas.

Para comprender la estructura de la comunicación verbal hemos utilizado la tabla de observación de Robert Bales (1972). Esta tabla se debe leer de izquierda a derecha para saber quién le habla a quien. Ella permite de verificar si la comunicación es homogénea, si se crean diálogos entre los participantes o si las interacciones son centradas sobre el profesor.

Los resultados de la observación en ésta mico-secuencia son los siguientes:

	A	B	C	P	G
A		2	2	2	2
B	1			2	1
C	2				1
P	2	2			2
G					

El análisis de la estructura de la comunicación en ésta primera micro-secuencia muestra que las interacciones son abiertas. Cada alumna se dirige al grupo o a otra alumna sin pasar necesariamente por el profesor. La alumna A cuenta la mayoría de intervenciones y las alumnas B y C no intercambian sus ideas directamente, pero todos los miembros del grupo participan a la interacción. Esta estructura puede corresponder a la manera como el profesor ha regulado la comunicación. En éste caso, constatamos que es él quien abre el intercambio, autoriza a las alumnas a expresarse libremente y concluye la interacción. La comunicación es centrada sobre el grupo.

II La interacción verbal-instrumental

Después de la interacción verbal, la alumna B ejecuta espontáneamente con su instrumento los dos primeros compases de la frase. El profesor la evalúa positivamente y pide enseguida a la alumna C de tocar igualmente estos dos compases. Después de ésta intervención instrumental, el profesor hace una pregunta que sensibiliza a la evaluación de la parte de las alumnas: "lástima que ella hizo algo que es muy? ". La alumna A responde a ésta pregunta imitando gestualmente a su compañera. La alumna C se autoevalúa diciendo que ella no toco las blancas ligadas. El profesor confirma esta autoevaluación y pide a la alumna A de tocar. El concluye ésta micro secuencia clarificando la dificultad de interpretación de ésta frase. Según nuestras observaciones, podemos afirmar que este tipo de interacción permite de individualizar la ejecución instrumental et de verificar la comprensión de las explicaciones verbales anteriores. La alternancia de intervenciones instrumentales y verbales genera un ejercicio de escucha activa y critica, desarrollando la capacidad de autoevaluación y de co-evaluación, en la búsqueda cooperativa de un resultado sonoro individual. El método interrogativo utilizado por profesor permite a las alumnas de participar a sus procesos de aprendizaje. Observamos igualmente que el profesor regula las intervenciones asegurándose que cada una de las alumnas pueda tocar su instrumento individualmente.

III La interacción instrumental

El profesor utiliza enseguida una metáfora para re-explicar el efecto musical de la frase: "debemos imitar las olas" y propone un ejercicio en el que la ejecución instrumental será compartida entre él y sus alumnas. El tocaría la primera blanca de cada motivo de dos compases y las tres alumnas al unísono responden con la segunda blanca. Este ejercicio de relevo de notes permite a las alumnas de concentrarse sobre una sola dificultad a la vez, manteniendo la escucha musical y la precisión rítmica necesaria a la sucesión de la frase. El profesor ejecuta la nota grave partiendo de un *piano* hacia un *crescendo* y las alumnas responden con el *sforzando* y *decrescendo* de la segunda blanca. Después de una evaluación positiva de la parte del profesor sobre esta producción musical, él propone de intercambiar los roles para que sea una de las alumnas que ejecute la primera blanca. La alumna B realiza el ejercicio, pero por falta de tiempo, cada alumna no puede experimentar éste cambio de

roles. El profesor propone, en forma de conclusión, de tocar todos juntos al unísono la frase entera pensando "verdaderamente en el efecto de las olas que vienen, explotan y se van…" El profesor evalúa nuevamente de manera positiva ésta ejecución y decide de pasar a la cadencia de la obra. De éste tipo de interacción, nosotros pensamos que otros mecanismos de aprendizaje son solicitados en la interpretación de ésta frase. En el relevo de notes, las alumnas desarrollan una escucha musical y afectiva activa que les permite ajustarse a nivel rítmico y melódico con todo el grupo. El saber instrumental, por naturaleza sensomotor, debe pasar necesariamente por procesos de ejecución y de repetición de gestos hasta ser interiorizado.

Conclusión

El método de trabajo en grupo puede presentarse como una manera de variar las pedagogías instrumentales para tener en cuenta las diferentes motivaciones y estilos de aprendizaje de los alumnos. La riqueza de lenguajes presentes en la comunicación pedagógica musical permite al profesor de multiplicar y de explotar diferentes modalidades de aprendizaje en una dimensión social. La innovación pedagógica instrumental implicaría entonces no solamente una formación adecuada para los profesores, pero también una sensibilización sobre el interés de diversificar las prácticas de enseñanza. El grupo reducido permite a los alumnos instrumentistas de participar activamente en sus procesos de aprendizaje, porque la responsabilidad de las funciones didácticas como la argumentación, la clarificación, el análisis, el cuestionamiento, la evaluación, etc., es compartida de manera equilibrada. Sin embargo, la práctica de estos métodos exige una preparación y una organización diferente a la de los cursos individuales. Si el profesor no regula correctamente la comunicación, ciertos alumnos se verían afectados con el método de grupo y si los alumnos no están preparados para este tipo de funcionamiento, algunos podrían decidir de quedarse pasivos en la interacción. Además, la pedagogía de grupo solicita un tiempo significativo en la realización de objetivos a corto plazo, porque la reflexión y la verbalización toman un lugar importante en los procesos de aprendizaje. Nuestra reflexión en la práctica educativa se dirige hacia una alternancia de situaciones didácticas instrumentales que dinamicen la enseñanza, una practica ocasional de metodologías de grupo en los ensambles instrumentales y una preparación de los alumnos a un aprendizaje activo a través

los métodos constructivistas en las clases individuales. La enseñanza instrumental centrada en el alumno nos parece corresponder ampliamente a los objetivos de democratización y de socialización de las disciplinas artísticas.

Referencias

BALES, Robert (1972). « Rôles centrés sur la tâche et rôles sociaux dans des groupes ayant des problèmes à résoudre » in LEVY, André, Psychologie sociale, Paris, Dunod, p. 263-277.

BIGET, Arlette (1998). Une pratique de la pédagogie de groupe dans l'enseignement instrumental. Paris, Cité de la Musique.

COUSINET, Roger (1950). Un nuevo método de trabajo libre por grupos. Buenos Aires, Editorial Losada.

CROUSIER, Claude (2001). Le musicien et le groupe, le point de vue d'un professeur de clarinette. Paris, Cité de la Musique.

JOHNSON D., JOHNSON, R. y HOLUBEC, E. (1999). El aprendizaje cooperativo en el aula. Buenos Aires, Paidos.

JOUBERT Claude-Henry (1989). Métier : musique ! Quel enseignement pour demain ? Saint Etienne, IPMC, Cité de la Musique.

MEIRIEU, Philippe (1996, 1/1984). Outils pour apprendre en groupe. Apprendre en groupe -2. Lyon, Chronique sociale.

MUGNY, G., & DOISE, W. (1983). La construcción social de la inteligencia. México: Trillas.

PERRET-CLERMONT, Anne-Nelly (1985). La construcción de la inteligencia en la interacción social. Madrid: Visor Libros.

VIGOSTKY, Lev (2008, 1/ 1934). Pensamiento y Lenguaje. México, Ediciones Quinto Sol.

ANEXO: Transcripción de la secuencia en francés

P: Profesor, ABC: cada alumna, G: Grupo

I La interacción verbal

00:29:15	P	Alors, sforzando. Qu'est-ce que ça veut dire ?
00:29:19	B	pstouf
00:29:20	A	C'est quoi ?
00:29:21	B	Pstouf [geste avec sa main]
00:29:23	C	Comme un ressort [l'élève B continue à dire « pstouf]
00:29:24	A	Ah !
00:29:26	P	Oui, c'est comme un ressort. C'est pas mal comme idée
00:29:28	A	Mais c'est lequel qui doit être fort ? C'est le *mi* qui doit être fort ?
00:29:30	P	Le son qui s'ouvre et qui se referme lentement [geste avec ses bras] lentement [regarde la partition] et oui sur la note…
00:29:38	B	Le *mi*
00:29:39	A	Donc on fait un crescendo sur le *mi* et puis ensuite à l'arrivée au petit *mi*…
00:29:49	P	Il faut que tu expliques à nos chers auditeurs de quoi tu parles [sourires]
00:29:55	A	Bon, le *mi*… du milieu [sourires]
00:30:02	C	Sur la portée ?
00:30:04	A	Le *mi* du milieu
00:30:05	C	médium

00:30:06	A	Alors, je fais un crescendo sur le *mi* grave et sur le *mi* du milieu… comment tu dis là ? [regarde B] je fais quoi là ? tu ne peux pas nous le montrer ? [en s'adressant à l'enseignant]
00:30:16	P	Non, je voudrais que vous le trouviez. Refais ce que tu disais [regarde l'élève B]
00:30:20	G	pstouf
00:30:21	P	Et Claire nous a dit comme un ressort. Alors, le ressort s'ouvre, le clown sort [geste avec ses bras] après il va se refermer. Ça s'ouvre très vite et ça se referme très lentement. Allez essaie, essaie [regarde l'élève C] ou alors Evelyne, tu disais qu'il fallait faire pstouf, vas-y
00:30:38	G	[Les élèves se regardent]

II La interacción verbal-instrumental

00:30:39	B	[joue les deux premières mesures du Listesso]
00:30:45	P	C'est pas mal et Claire, tu essaies ?
00:30:47	C	[joue les mêmes deux premières mesures]
00:30:58	P	C'est dommage, et puis elle a fait quelque chose qui est trop…
00:31:04	A	Elle a [geste avec sa main et sa bouche]
00:31:05	C	Je n'ai pas lié
00:31:06	P	Tu n'as pas lié, alors tu as détaché, et oui, il me faut la liaison absolument. Allez, essaie de le faire avec la liaison
00:31:15	C	[joue les quatre premières mesures de Listesso] j'ai détaché encore
00:31:22	P	Ne détache pas

00:31:23	A	Ça fait moins sffffs
00:31:25	P	Oui, tu essaies Marie-Christine également ?
00:31:29	A	[joue six mesures du Listesso] je n'ai plus d'air
00:31:41	P	C'est pas mal
00:31:44	C	Le *do,* il était bien
00:31:45	P	On verra ça après. La difficulté vient de… si on n'avait que le *sf* tout seul, on saurait très bien le faire, mais c'est le crescendo d'avant qui me perturbe pas mal. Alors, je vous fais le crescendo et je vous écoute sur le *mi, ré* puis le *do* où il y a le *sf*
00:32:04	C	Mais moi, c'est le fait que ça soit lié qui me dérange

III La interacción instrumental

00:32:09	P	La bouche [geste pour montrer] et le souffle qui sort ffffff, les vagues, on imite les vagues vraiment. Je fais le crescendo, vous faites le *sf*
00:32:24	G	[jouent en relais les mesures, l'enseignant joue la première blanche de chaque groupe et les élèves ensemble la deuxième]
00:32:43	P	C'était bien ça. Ce qu'on va faire maintenant… et bien, quelqu'un va le faire. Evelyne par exemple, tu vas faire le *mi* grave à ma place, tu ne fais pas le *sf* et tu nous laisse le faire tous les trois, on y va
00:32:56	G	[jouent les mesures en relais comme l'a indiqué l'enseignant]

00:33:12	P	Pas mal, et bien, c'est cet effet là qu'il faut obtenir. Maintenant, on essaie d'avoir les deux : le *mi* grave avec son crescendo et le *sf* pensez aux vagues, vraiment, c'est cette image-là. La vague arrive [geste avec sa main], elle éclate, vous êtes au milieu bien sûr et plouffff. On y va, tous les quatre
00:33:31	G	[jouent tous les quatre toutes les mesures]
00:33:48	P	Pas mal, vous le sentez ? OK, c'est bien, qui c'est qui a l'heure ?... ça va, on va passer à la cadence

Comunicación

Aprendizajes en orquestas infanto-juveniles, un estudio de caso en Playas de Tijuana, Baja California

José Mauricio Prieto Astudillo
Lucía Coral Aguirre Muñoz

Resumen

La presente comunicación, es el producto de los resultados preliminares de la tesis y trabajo de investigación titulado: "Aprendizajes en orquestas infanto-juveniles: Un estudio de caso en Playas de Tijuana, Baja California.

La investigación de la que este trabajo se desprende, es un estudio de caso intrínseco, en torno a los aprendizajes en dos orquestas infanto-juveniles en el área de Playas de Tijuana, Baja California. Como estudio de caso, la investigación no pretende explicar un determinado elemento, o generar información o teoría que sea replicable, sino estudiar a profundidad el fenómeno, conocerlo de la manera más amplia posible, con todos y cada uno de sus elementos, características y dinámicas que le dan forma.

El trabajo tiene como objeto de estudio a dos comunidades de educación musical estrechamente relacionadas, así como sus objetivos, planteamientos y relación entre ambas. Además del estudio de las dinámicas comunitarias que se dan al interior de cada una de estas comunidades, y entre ellas, el estudio pretende poner un énfasis especial en uno de los planteamientos y objetivos específicos de ambos proyectos: los aprendizajes, en su contexto cultural-artístico, como social. Específicamente el estudio de caso se ha llevado a cabo en las comunidades representadas por la Orquesta-Núcleo Comunitaria de Aprendizaje Musical de Playas de Tijuana (Nucam-Playas), y la Sinfónica Juvenil de Tijuana (SJT). Ambas comunidades localizadas en el área de Playas de Tijuana de la ciudad de Tijuana, B.C.

1. Objetivo.

El objetivo de esta comunicación es presentar como es que las vías de aprendizaje, las dinámicas y la gestión de estos proyectos, no solo permiten y producen los aprendizajes que

se dan al interior de estos, sino que los potencializan. Es decir, nos enfocaremos pretendemos dar cuenta de cómo es que se presentan y se llevan a cabo los aprendizajes al interior de estas orquestas.

Así mismo, presentaremos estas formas y dinámicas de aprendizaje no sólo como aportaciones importantes, sino también, la gestión y organización de los proyectos como modelos innovadores, que brindan nuevas posibilidades dentro del contexto de la educación musical en México.

2. Contexto.

Estos resultados, deben de ser entendidos dentro del contexto de la educación musical en general, y de manera más puntual de la educación musical en México.

A este respecto, es importante señalar o destacar lo que Hargreaves identifica como las "*oportunidades de educación musical" (Hargreaves, Marhall y North, 2003)* en relación con la naturaleza de las instituciones que la brindan en México. Si bien Hargreaves presenta su clasificación de las oportunidades en torno las características de la educación en sí, es también factible identificar las "*oportunidades de educación"* musical en el contexto mexicano, en torno al modelo de gestión y organización de la institución

Así, tenemos en el contexto de la educación musical en México, los proyectos o instituciones con un carácter dependiente de un organismo, ya sea gubernamental, o de otros organismos más grandes como universidades; los proyectos privados, al estilo de las academias, gestionadas y dirigidas por un director o dueño; y finalmente tenemos los proyectos autónomos, no dependientes de organismos o instituciones externas, y sin embargo sin un carácter privado, ya que están constituidas como asociaciones.

Es en esta última categoría, en la que se inserta nuestra investigación, y los resultados preliminares que presentamos.

3. Fundamentación Teórica.

Como parte de la investigación, específicamente la parte que compete a los aprendizajes, se ha desarrollado un marco teórico, fundamentado en distintas teorías y perspectivas que dotan de un significado y una relevancia específica a los aprendizajes que se buscan en el estudio de caso.

Así, para los aprendizajes que hemos denominado "*personales",* se utiliza como contexto la teoría humanista de la educación, representada por los trabajos de Maslow (1971) y Rogers (1964), concibiendo estos aprendizajes a partir de su propuesta del desarrollo humano de la personalidad y la creatividad, así como de las personas "autorrealizantes" y de la experiencia cumbre; así como la concepción de la ética humanista de Fromm (1957).

En lo que toca a los aprendizajes sociales, partimos del cúmulo de experiencias y estudios que al respecto de estos se han dado en la experiencia del Sistema Venezolano de Orquestas Infanto-juveniles, así como de la teoría de la pedagogía crítica de Freire (1981).

Respecto a los aprendizajes estéticos, el marco teórico comprende la teoría sociológica de la percepción artística de Bourdieu (1968, 1984).

Finalmente, los aprendizajes musicales, son entendidos y contextualizados en torno a la concepción y aportes de Swanwick (1979) y Hemsy de Gainza (2010)

4. Metodología.

Como hemos mencionado anteriormente, la presente comunicación deriva de una investigación que sigue el modelo cualitativo de un estudio de caso intrínseco (Stake, 1998), según el cual se pretende conocer a profundidad, con un interés particular en el objeto y fenómeno que nos compete, a su unicidad y características únicas que le dan forma.

En torno a este modelo de estudio de caso, se elaboró un diseño metodológico que nos permitiera llevar a cabos los objetivos de investigación, y conocer a fondo tanto nuestro objeto de estudio como sus características y dinámicas.

Este modelo comprende una serie de técnicas de recolección de la información de corte cualitativo con las cuales se ha realizado el trabajo de campo y recolectado la información de la que provienen estos resultados preliminares.

4.1 Técnicas de recolección de información.

El modelo consiste en una serie de técnicas de recolección, con las cuales se buscaba que la información obtenida decantara y diera a pie a la siguiente etapa y técnica de recolección. De tal manera se parte de una revisión documental, y la aplicación de una ficha técnica que nos permitieron conocer las orquestas de la manera más general posible, su conformación, objetivos, y demás características.

Posteriormente, se realizaron cuatro grupos de discusión, que nos han brindado el grueso de los datos para la investigación. Estos cuatro grupos fueron hechos con directivos y coordinadores, padres, maestros y alumnos de los proyectos, respectivamente.

El modelo metodológico incluía la posibilidad de realizar entrevistas individuales, de ser necesario explorar de manera más profunda algún elemento de la información obtenida en los grupos de discusión. De tal manera, que fueron realizadas dos entrevistas a alumnos considerados como informantes clave.

A la par de todas estas técnicas, se ha llevado a cabo una bitácora de observación participativa de las orquestas, dando cuenta de los momentos, procesos y sucesos más relevantes durante la observación, dar fe de los participantes, sus historias, la forma en que se desenvuelven y desarrollan

Participantes

Los participantes, han sido en el caso de la ficha técnica, la totalidad de la población de alumnos de las dos orquestas. Para los grupos de discusión se consideró a una selección intencional. En cuanto a los estudios de caso se contempló una población representativa de ambas orquestas, tomando en cuenta parámetros de tiempo en los proyectos, edades, y cargos.

Análisis

Los resultados, han sido analizados con el método cualitativo de análisis de contenido, realizando una codificación y análisis de estos a partir de categorías deductivas provenientes de nuestro marco teórico. Así mismo, las inferencias y resultados han sido comparados con los supuestos teóricos y la fundamentación teórica. El análisis de contenido ha sido realizado con el apoyo del software Atlas.ti..

5. Resultados.

En este punto es importante remarcar que los resultado preliminares que presentamos en este momento, son producto solamente del análisis del primero de los grupos de discusión que se han llevado a cabo, el destinado a los directivos y coordinadores de las dos orquestas. Cabe mencionar que estos directivos son en su totalidad también padres de alumnos e integrantes de las orquestas.

5.1 Aprendizajes personales.

En este apartado, los resultados fueron bastante claros. La creatividad secundaria de la que habla Maslow (1971), como las capacidades o virtudes asociadas a la realización del trabajo, del logro, se ven representadas por aprendizajes como el trabajo, el esfuerzo, constancia, disciplina y responsabilidad. Plasmada en la misma visión de una de las orquestas, ven entre sus finalidades no solamente la instrucción musical, sino el desarrollo de mejores personas, mejores seres humanos. Para algunos de los padres, la música, la orquesta es el pretexto y la vía ideal para dar a sus hijos un lugar de desarrollo integral como seres humanos. La constante como vía o medio de aprendizaje, fue la calidad, tanto musical, de la orquesta y de los maestros. La calidad como motor, ya sea por medio de la exigencia de los maestros, o como principio motriz de la perfectibilidad que se busca en la música y que los muchachos interiorizan.

5.2. Aprendizajes sociales.

A través de la práctica orquestal, se crea y desarrolla una concepción del trabajo en equipo, del esfuerzo y compromiso compartido. Así mismo, la orquesta, y sus dinámicas, contribuyen a crear un sentido de compromiso, identidad, sociabilidad, y seguridad.

Quizás lo más importante sea el sentido de solidaridad que continuamente se señala. La práctica orquestal crea un sentido de solidaridad, y de ayuda mutua, así como de responsabilidad individual para con el grupo. Un aprendizaje aunado a la práctica, y la presencia de una educación horizontal o "en cascada", entre los mismos alumnos, nos permiten hablar de una educación vinculante en los términos de la teoría freireana (1981), en la que la práctica, la solidaridad y el diálogo son medios para cambiar el entorno. Más importante aún, reconocen el valor y profundidad de los aprendizajes por darse estos a través de la *praxis,* en su entorno social, con algo que ellos hacen y les interesa:

5.3 Aprendizajes estéticos.

Si bien los aprendizajes estéticos, en este primer grupo de discusión no se perfilan del todo completos en contraposición a la teoría, si se vislumbran como aprendizajes importantes, que dibujan los albores de los niveles de competencia propuestos por Bourdieu (1984). Los resultados nos hablan de un acercamiento a la música, de un despertar de la curiosidad y del interés por parte de los alumnos, así como la audición (uno de los aprendizajes musicales propuesto por Swanwick (1979) de música "clásica de concierto".

Así mismo, parece haber una trascendencia del "capital cultural inicial" del que nos habla Bourdieu (1968), representado por las practicas de audición de la familia y el entorno del muchacho, a una práctica de audición y de gustos propios que incluyen la "música clásica", de la mano de un "capital cultural adquirido", de la mano de la orquesta y su entorno musical

Así, a través de diversos medios y vías, como la enseñanza y plática de la historia de la música, y conocimientos contextuales de esta por parte de los maestros, hasta un ambiente cultural propicio entre los integrantes de la orquesta que despierta el interés en la cultura, y una continua convivencia con la música a través de la práctica orquestal, individual y de música de cámara, los aprendizajes estéticos son el resultado de un complejo número de dinámicas y prácticas al interior de las orquestas.

5.4. Aprendizajes musicales.

Al señalar los aprendizajes musicales, como de alta calidad, y citando el número cada vez mayor de alumnos de la SJT que son aceptados en instituciones musicales de educación musical como ejemplo de esto, los aprendizajes musicales, pueden separarse en varios rubros. Por un lado está el aprendizaje instrumental individual, el aprendizaje orquestal, desarrollo del oído, audición musical, e historia de la música. Estos rubros, son perfectamente compatibles con las categorías que nos da Swanwick (1979), de aprendizajes aurales, de audición, y contextuales. Reto y logro como motores.

Al respecto de estos aprendizajes, la constante principal como vía fue la calidad, entendida como búsqueda constante de la perfectibilidad. Así mismo, se le da una gran importancia a los maestros, a quienes se tiene en gran estima. Así mismo están los medios del logro (Swanwick, 1979), y reto, en una atmósfera que tanto presenta retos, como reconoce los logros. De igual manera, la motivación y el compromiso que genera la práctica orquestal, así como la competencia que se da al interior de esta.

5.6. Vías y medios de aprendizaje.

Más allá de las vías encontradas, como la práctica social y colectiva de la música, o motores como el logro, reto y calidad, hay dos elementos importantes que surgieron como causas de fondo para el funcionamiento de la SJT, y de los dos proyectos. La primera, respecto a la SJT fue su naturaleza. Por un lado, combina el modelo tradicional de la enseñanza instrumental individual, con el motor y objetivo principal de la práctica orquestal, como núcleo del proyecto. Además, y quizá de mayor importancia, se encuentra su misma

organización, estructura y funcionamiento: Es una asociación autónoma, que no depende de ningún nivel de gobierno, ni de otra institución. Esta constituida, organizada y basada en y por los mismos padres de los alumnos que se encuentran en el proyecto. Esto no solo dota de una gran versatilidad y practicidad en la toma de decisiones, manejo de recursos y rumbo del proyecto, sino que la dota de una cohesión, y un sentido de comunidad, y de relevancia que se traducen en calidad y en compromiso.

El segundo resultado importante, es la dinámica que se da entre los dos proyectos. Distintos en su organización, estructura y funcionamiento, comparten finalidades, y directivos, lo que permite que allá no solo un apoyo entre ambas, sino dinámicas sociales que funcionan como vías de aprendizajes.

6. Conclusiones.

De esta manera, con los resultados preliminares, podemos concluir que los diversos aprendizajes encontrados al interior de las orquestas, van de la mano de una concepción de la educación musical no solo *para* la música, sino *a través* de la música (Hargreaves, Marshal y North, 2003). Así mismo, estos aprendizajes se dan también a través de un modelo innovador que conjuga la educación instrumental tradicional, con una perspectiva social y humanista de la práctica orquestal, en el caso de la SJT. En el caso de la orquesta Núcleo, a través de una apuesta a un modelo enteramente colectivo, grupal y con finalidades sociales. Ambos proyectos, con dinámicas de cooperación, y enriquecimiento mutuo.

De igual manera, en el caso de la SJT, la gestión, organización, naturaleza y estructura misma del proyecto, se muestra como una alternativa en el contexto mexicano, una gestión comunitaria, a cargo de los padres y actores principales, y con un gran sentido de lo práctico, de lo humano y lo inmediato, factores todos que le permiten no solo una versatilidad y capacidad de respuesta, sino una búsqueda constante de la calidad, sin perder de vista sus objetivos y visión primera: ayudar a crear seres humanos de calidad a través de la música.

Referencias.

Bourdieu, P. (1968). Elementos de una teoría sociológica de la percepción artística. En Silbermann, A.; Bourdieu, P.; Brown, R. L.; Clausse, R.; Karbuskcky, B.; Luthe, H. O. y Watson, B. Sociología del arte. (pp. 44-80). Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.

Bourdieu, P. (1984). Sociología y cultura. México, D.F.: Grijalbo-Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.

Freire, P. (1981). La educación como práctica de la libertad. México, D.F.: Siglo Veintiuno Editores.

Fromm, E. (1957). Ética y psicoanálisis. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.

Hargreaves, D., Marshall, N. y North, A. (2003). Music education in the twenty-first century: A psychological perspective. British Journal of Music Education. 20 (2), 147-163. Recuperado de: http://journals.cambridge.org/abstract_S0265051703005357

Hemsy de Gainza, V. (2010). Temas y problemáticas de la educación musical en la actualidad. Aula. 16, 33-48.

Maslow, A. (1971). La amplitud potencial de la naturaleza humana. México, D.F.: Trillas

Rogers, C. (1964). El proceso de convertirse en persona. México, D.F.: Editorial Paidós Mexicana, S.A.

Stake, R. (1998). Investigación con estudio de caso. Madrid: Ediciones Morata.

Swanwick, K. (1979). A basis for music education. Ed. Routledge.

Comunicación

Estudio sobre la percepción del docente en torno al grado de coordinación en las enseñanzas básicas de música, primer ciclo, en Andalucía: ¿estamos coordinados?

Elena Pomares Sánchez
Conservatorio Profesional de Música *Cristóbal de Morales*
Ana Belén Cañizares Sevilla
Universidad de Córdoba

1. Introducción

En nuestra experiencia profesional en Educación Musical en la Comunidad Andaluza hemos observado que el grado de adquisición de conocimientos al finalizar las Enseñanzas Básicas de Música (EBM) es de niveles heterogéneos, tratándose de alumnado de un mismo centro, cuando se rigen por la misma Ley de Enseñanza. Así surge nuestro interés por estudiar la percepción del profesorado sobre la necesidad de una coordinación entre las asignaturas de Lenguaje Musical e Instrumento. Partiendo de sus creencias podremos sugerir estrategias que fomenten la coordinación docente y aumentar la percepción de logro sobre sus estudiantes.

2. Marco teórico

De acuerdo a la regulación, las Enseñanzas Elementales de Música (EEM): 1) Han de proporcionar una formación artística de calidad y garantizar el conocimiento básico. 2) Se adaptará a las necesidades formativas del alumnado y prestará especial atención a la educación musical temprana. 3) Los programas educativos darán prioridad al desarrollo de las aptitudes rítmicas y auditivas fomentando tanto la creatividad como la capacidad de acción y transformación de los conocimientos (LEA, Artículo 79). En Andalucía, las EEM

presentan un doble modelo organizativo: a) Enseñanzas Básicas de Música (a partir de ahora, EBM), adecuadas a los procesos formativos y evolutivos de niños/as infantil y primaria. b) Enseñanzas de Iniciación, destinadas a todas las personas, sin distinción de edad o preparación previa, para dinamizar la cultura musical. (LEA, artículo 81.1). Se establecen en dos ciclos, de dos cursos cada uno, y se pueden ofertar tanto en los conservatorios elementales y profesionales como en las escuelas de música. La distribución horaria lectiva semanal de las asignaturas del primer ciclo de las EBM es objeto de nuestro estudio (Ley 24 de Junio de 2009). La materia de Lenguaje Musical (LM) se imparte durante los cuatro años que conforman los dos ciclos de dos cursos, tiene carácter obligatorio, cuenta con una distribución de dos horas semanales y se estudia conjuntamente con la Especialidad Instrumental (EI).

En el aprendizaje, hacer música con el cuerpo es el fundamento de una educación musical inicial, dado que a través del movimiento se desarrolla la psicomotricidad, la vivencia corporal e in-corporación de conceptos (como pulso, acento, combinaciones rítmicas, fraseo, forma, articulaciones, etc.). Todo niño puede desplegar su sentido musical de la misma manera que la lengua materna (Kodály, Suzuky); disponer de un repertorio fácil, de calidad, pedagógicamente adecuado, cercano a sus motivaciones y del contexto cultural. Por ello, antes de enriquecerse con obras de los grandes autores clásicos debiéramos partir de la canción popular que resulta familiares por su letra y ritmo (Kodály, Orff, Dalcroze, Willems, Suzuky, 1983; Martenot). A través del canto se favorece la escucha, la memoria, la concentración, se interiorizan los elementos de la música. El empleo de la percusión corporal y su evolucionado género Body Music (Romero, 2006); de instrumentos de pequeña percusión (Orff,Wuytack, Willems), y de otras culturas (Vallejo, 1997) permiten el primer contacto con la expresión musical, la apreciación de diferentes timbres y el desarrollo de la sensibilidad musical. Las actividades prácticas ayudan a la asimilación y comprensión de las obras de instrumento.

En el aula, tenemos que promover el disfrute en el acto de hacer música, mediante una organización curricular basada en una metodología activa, donde se integren todos los elementos que darán sentido al hacer musical (Morales 2009). Las vía de esta organización viene por la interrelación entre LM-EI, evitando una simple metodología expositiva. La presentación de un nuevo concepto debe ir precedida del respeto a los conocimientos previos

del niño, y a su vez, relacionado con la práctica con su instrumento, constituyendo un vínculo del que el propio alumno se hace consciente y conocedor de la importancia que tiene el aprendizaje de un elemento en LM: es necesario para desarrollar destrezas y contenidos con el instrumento. Efectivamente, se trata de posibilitar una enseñanza-aprendizaje significativo y funcional (Ausubel, Vygotsky; Pozo, 1989) desde el constructivismo (Chrobak, 1998; Gallego-Badillo, 1991), con la utilización de pedagogías que activen la motivación, la valoración del trabajo personal y la autoestima (Cañizares, Gallego y Ferrer, 2012) para alcanzar los fines propuestos (Sagarra, 1989; Torre, 1993). Una metodología de carácter lúdico, que en no implica una disminución del nivel técnico (Gordon, 1985; Ortega, 1999).

La práctica de conjunto sumerge al alumnado en un ambiente participativo. Los beneficios de la práctica instrumental a nivel personal, supone la implicación de cada individuo, como a nivel social, cada persona se hace responsable y contribuye en el resultado final del conjunto, ya han sido señalados (Suzuky, 1983; Hervás, 2007; Aróstegui, 2007; Dolloff, 2007). El aula de EBM por su temporalización/ratio, permite aprovechar tanto las ventajas de la enseñanza individualizada como la inercia hacia una socialización natural, dado que el alumnado asiste dos veces por semana.

En el proceso de enseñanza-aprendizaje del EI se puede recurrir al método técnico musical y a la imitación. Mediante el primero se presenta una melodía a través de su notación musical para proceder simultáneamente al aprendizaje de la lectura e interpretación musicales (Pascual, 2003). El aprendizaje por imitación es uno de los medios más valiosos para motivar al alumnado a través de un contacto inmediato con la práctica, porque "es reproducir inmediatamente un fenómeno gracias a los propios medios". El que imita, interioriza con todos sus sentidos lo que quiere imitar para exteriorizarlo inmediatamente. "El profesor enseña y el alumno repite" constituye la pedagogía más extendida, fuera de la enseñanza basada en la lectura, y en los momentos iniciales ayuda a activar el saber inconsciente (Haas, 2006). La imitación es el principio que conforma el eje del método Suzuki: escucha-imitación-repetición.

En las EBM aún partiendo de conocimientos musicales, predomina la imitación: la partitura es un referente que ayuda a activar el saber musical y transformar en un saber práctico la interpretación. Con uno u otro procedimiento, el docente debe facilitar las tres fases del proceso de enseñanza-aprendizaje del alumno: ayudar a entender lo que debe de hacer, hacer una práctica con un conocimiento apropiado y pasar a la ejecución automática

(Starr, 1983). Tal y como indica la LEA, el docente debe ser un mediador para crear un espacio en el que desarrollar capacidades de sus alumnos para: saber (adquirir conocimientos), saber hacer (habilidades artísticas, musculares, organizativas) y actitudes de compromiso individual y hacia el grupo para la consecución de un fin común: interpretar una obra musical.

Respecto a la coordinación docente, el decreto 17/2007 hace referencia a la autonomía de los centros para establecer su método de trabajo. Departamentos, Equipo Técnico de Coordinación Pedagógica y el Equipo docente son los responsables de establecer pautas generales para práctica docente.

3. Hipótesis y objetivos

En nuestra hipótesis, en las EBM con una secuenciación entre los contenidos de LM-EI, se garantizaría un proceso de enseñanza-aprendizaje significativo y funcional. Éste proceso mejoraría en tanto aumentase la percepción docente en cuanto a la necesaria coordinación docente. Como objetivo de este estudio nos planteamos: a) conocer el perfil de los docentes; b) la percepción del profesorado sobre una coordinación docente, y c) percepción en cuanto a los contenidos adquiridos por los estudiantes al finalizar ciclo.

4. Diseño de la investigación, fases

Como metodología para esta investigación empleamos el *estudio descriptivo,* investigación cuantitativa que trata de describir una realidad concreta. Su diseño metodológico se apoya en la encuesta para dar respuestas a problemas (Cohen y Manion, 1990), tanto en términos descriptivos como de relación de variables. La investigación se desarrolla en cuatro fases (véase Anexo1, tabla 1). El instrumento elegido para recoger la información es el cuestionario (Sierra, 1985). Para su elaboración se han elegido ítems de interés que determinaran su utilidad para nuestro estudio. En cuanto, las garantías científicas de este instrumento, se ha realizado un análisis de la validez de las cuestiones planteadas por medio de un juicio de expertos[72]. Las variables las hemos agrupado en tres dimensiones:

Datos identificativos del profesorado de EBM. Descripción del perfil de los encuestados de Conservatorios de Andalucía y sus antecedentes formativos.

[72] El cuestionario se remitió a dos profesores doctores titulares de la Universidad de Córdoba, dos del Conservatorio Superior de Música y dos profesores de las enseñanzas profesionales de música.

Opinión del profesorado sobre el desarrollo docente, relacionado con el proceso de enseñanza-aprendizaje, materiales curriculares y los contenidos.

Percepción del sobre el nivel de dominio de contenidos alcanzado por el alumnado al finalizar el primer ciclo de las EBM.

La población de la que parte este estudio está compuesta por el profesorado de las distintas especialidades instrumentales y de LM que imparten los dos cursos correspondientes al primer ciclo de las EBM en los distintos conservatorios de Andalucía, encuestados en el curso 2012. Participaron 21 centros andaluces y recogimos 44 encuestas.

5. Descripción de los resultados

Atendiendo a la diferenciación de sexo, en la muestra de la población han sido entrevistados un 59, 1% de hombres frente al 38% de mujeres. Atendiendo a la titulación del profesorado, es bastante homogéneo dado que la mayoría (97.7%) poseía la titulación de Profesor Superior. Consideramos este hecho positivo puesto que se trata de la cualificación más alta en estas Enseñanzas Artísticas y, por consiguiente, de la mejor preparación académica. En cuanto a la especialidad del profesorado encuestado, se trata de un grupo bastante heterogéneo. La mayoría es de E.I. (con predominio de piano y violín 13,6% en ambas especialidades, seguida de guitarra, 11,4%) frente al 9'1% de LM. Este hecho es beneficioso para nuestro estudio, dado que comprobaremos si el primero completa el horario con LM y si se considera formado didácticamente para dicha labor.

Con respecto al itinerario formativo del profesorado, se observa que más de la mitad del profesorado (52.3%) tiene otros estudios realizados, bien estudios universitarios (13,6%) u otra especialidad (22,7%). En cuanto a la situación administrativa de nuestra muestra, la mayoría del es funcionario interino (43.2%), aspecto interesante pues no ocurre en otros cuerpos docentes. De igual manera, se encuentran con plaza provisional el 20,5%. Ambas situaciones de inestabilidad laboral no favorece la calidad de la enseñanza. Por otro lado, el profesorado comprende una dilatada trayectoria como docente, y solamente la mitad (52.3%) comprende entre 1 y 10 años de tiempo de servicio (como se recoge en la tabla nº 2 del anexo I). La mayoría del profesorado completa su horario lectivo con la asignatura de LM (13.6%).

A través de la Dimensión 2 se pretende conocer aspectos de la labor del docente de LM**.** A la pregunta de si se utiliza alguna propuesta editorial observamos que si lo hace un 59.1%. Los métodos más utilizados en Andalucía, según nuestros encuestados, son: *Lenguaje Musical Rítmico I y II*, (1998) y *Nuevo Lenguaje Musica*l y II (2003) de García, J.V; Iglesias, J; y Robles, G.; *Nuevos cuadernos de teoría* de, Ibañez-Cursá (2009); *Método de dictados muy fáciles para primer y segundo curso, de* Robles (1996); *Cuaderno de Teoría 1 y 2* y *Lenguaje Musical 1 y 2,* ambos de Molina (2004). La muestra al decantarse por la secuenciación didáctica de un proyecto editorial ha debido tener en cuenta si ésta es idónea para atender las necesidades en el proceso de enseñanza-aprendizaje de EI. Interesante vía de investigación futura.

En cuanto a la docencia de LM (véase en tabla nº3 del anexo I) es muy relevante que un 90,9% de entrevistados considere que para su impartición es conveniente que el profesorado sea especialista, y cómo en su centro, los docentes de EI completa horario con LM. Un 86,4 % consideran que es necesaria la formación didáctica en LM y un 47,7% de profesionales han realizado alguna actividad formativa relacionada con ello. Consideran insuficiente (81.8%) la oferta formativa existente relacionada con su puesto de trabajo, pues no cubre sus necesidades, y un 84,1% asistiría a actividades de formación relacionadas con una preparación psicopedagógica para el ejercicio de la función docente de primer ciclo.

En esta dimensión también se solicita a los encuestados su opinión acerca del desarrollo docente relacionado con la programación didáctica y el grado de implicación en la interrelación de contenidos entre las asignaturas de LM-EI (Véase Anexo I, tabla 4).El profesorado re-conoce el nivel escaso de conocimientos musicales previos con el que el alumnado accede a primer ciclo (media=1,84). Más de la mitad opina que la programación didáctica plantea una secuenciación de contenidos desde lo más sencillo hasta lo más complejo tanto de LM (media=3,50) como de EI (media=3,77). Y que en su programación la interrelación de los contenidos de ambas asignaturas es más bien baja (media=2,68). A partir de estas afirmaciones, el profesorado opina que, en general, la interrelación entre ambas asignaturas tanto a nivel teórico (media=2,86) como práctico es insuficiente (media=2,75), pero que ha realizado alguna actividad en su aula para potenciarla (media=3,20).

Se observa que, en opinión del profesorado, los estudiantes alcanzan un grado de consecución de los objetivos en ambas asignaturas al terminar el ciclo (media=3,18). En el desarrollo de la docencia, a menudo se encuentra en la situación de tener que explicar

contenidos de LM en sus clases (media=3,68), aspecto que en gran medida puede afectar al proceso enseñanza-aprendizaje (media=3,73). Viendo los resultados, se advierte también que el uso de recursos para impartir las clases de LM (instrumentos de pequeña percusión, fichas, musicogramas, etc.) es escaso (media=2,52). Por último, el tratamiento de la interrelación entre LM_EI en las reuniones de Departamento es mínimo (media=2,50). La mayoría de los encuestados cree conveniente que se realicen reuniones para tratar la interrelación (media=3,73) y se muestra bastante interesado por este aspecto (media=4,05).

A continuación mostramos (véase tabla nº5 del Anexo I) los resultados acerca de la percepción del profesorado sobre el grado de conocimientos alcanzado por el alumnado al culminar el primer ciclo de las EBM en su centro docente. Opina que alcanza escasos conocimientos tanto de los compases de subdivisión binaria 2/4, 3/4 y 4/4 (media=3,50) como ternaria 6/8 y 9/8 (media=2,75), aunque presentan una buena coordinación motriz (media=2,95). En cuanto a la percepción, identificación e interiorización del pulso y del acento musical, de tiempos fuertes, débiles y fracciones, opina que el alumnado alcanza escasos conocimientos (media=2,89). Sin embargo, es capaz de reconocer las notas dentro de la escala de Do Mayor y la menor (media=3,14) así como las figuras rítmicas y silencios hasta la semicorchea (media=3,30). Prácticamente ninguno es el conocimiento e interpretación del tresillo y dosillo (media=2,55). La práctica, identificación y conocimiento de signos que modifican la duración: puntillo y ligadura es escasa (media=3,11) así como la de hechos rítmicos como la síncopa, nota a contratiempo, anacrusa y picado o staccato (media=2,80). El alumnado domina bastante la lectura rítmica en clave de Sol (media=3,27), sin embargo, la lectura en clave de Fa en 4ª línea se ve bastante reducida (media=2,30), lo cual puede presentar un problema de aprendizaje para instrumentistas que lean en dicha clave.

Según el profesorado, la práctica auditiva y vocal de movimientos melódicos con intervalos mayores, menores y justos es poca (media=2,36), al igual que conocimiento de los grados y funciones tonales de Tónica, Subdominante y Dominante (media=2,25). También lo son los conocimientos acerca de la formación de la frase pregunta-respuesta (media=2, 36) o de formas musicales como el Lied o Rondó (media=1, 93). El alumnado no conoce la posición de los semitonos en la escala mayor y menor (media=2,77) y utiliza muy poco los elementos del lenguaje para la improvisación (media=2,23). La utilización del repertorio andaluz es insuficiente (media=2,59) y la reproducción de dictados rítmico-melódicos es

bastante escasa (media=2,57). Por otro lado, el profesorado opina que, el alumnado identifica, conoce e interpreta los términos y signos que afectan al a expresión tales como pp, p, mp, mf, f y ff. crescendo y diminuendo (media=3,09) y también los signos que afectan al Tempo tales como lento, adagio, andante, andantino, allegretto, allegro y presto (media=3,23) e identifican, conocen e interpretan suficientemente bien el Calderón (media=3,27). Respecto a la identificación, conocimiento e interpretación de alteraciones, el profesorado opina que éste es insuficiente (media=2,98) así como el conocimiento de las escalas de Fa M, Sol M, Sib M, Re M y sus relativos (media=2,41). También es escasa la entonación a dos voces (media=2,16) y, por tanto, el alumnado no utiliza una correcta emisión de la voz (media=2,39). Esto último repercute en la interpretación de canciones en su justa entonación (media=2,61) que, en este nivel, abarca hasta dos alteraciones y observamos que, efectivamente, (media=2,70) el profesorado opina que ésta es reducida. Por último, resaltamos su consideración acerca de que el alumnado apenas relaciona los conocimientos prácticos de lectura y escritura con el repertorio propio del instrumento (media=2,75).

6. Conclusiones

A continuación se exponen las conclusiones con las que se pretende mostrar la respuesta que se ha dado a los interrogantes planteados al inicio de esta investigación, teniendo en cuenta que los resultados obtenidos están delimitados por la diversidad de características personales del profesorado seleccionado al azar que ha participado en nuestro estudio, así como de la singularidad de los centros de E.B.M de Andalucía participantes durante el año 2012. Aún así, estos resultados son representativos y aplicables a la población que ha sido objeto de estudio de esta investigación. Podemos extraer las siguientes conclusiones:

El profesorado tiene la percepción de que no existe en la planificación docente de primer ciclo una coordinación de contenidos entre LM-EI, cuando considera muy importante que los contenidos de ambas materias estén secuenciados e interrelacionados. Se evitaría el solapamiento y que el profesorado de instrumento se encuentre en situación de explicar los contenidos de LM en sus clases. La falta de destrezas de lectura dificulta el dominio de la E.I. Una de las dificultades es que los contenidos no se desarrollan conjuntamente.

El profesorado es consciente de que el nivel de conocimientos previos de música es bajo y heterogéneo en el alumnado que inicia las EBM. Si tenemos en cuenta la edad de los niños y niñas, en general su contacto con la música se ciñe al reducido marco de experiencias

que marca el diseño curricular del área de Expresión Artística de la Educación Primaria: una hora semanal. El centro de EBM es una institución que debiera generar una red de colaboración con los centros educativos, tanto de primaria de la localidad en el que se encuentra inmerso, así como con otras instituciones superiores (introducción de nuevos sistemas de evaluación de tipo participativo) para optimizar sus elementos constitutivos.

En cuanto al grado de percepción del profesorado sobre los contenidos de LM que adquieren sus estudiantes al finalizar el primer ciclo, consideran que alcanzan una formación ajustada en cuanto al desarrollo conceptual de los bloques de contenidos de ritmo, entonación, teoría y dictado. Percibe niveles iniciales muy heterogéneos como punto de partida y que se alcanza una formación ajustada Sin embargo, al valorar de manera pormenorizada el grado de consecución en el desarrollo de cada uno de los conceptos no considera que exista una percepción de logro. El nivel de la enseñanza no es el esperado.

Se debería tener en cuenta que el alumnado de un grupo-clase de LM es heterogéneo. El profesorado que imparte el LM procede de las diferentes EI. El profesor específico de LM actúa como mediador del proceso enseñanza-aprendizaje atendiendo de la forma más integral.

Considera que para LM es conveniente que el profesorado sea especialista. La necesidad de una formación didáctica en LM es planteada por un cuerpo docente en el que más del 50% es provisional, y esa percepción de la necesidad aumenta conforme avanzan los años de experiencia laboral.

Respecto a la coordinación del centro se advierte que siendo un tema crucial no parecen efectivos los sistemas empleados. Consideran necesario una interrelación de contenidos entre e LM-EI, aspecto que no se aborda con la profundidad necesaria en las reuniones de Departamento y que lo debería asumir como prioridad el Equipo Técnico de Coordinación Pedagógica (ETCP). Este tema está deficientemente atendido, dado que el número de reuniones para tratar este tema no es el suficiente. Sería, pues muy conveniente también reuniones de Equipo Docente, es decir, entre el profesorado de las diferentes asignaturas de un mismo alumno/a.

La asunción de la labor de coordinación conlleva que el equipo directivo lidere una línea para que el profesorado asuma unas estrategias de trabajo coordinado. Las programaciones didácticas debieran reflejar la secuenciación e interrelación explícita de los contenidos. Como conclusión final, a través del análisis de los datos obtenidos destacamos la necesidad de

actuar en las enseñanzas de EBM con un planteamiento didáctico y pedagógico coordinado y comprometido para fomentar la interrelación de contenidos de LM-EI que redundaría en una enseñanza de calidad para el primer ciclo.

Bibliografía referenciada

DECRETO 17/2009, de 20 de enero, de Educación de Andalucía (Boletín Oficial de la Junta de Andalucía número 23, de 4 febrero 2009).

LEY 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía (Boletín Oficial de la Junta de Andalucía número 252, de 26 de diciembre de 2007).

LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (Boletín Oficial del Estado número 106, de 4 de mayo de 2006).

ORDEN de 24 de junio de 2009, de Educación de Andalucía (Boletín Oficial de la Junta de Andalucía número 135, de 14 de julio 2009).

AROSTEGUI, J.L. (2007): La expresión instrumental en la educación primaria. En: AA.VV. La creatividad en la clase de música: componer y tocar. Barcelona: Graó, pp. 61-70.

CAÑIZARES, A.B., GALLEGO R., ARELLANO, G.: (2012) "El diario como recurso educativo de agrupaciones musicales en las Enseñanzas Básicas del Conservatorio Profesional de Música de Córdoba". En Actas II Congreso de Educación musical: Innovación, motivación y creatividad en la enseñanza musical 2012. Enclave Creativa Ediciones, pp. 290-30.

CHECA, R. (2003). Cambio de modelo en la formación del profesorado de las enseñanzas de música. Eufonía, 29, pp. 96-107.

DÍAZ, M. (2006). Introducción a la investigación en educación musical. Madrid: Enclave Creativa.

DÍAZ, M. (2007). Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical. Barcelona. Graó.

ELLIOT, J. (1993). El cambio educativo desde la investigación-acción. Madrid: Morata.

GORDON, E. (1997). La clase colectiva de instrumentos. Eufonía, 7, pp.91-100.

HAAS, O. (2006). Lápprentissage par límitation. Música y Educación, 65, pp. 225-226.

HERVÁS, M. (coord.) (2008). La música como medio de integración y trabajo solidario.

MORALES FERNÁNDEZ, A. (2009). Las competencias básicas y el currículo de educación musical en primaria. Revista Música y Educación 77, pp. 32-49.

ORTEGA RUIZ, R. (1999). Jugar y aprender: una estrategia de intervención educativa. Sevilla. Díada.

PASCUAL MEJÍA, P. (2003): Didáctica de la música. Madrid: Pearson

POZO, J.I. (1989.) Teorías cognitivas del aprendizaje. Madrid: Morata.

ROMERO NARANJO, F.J. (2006). Body Music-Body Percusión. Didáctica de la percusión corporal. Música y Educación. 68, pp. 49-88.

STARR, W. (1983): To learn with love. Miami. Florida: Summy-Bichard Music

VALLEJO, P. (2000). 19 cánones circulares y 15 miniaturas corales. Madrid: Mundimúsica.

ANEXO I: TABLAS

Tabla 1: Fases de la investigación

I PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN	Fundamentación teórica Planteamiento del problema Definición de los objetivos e hipótesis
II DISEÑO Y PLANIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN	Selección de las variables de estudio, la población y la muestra Selección del diseño de investigación y confección del cuestionario para la recogida de datos.
III EJECUCIÓN DEL DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	Recogida de información y codificación de los datos Tratamiento y análisis de datos y obtención de los resultados.
IV INTERPRETACIÓN	Interpretación, resultados y obtención de conclusiones. Discusión y propuesta

Tabla nº2: Experiencia docente de los entrevistados

Años de experiencia docente	**Frecuencia**	**Porcentaje**
1 a 10 años	23	52,3%
11 a 20 años	15	34,1%
21 a 30 años	5	11,4%
Más de 30 años	1	2,3%
Total	**44**	**100,0**

Tabla nº 3: Desarrollo Docente. Formación.

DOCENCIA DE LENGUAJE MUSICAL				
Elementos	**Si**		**No**	
	Frec.	**%**	**Frec.**	**%**
1. Considera que para el tratamiento de los contenidos de Lenguaje Musical (L.M) es conveniente que el profesorado sea especialista	**40**	**90,9**%	4	9.1%

2. Existe en su Centro profesorado de otra especialidad que complete horario con la asignatura de L.M	34	77.3%	10	22.7%
3. Considera que es necesaria la formación didáctica en L.M para los profesores que completan horario con dicha asignatura	**38**	**86.4%**	6	13.6%
4. Ha realizado alguna actividad formativa sobre L.M	21	47.7%	23	52.3%
5. Cree que la oferta formativa existente relacionada con su puesto de trabajo cubre sus necesidades	8	18.2%	**36**	**81.8%**
6. Asistiría a actividades formativas relacionadas con la formación psicopedagógica para el ejercicio de la función docente de primer ciclo	37	84.1%	7	15.9%

Tabla nº4. Desarrollo Docente

DOCENCIA E INTERRELACIÓN ENTRE MATERIAS			
Elementos	**Media**	**Desv. típ.**	**N**
1. En su opinión, ¿cuál es el nivel de conocimientos musicales previos con el que el alumnado accede a primer ciclo?	1,84	0,914	44
2. La Programación Didáctica de L.M plantea una secuenciación de contenidos de menor a mayor dificultad	3,50	0,902	44
3. Si usted es profesor de instrumento, responda a esta pregunta: ¿su Programación Didáctica plantea una secuenciación de contenidos desde lo más sencillo hasta lo más complejo?	3,77	1,309	44
4. La secuenciación en la programación de la especialidad instrumental tiene una interrelación de los contenidos de I. y L.M	2,68	1,157	44
5. Considera que existe interrelación de contenidos a nivel teórico	2,86	1,133	44
6. En qué medida considera que existe una interrelación de contenidos a nivel práctico	2,75	1,241	44
7. Ha realizado alguna actividad en su aula para potenciar la interrelación de los contenidos entre ambas asignaturas	3,20	1,193	44
8. Grado de consecución de los objetivos en ambas asignaturas en el alumnado al terminar el ciclo	3,18	0,896	44

9. Me encuentro en la situación de tener que explicar contenidos de L.M en las clases como profesor de especialidad instrumental	3,68	1,216	44
10. Afecta al proceso enseñanza-aprendizaje que el profesor de especialidad instrumental explique los contenidos de L.M	3,73	1,188	44
11. Se utilizan suficientes recursos para impartir las clases de L.M (instrumentos de pequeña percusión, fichas, musicogramas, etc.)	2,52	1,191	44
12. El tema de la interrelación de contenidos entre las asignaturas de L.M e instrumento se trata en las reuniones de Departamento	2,50	1,151	44
13. En qué medida cree conveniente que se realicen reuniones para tratar la interrelación de contenidos entre las asignaturas	3,73	1,246	44
14. Cómo valora su interés por el tema de la interrelación de contenidos entre L.M y especialidad instrumental	4,05	0,888	44

Tabla nº 5 Nivel del alumnado

VALORE EL NIVEL DE SUS ALUMNOS EN CUANTO AL DESARROLLO CONCEPTUAL ALCANZADO Al FINALIZAR EL 1º CICLO			
Elementos	**Media**	**Desv. típ.**	**N**
1. Compases de subdivisión binaria 2/4, ¾ y 4/4	3,50	1,000	44
2. Compases de subdivisión ternaria 6/8 y 9/8	2,75	1,059	44
3. Coordinación motriz	2,95	1,099	44
4. Percepción, identificación e interiorización del pulso y del acento musical, de tiempos fuertes, débiles y fracciones	2,89	0,945	44
5. Reconocimiento de las notas dentro de la escala de Do M. y la m.	3,14	0,979	44
6. Reconocimiento de las figuras rítmicas y silencios hasta la semicorchea	3,30	1,002	44
7. Identificación, conocimiento e interpretación del tresillo y dosillo	2,55	0,999	44
8. Práctica, identificación y conocimiento de signos que modifican la duración: puntillo y ligadura	3,11	0,970	44
9. Práctica, identificación y conocimiento de hechos rítmicos como la síncopa, nota a contratiempo, anacrusa y picado o staccato	2,80	1,047	44
10. Dominio de la lectura rítmica en clave de Sol	3,27	1,107	44

11. Lectura fluida en clave de Fa	2,30	0,930	44
12. Práctica auditiva y vocal de movimientos melódicos con la siguiente interválica: mayores, menores y justos	2,36	1,036	44
13. Sensibilización y conocimiento de los grados y funciones tonales de *Tónica, Subdominante y Dominante*	2,25	0,866	44
14. Conocimiento de la formación de la frase *pregunta-respuesta*	2,36	1,014	44
15. Conocimiento de la formas musicales como el Lied o el Rondó	1,93	1,208	44
16. Conocimiento de la posición de los semitonos en la escala mayor y menor	2,77	0,937	44
17. Utilización improvisada de los elementos del lenguaje	2,23	1,054	44
18. Utilización de repertorio andaluz	2,59	1,085	44
19. Reproducción de dictados rítmico-melódicos	2,57	0,925	44
20. Identificación, conocimiento e interpretación de los términos y signos que afectan a la expresión: *pp, p, mp, mf, f* y *ff; crescendo y diminuendo*	3,09	1,096	44
21. Identificación, conocimiento e interpretación de los términos y signos que afectan al *Tempo*: *Lento, Adagio, Andante, Andantino, Allegretto, Allegro* y *Presto*	3,23	0,961	44
22. Identificación, conocimiento e interpretación del Calderón	3,27	1,086	44
23. Identificación, conocimiento e interpretación de alteraciones	2,98	1,089	44
24. Entonación a dos voces	2,16	0,888	44
25. Conocimiento de las escalas de Fa M, Sol M, Sib M, Re M y sus relativos.	2,41	1,085	44
26. Utilizar una correcta emisión de la voz	2,39	1,017	44
27. Interpretación de canciones en su justa entonación hasta dos alteraciones	2,61	1,146	44
28. Relaciona los conocimientos prácticos de lectura y escritura con el repertorio propio del instrumento.	2,75	1,123	44
29. Interpretación vocal de melodías en su justa entonación	2,70	1,025	44

Comunicación

La función autorregulatoria del canto privado en instrumentistas de guitarra

Amalia Casas-Mas
Real Conservatorio Superior de Música de Madrid
Ignacio Montero
Juan Ignacio Pozo
Universidad Autónoma de Madrid

Palabras clave: habla privada, canto, aprendizaje instrumental, lecciones uno-uno, práctica musical

El objetivo de la investigación de esta comunicación es explorar el uso auto-regulatorio que una actividad como el canto puede poseer potencialmente para un aprendiz de interpretación musical. Los estudios sobre educación formal e informal en el dominio musical (Folkestad, 1998; Green, 2002) han contribuido a focalizar las investigaciones en determinado tipo de estrategias de aprendizaje que el rango de estudios sobre el aprendizaje en los contextos académicos no tenía en cuenta, de cara a comprender en mayor profundidad las bases del aprendizaje musical. Factores como el tipo de gestos, el canto y las acciones musicales están adquiriendo actualmente una mayor relevancia en la investigación sobre aprendizaje musical.

Por este motivo, proponemos acercarnos a este fenómeno a través de un análisis de comparación constante de prácticas de aprendizaje dentro de tres culturas musicales que podrían encuadrarse en nuestro contexto en tres ámbitos de aprendizaje: el formal, el no-formal y el informal. Por una parte, la cultura de la música Clásica de origen centroeuropeo. Ésta está localizada fundamentalmente en los ámbitos académicos como los conservatorios, con unas enseñanzas reguladas por currículum estatal y autonómico, que usa las partituras musicales como principal fuente de conocimiento y que evalúa y acredita el conocimiento al

igual que otras estructuras educativas formales. Por otra parte, tenemos la cultura de Flamenco, como música popular urbana, cuyo formato educativo está más localizado en prácticas familiares y en proyectos docentes personales, en cuyo caso no está regulado por currículo, no utilizan la notación musical, ni exámenes ni acreditaciones. Y en un punto intermedio, podemos situar a la cultura de Jazz, como música popular urbana también, que se localiza más en escuelas privadas y muy incipientemente en las estatales. En ocasiones está regulada por currículum estatal y autonómico, aunque tiene determinado número de actividades que suponen formatos de aprendizaje no-formal e incluso informal, como las *jam-sessions*. Usan los *charts* y la notación musical y la evaluación con acreditaciones más y menos regladas.

Las tres culturas manejan distintos tipos de instrumentos de mediación y representaciones externas para comunicarse y aprender. Por ejemplo, los gestos y otras representaciones corporales son fundamentales en el aprendizaje del flamenco (Casas-Mas, 2013), y son representaciones desplegadas en una dimensión temporal, al igual que el lenguaje oral pero con menor definición estructural (Pérez Echeverría y Scheuer, 2009). Sin embargo, el *chart* y la partitura clásica son representaciones desplegadas en una dimensión espacial, basadas en combinaciones de reglas y procesos analógicos. Este tipo de instrumentos dan lugar a diferentes procesos de mediación en el aprendizaje que cada cultura ha enfatizado de distinta manera.

Un primer acercamiento a este tipo de representaciones externas no notacionales, desplegadas en el tiempo, como elementos extralingüísticos ya que tienen otro grado de definición estructural, lo hacemos a partir de la distinción de aquellas que tienen una finalidad autorreguladora del comportamiento del aprendiz y aquellas que tienen una finalidad comunicativa o intención de modificar algo en el conocimiento o comportamiento de otra persona.

Vygotski defendía que toda función psicológica superior aparece primero en un plano interpsicológico, social, y solo después aparecería en un plano intrapsicológico, individual. Es así cómo el fenómeno de internalización del lenguaje que pasa a ponerse al servicio del

pensamiento (p. ej., como autorregulación) se denomina hoy día *habla privada*. El habla privada se define como el discurso autodirigido con un fin de auto-guía o como autorregulación del comportamiento. Aunque suele ser levemente audible no es intencional ni dirigido a otros.

El habla privada es una ventana crucial para observar cómo el lenguaje media y regula los procesos de pensamiento (Lantolf y Thorne, 2006). Más allá de los escritos de Vygotski (1987), quien lo ubicaba fundamentalmente en los años preescolares, Sánchez Medina y Alarcón (2006) apuntan que es una herramienta semiótica en la solución de problemas a lo largo del todo el ciclo vital. El habla privada internalizada está relacionada con altos niveles educativos en ciertos aspectos de la realidad, mientras que procesos más externalizados se relacionan con niveles intermedios del aprendizaje (Winsler, Díaz y Montero, 1997).

Nuestra hipótesis es que el canto en el aprendizaje musical instrumental puede tener similitudes con el uso del habla privada en el lenguaje verbal para otros tipos de aprendizajes. El uso social que se hace de esas herramientas gestuales y verbales pasaría a un plano individual en la resolución de problemas en el aprendizaje, especialmente cuando se genera un estrés ante tareas de dificultad media (Berk, 1992). Esto quiere decir que los gestos y verbalizaciones asociadas al aprendizaje, y en concreto al aprendizaje musical de una determinada cultura musical, serán utilizados también a la hora de aprender individualmente una pieza. Además, en culturas con un mayor uso de la gestualidad comunicativa en el aprendizaje musical, también tendrán mayor uso del gesto como herramienta de mediación cognitiva. Esto implica, del mismo modo, que en las culturas que se hace mayor uso del gesto como mediador encontraremos menor discurso verbal y progresivamente menor uso notacional.

Método

El diseño es un estudio de caso múltiple con el que se analizan las prácticas y el discurso de aprendices de guitarra.

Participantes

Participaron seis guitarristas de nivel semiprofesional (Grado Superior o equivalente), en concreto dos aprendices de cada una de las tres culturas expuestas anteriormente: clásico, flamenco y jazz formados en España.

En cada cultura participaron un aprendiz de concepción tradicional y otro de concepción constructiva, seleccionados a priori por su concepción de aprendizaje (Casas-Mas, 2013; Casas-Mas, Pozo y Montero, 2014). Los de concepción más tradicional en su discurso aludían al aprendizaje y la enseñanza con roles docentes más jerárquicos en los que su función era la de dar instrucciones y corregir errores, mientras que el alumno desempeñaba un papel pasivo y heterorregulado basado en procesos repetitivos, de modelado y motivación extrínseca y orientado hacia los resultados de tipo cuantitativo.

Los de concepción más constructiva aludían a un rol del docente como guía y centrado en hacer pensar al alumno, concibiendo los errores como herramientas de aprendizaje. El rol de alumno era visto de manera más autónoma, reflexionando sobre el cómo hacer, de manera más colaborativa con la evaluación docente y mayor motivación intrínseca y manejo de los procesos de atención y memoria con transferencia de la información, en definitiva un aprendizaje basado en la cualidad de la práctica, desarrollo de la representación auditiva interna y una mayor comprensión del por qué de su acción.

Procedimiento

Se analizaron las grabaciones de las sesiones de práctica (SP) de cada participante, así como las clases con los maestros en las que esto era un requisito imprescindible. Se realizaron entrevistas pre-post práctica y entrevistas de reflexión sobre la práctica (ERP), donde se visualizó el vídeo de la SP con el aprendiz para comprender en profundidad las situaciones analizadas.

Resultados

El análisis cualitativo se llevó a cabo mediante unas categorías basadas en el Sistema de Análisis de las sesiones de práctica instrumental desarrollado por el Grupo de Investigación en Adquisición de Conocimiento Musical de la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Madrid. Aquí informamos de los resultados exclusivamente referentes al análisis de la Actividad Típica de Aprendizaje (ATA) del "Canto". En los resultados pasamos a describir el análisis categorial.

Una investigadora estuvo siempre presente en la sesiones de práctica de cara a facilitar la aparición del habla y el canto privados, tal y como es habitual en la investigación en este tópico.

En primer lugar, desde el marco teórico de habla privada hemos podido diferenciar cualidades en el canto desde el canto más explícito, el silbido, el murmullo, el susurro, sonidos guturales e incluso la respiración sincronizada con el fraseo musical, de acuerdo a diferentes niveles de audibilidad.

En segundo lugar, hemos asignado unas etiquetas tentativas a las funciones que esos distintos tipos de "canto privado" pudieran estar cumpliendo en el proceso de aprendizaje de los participantes. De esta manera, las distribuimos en dos grupos dependiendo de si podían cumplir una función de auto-guía o de autorregulación. En el primer caso, la función de auto-guía hacía referencia a una secuenciación procedimental que el aprendiz realizaba de la tarea musical que estaba llevando a cabo, mientras que la función autorreguladora hacía referencia a la gestión de la energía que el aprendiz ponía en la tarea (desde la motivación, atribuciones, evaluaciones, …)

A continuación describimos algún ejemplo del total de ocurrencias de Canto Privado en el estudio de caso múltiple, en las culturas clásica, flamenco y jazz. No podemos ser exhaustivos debido a las limitaciones de espacio, pero remitimos a los interesados a los trabajos mencionados.

Aprendices de Flamenco

a) Aprendiz Tradicional de Flamenco

En este aprendiz apreciamos fundamentalmente sonidos guturales que acompañan tanto al discurso verbal como al musical. En el ejemplo en concreto observamos la emergencia de habla privada ante una dificultad, con un susurro gutural, en el que identificamos que realiza una evaluación negativa: “no, vamos a ver”.

b) Aprendiz Constructivo de Flamenco

Durante las entrevistas orales el aprendiz flamenco constructivo hacía referencia al canto a menudo para ilustrar su discurso. Hacía alusiones a cómo el baile, el cante o la interpretación instrumental son solo medios y no fines de la transmisión comunicativa musical. Explicó que una de sus dificultades fue captar la expresión musical de su maestro y el tipo de solución que ofreció integraba holísticamente las ideas anteriores. Mostramos un fragmento de la explicación de este aprendiz en la entrevista después de su primera sesión de práctica:

[para resolver la dificultad yo lo hice] de oído, como lo hacía el maestro, y me lo cantaba para mí, como si fuera bailado.

Durante su práctica detectamos un susurro con función de auto-guía rítmica, mediante conteo del compás de bulería. Lo utiliza para entrar la falseta en una parte del compás de bulería que no es la habitual. Hasta doce veces lo realiza en una sesión de práctica de media hora.

Ambos aprendices de flamenco se caracterizan porque en las entrevistas orales muestran una forma comunicativa integrada, donde el discurso verbal y musical están integrados. Cuando hablan de música necesitan hacer música, no son discursos disociables.

Aprendices de Clásico

a) Aprendiz Tradicional de Clásico

Este aprendiz hace un uso explícito de la herramienta del canto durante su práctica. Un ejemplo que ilustra este uso es el que realiza ante una dificultad de lectura del material musical donde después de cantar el aprendiz comprende el funcionamiento de la melodía y lo interpreta en el instrumento sin problema.

b) Aprendiz Constructivo de Clásico

El uso que realiza este aprendiz de la herramienta de canto privado es en el formato de silbido y con una función de autorregulación emocional, como generador de motivación intrínseca para persistir en la tarea o como descarga emocional en forma de canto audible de la melodía que está tocando, ante una dificultad en la que para, aborda la situación, y vuelve a tocar con motivación renovada. Seguidamente a la parada y canto su interpretación se vuelve fluida.

Aprendices de Jazz

a) Aprendiz Tradicional de Jazz

En el discurso durante las entrevistas nos explica como cantar melodías es una estrategia que usa habitualmente y que le ayuda a memorizar el material musical. Es un sistema distinto de la producción instrumental, que le ayuda a internalizar la música antes de tocarla con sus manos.

En el video de su práctica muestra cómo canta a la vez que realiza el análisis armónico de la pieza a aprender, de esta forma puede evocar la melodía e imaginarse mejor el contexto harmónico, activando un proceso de memoria con transferencia de la información.

b) Aprendiz Constructivo de Jazz.

En su discurso durante las entrevistas es el aprendiz que más ejemplifica cantando durante su discurso verbal, hasta 14 veces durante las entrevistas. Es muy sorprendente ver la relación de este hecho con lo que ocurre en su práctica:

En la práctica de este aprendiz constructivo de jazz observamos la respiración como elemento de regulación en ausencia completamente de canto. El aprendiz usa la respiración como herramienta extra-lingüística un número similar de veces tanto durante la interpretación del estándar (Lazy Bird) como en las secciones de improvisación. Es el mejor ejemplo de herramienta internalizada, las respiraciones se insertan de manera natural en cada inicio de fraseo musical o en el inicio de comenzar una repetición o dificultad. Esto nos indica a) que no está unida al fraseo de la melodía de *chart* exclusivamente sino también como fraseo interno del aprendiz al pensar o sentir la música y b) que es una herramienta internalizada, no hay una actividad deliberada cuando la mente está focalizada en la improvisación, pues sería

una tarea inviable en tiempo real a la velocidad del tema. En la Figura 2 mostramos el número de veces que el aprendiz realiza una respiración insertada en el fraseo musical tanto durante la interpretación del *chart* (sección izquierda de la figura) como de la improvisación (sección derecha de la figura).

Insertar Figura 1 aquí

Nuestra interpretación es que esto es una buena muestra de cómo el canto puede llegar un punto en el que está prácticamente internalizado, de manera que apenas es perceptible, solo de manera gutural o como en este caso por la respiración, pero eso no quiere decir que los procesos que está sujetando sean menos importantes para el aprendiz, bien al contrario es un indicador del proceso y aproximación en profundidad que el aprendiz tiene de la música.

Como conclusión, de los seis participantes, el canto privado se hizo más explícito en la cultura de clásico y más implícito a medida que estaba más automatizado o encapsulado en jazz y flamenco, de manera semejante al habla privada -*private speech*- (Winsler, Díaz y Montero, 1997). Cuando el canto privado estaba más internalizado cumplía funciones de autorregulación; p. ej., un sonido gutural ante la penalización del error o una respiración sincronizada regularmente con el fraseo y flujo musical.

Discusión

En los participantes de este estudio parece que las formas de aprendizaje instrumental de la música pertenecientes a las culturas populares urbanas se situaban ante expresiones de canto privado menos explícitas. Es decir, aunque fueran formas audibles no suponían la representación fiel (o sustitución de un elemento por otro) de la música, como cantar o silbar una melodía, sino que cumplía otras funciones. Se puede interpretar como procesos de aprendizaje menos explícitos, más en la línea del desarrollo de la lengua materna. En la cultura flamenca es claro que el canto lo han desarrollado en el entorno de aprendizaje informal. Así, como defienden McPherson y Gabrielsson (2002), el canto sería un mecanismo

que produciría una imagen musical (auditiva/creativa) antes que simbólica (visual), de cara a que el aprendiz se convierta en letrado musicalmente antes que letrado en notación musical.

Sin embargo en la cultura clásica el canto privado se hizo más explícito como elemento sustitutivo de la melodía o parámetro musical al que emulaba (Casas-Mas, López-Íñiguez, Pozo y Montero, 2013). Lo vemos relacionado con "el papel del papel" en la explicitación, o el rol que juega la partitura con muchos elementos manifiestos en el aprendizaje. Esto puede inducir un acercamiento a la música más parecido al de la adquisición de una segunda lengua. Según autores como Sloboda (2013), esto puede estar relacionado con que la educación de los conservatorios pertenece a una cultura que enfatiza la responsabilidad del artista con el compositor y esto provoca una focalización excesiva en la reproducción fiel de las intenciones del compositor como el principal objetivo de rendimiento. En nuestra opinión, esta concepción configura el uso que se hace de la partitura de manera reproductiva en lugar de comunicativo-expresiva (Casas y Pozo, 2008), con una mayor orientación hacia la audiencia.

El canto ha sido conectado tradicionalmente a la práctica instrumental, tal y como docentes y reconocidos músicos clamaban ya desde la didácticas activas del siglo XX. Sin embargo, hoy en día la aproximación constructivista a la interpretación musical se centra en los procesos mentales de los aprendices para que los docentes puedan ayudar a gestionarlos. Contrariamente a lo esperado, el canto no es una práctica tan común en la enseñanza instrumental en conservatorios y menos aun usada como herramienta reflexiva. Este estudio nos brinda un acercamiento inductivo a un fenómeno no descrito anteriormente en el aprendizaje musical. Hemos presentado una primera aproximación en la que en futuras investigaciones sería un buen trabajo poder contrastarlo en muestras más amplias.

Tras considerar estos resultados, mostrados aquí de manera muy sintética, sugerimos que el uso del habla privada y el canto privado tanto en sesiones de práctica instrumental como en las sesiones uno-uno en las lecciones instrumentales puede proveer los siguientes beneficios: comprensión del discurso musical, gestión y focalización del aprendizaje, herramientas para la producción melódico-rítmica mediante procesos auditivo-visuales. Además, es una actividad que ayuda a la memorización, el aprendizaje simbólico-rítmico y la creación de nuevo material musical, comprensión de estructuras/armonías/intervalos, conocimiento de la

geografía del instrumento (distancias) y conectar con procesamientos más profundos del material musical (referenciales y holísticos).

References

Berk, L. E. (1992). Children's private speech: an overview of theory and the status of research. En R. M. Diaz y L. E. Berk (Eds.), Private speech: from social interaction to self-regulation (pp. 17-53). Hillsdale, N. J.: Erlbaum.

Casas, A. y Pozo, J. I. (2008). ¿Cómo se utilizan las partituras en la enseñanza y el aprendizaje de la música? Cultura y Educación, 20, 49-62.

Casas-Mas, A. (2013). Culturas de Aprendizaje Musical: concepciones, procesos y prácticas de aprendizaje en Clásico, Flamenco y Jazz (Tesis doctoral no publicada). Universidad Autónoma de Madrid.

Casas-Mas, A., López-Íñiguez, G., Pozo, J. I., y Montero, I. (2013, agosto). The self-regulatory function of private singing in instrumental music learning: A multiple case study. Comunicación presentada en la 15th Biennial EARLI-JURE Pre-conference for Research on Learning and Instruction: 'Responsible Teaching and Sustainable Learning', Munich, Alemania.

Casas-Mas, A., Pozo, J. I. y Montero, I. (2014). The influence of music learning cultures on the construction of teaching-learning conceptions. British Journal of Music Education. Advance online publication. doi:10.1017/S0265051714000096

Folkestad, G. (1998). Musical learning as a cultural practice. As exemplified in computer-based creative music making', in B. Sundin, G. McPherson & G. Folkestad (Eds), Children Composing. Malmö: Lund University, Malmö Academy of Music.

Green, L. (2001/02). How popular musicians learn: a way ahead for music education. London and New York: Ashgate Press.

McPherson, G. E., y Gabrielsson, A. (2002). From sound to sign. In R. Parncutt & G. E. McPherson (Eds.), The science and psychology of musical performance: Creative strategies for music teaching and learning (pp. 99-115). Oxford: Oxford University Press.

Lantolf, J.P. y Thorne, S.L. (2006). Sociocultural theory and second language acquisition. In B. van Patten, & J. Williams (Eds.), Theories in second language acquisition (pp. 201-224). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Pérez Echeverría, M. P., y Scheuer, N. (2009). External representations as learning tools. En C. Andersen, N. Scheuer, M. P. Pérez Echeverría y E. Teubal (Eds.), Representational Systems and Practices as Learning Tools (pp. 1-17). Rotterdam: Sense.

Sloboda, J. A. (2013). Musicians and their live audiences: dilemmas and opportunities. Understanding Audiences Working Paper 3. Guildhall School of Music & Drama, UK.

http://www.gsmd.ac.uk/fileadmin/user_upload/files/Research/UA_Working_paper_Spring_2013.pdf

Vygotsky, L.S. (1987) The Collected Works of L.S. Vygotsky, Volume 1. New York: Plenum.

Winsler, A., Díaz, R. M. y Montero, I. (1997). The role of private speech in the transition from collaborative to independent task performance in young children. Early Childhood Research Quarterly, 12, 59-79.

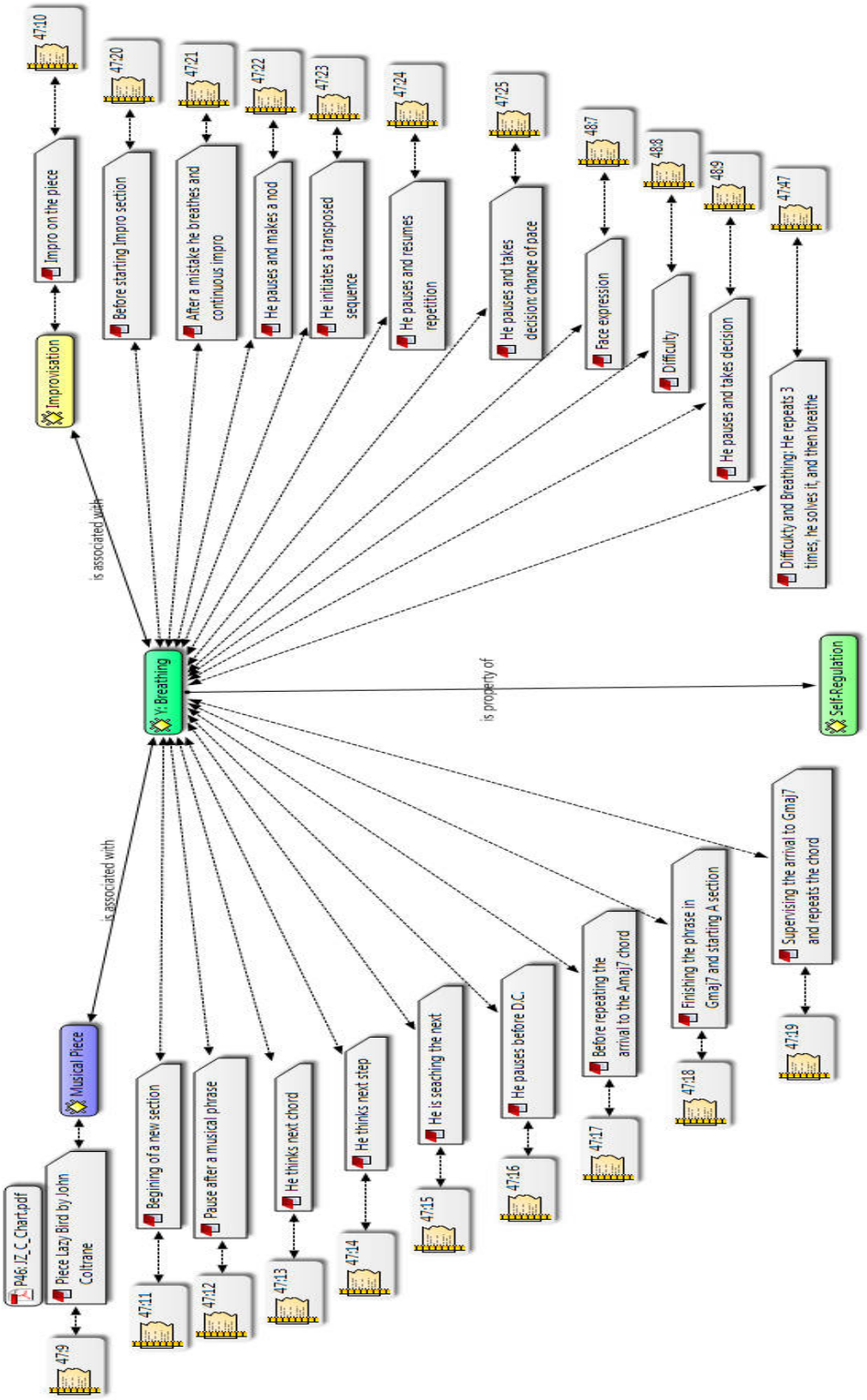


Figura 1.- Comparación de frecuencias de respiración entre la interpretación del *chart* y la interpretación de la improvisación en el aprendiz de jazz constructivo.

Comunicaión

La ansiedad escénica en los estudiantes de Grado Superior de Música de España

Francisco Javier Zarza Alzugaray
Beatriz Mazas Gil
Óscar Casanova López
Universidad de Zaragoza

Palabras clave: Ansiedad escénica, estudiantes, grado superior, música.

Introducción y justificación

La ansiedad escénica en músicos en formación es uno de los aspectos más relevantes en la práctica y el estudio musical, pudiendo llegar a convertirse en un auténtico problema, de cara a tener una carrera profesional con cierta garantía de éxito.

Se puede extrapolar al ámbito de ansiedad escénica en músicos la definición del miedo a hablar en público de Fremouw y Breitentein (1990) quienes la consideran como una reacción no adaptativa ante sucesos ambientales cuyo resultado es un comportamiento ineficaz, que puede llegar a hacer que en torno al 30% de los músicos que piden ayuda psiquiátrica, ésta sea causada por la ansiedad escénica (Fenema, Julsing, Carlier, 2012).

Recordando una definición de ansiedad escénica en músicos, Salmon, (1990) la definió como la experiencia de aprensión angustiosa sobre la disminución real de las habilidades interpretativas, en un contexto público, hasta un grado que no garantice la aptitud musical del individuo, el entrenamiento o el nivel de preparación de éste.

Hoy en día, la definición de la ansiedad escénica sigue sin ser única (Studer, Danusera, Hildebrandtb, Ariala, Gomeza, 2011). Sin embargo, sí que existe un consenso bastante amplio en que está caracterizada por una evidente y perceptible aprensión a la actuación (Kenny, 2008; Salmon 1990; Wilson, 1997; APA, 1994; Studer et al.2011) así como que la

ansiedad escénica presenta tres componentes diferenciados conocidos habitualmente como cognitivo, fisiológico y conductual (Osborne, Kenny y Holsomback, 2005).

Para continuar con el estudio de las actuaciones públicas y de la ansiedad que éstas generan, desde esta investigación se ha contemplado la ansiedad escénica como un hecho que encuentra una explicación clara en la teoría de la ansiedad de Barlow (2000). Esta teoría explica el posible origen de la ansiedad a partir de un conjunto de tres vulnerabilidades. Según esta teoría existe una vulnerabilidad biológica la cual es heredable en cierto grado, una vulnerabilidad psicológica general que hace referencia a los hechos cotidianos y habituales y una vulnerabilidad específica relacionada con tareas o momentos concretos como pudieran ser el hablar en público o las actuaciones musicales.

Existen otros estudios que han contemplado diversas variables personales influyentes en la ansiedad y que pueden ser integrados o vistos desde la teoría de la ansiedad de Barlow (2000) y el triple factor de vulnerabilidad. Encontramos de esta forma, investigaciones centradas en la influencia del neuroticismo en la ansiedad escénica (Rae y McCambridge, 2004), en la necesidad de aprobación y actitudes disfuncionales, (Yondem, 2007), en la relación de la ansiedad rasgo y ansiedad escénica (Osborne et al., 2005; Kenny, Davis y Oates, 2004; Ryan, 2005), en factores concernientes al contexto musical como ofrecer conciertos solo o en grupo o como miembro de un coro (Ryan y Andrews, 2009), factores temporales -medición de los niveles de ansiedad antes, durante y después de la actuación- (Papageorgi, Hallam y Welch, 2007), la ansiedad escénica y su relación con la ansiedad social (Gorges, Alpers y Pauli, 2007), en las diferencias de sexo (Ryan, 2004, 2005; Rae y McCambridge, 2004; Osborne y Kenny, 2008; Yondem, 2007; Wilson y Roland, 2002), o en la relación entre ansiedad escénica, nivel musical exhibido y familia instrumental (Iusca et al., 2011) entre otras.

En lo que respecta a la incidencia del problema en la población de músicos encontramos que el 80% de la población sufre miedo escénico cuando se les requiere actuar frente a una audiencia, y el miedo escénico afecta tanto a músicos, como actores y atletas, y es una reacción normal, que puede ser en ocasiones incluso optimizada, para la obtención de beneficios o realzar los logros en la propia actuación sin reportar por ello problemas mayores. Sin embargo, en una minoría poblacional otros desórdenes co-mórbidos pueden estar presentes, siendo el más común de ellos el desorden de ansiedad generalizada, (Sanderson, DiNardo, Rapee y Barlow 1990; Ortiz, 2009). Los individuos descritos con las características

anteriores, probablemente presenten un largo historial de preocupación generalizada y aprensión en numerosas facetas de sus vidas y no únicamente en las situaciones que requieran una actuación pública (Ortiz, 2009).

Hay autores que sitúan en torno al 20% el porcentaje de alumnos que comienzan sus estudios en los Conservatorios de Música y que los abandonan precisamente por sufrir ansiedad escénica, o dicho de otro modo, por la incapacidad de poder controlar los "nervios" que surgen ante un concierto o examen (Dalia, 2004). Además, entre el 40% y el 60% de los estudiantes que continúan, ven deteriorada su interpretación musical a causa de la ansiedad (Marchant-Haycox, Wilson, 1992), no siendo muy diferente el panorama entre los profesionales de la música (Van Kemenade, Van Son, Van Heesch, 1995).

Estudios llevados a cabo con músicos profesionales integrantes de alguna orquesta, como los de Fishbein, et al., (1988), muestran que un 37% de los mismos padecen ansiedad escénica desde niveles bajos hasta muy severos. Íntimamente relacionado con lo anterior, del estudio de 1995 de Van Kemenade et al., se extrae que en torno al 36% de los músicos orquestales presentan ansiedad anticipatoria el día anterior al concierto, un 10% la semana anterior al concierto y un 5% incluso hasta un mes antes del concierto.

En 2002, Kaspersen y Götestam, con una muestra noruega, encontraron que de 126 estudiantes de música en el conservatorio, el 36,5% reportaron la necesidad de ayuda para la solución de problemas asociados a la ansiedad escénica..

Relacionando la ansiedad con las variables de corte psicológico que se han mencionado anteriormente, encontramos que el estudio del constructo del optimismo desde la psicología positiva presenta un papel fundamental en este estudio, ya que el optimismo disposicional, entendido como la creencia que cada uno tiene, de que se tenderá en su vida a experimentar buenas experiencias, está demostrado que tiene efectos positivos a nivel fisiológico, además de generar un aumento de la motivación. Sin embargo, la relación del optimismo con las actuaciones públicas musicales está sin demostrar (Siddique, LaSalle-Ricci, Glass, Arnkoff y Díaz 2006).

La autoeficacia es otra de las variables sujeto de estudio en esta investigación. Es un constructo psicológico propuesto por Bandura (1977), en el que se recogen las diferentes creencias en la propia capacidad para resolver, organizar y ejecutar acciones que se realizan, y ostenta un papel determinante en las tareas que conllevan una actuación pública así como en las expectativas de llevarla a cabo correctamente (Bandura, 1977; Zimmerman, 2000). De

esta forma también resulta ser un buen predictor de la ansiedad escénica en diversos campos incluidas las actuaciones musicales (McCormick y McPherson, 2003).

En lo concerniente a la motivación de logro, partimos de la premisa de la asunción de la complejidad de dicho constructo psicológico, polifacético. Dicho lo anterior, se podría entender la motivación de logro como "la tendencia a conseguir una buena ejecución en situaciones que implican competición con una norma o un estándar de excelencia, siendo la ejecución evaluada como éxito o fracaso, por el propio sujeto o por otros" (Garrido, 1986, p.138) o también y más breve como "la motivación que impulsa la ejecución en las denominadas tareas de logro" (Manassero y Vázquez, 1998, p.334).

En el caso de los músicos con éxito profesional, de todos los tipos, están caracterizados por un deseo de mejora de sus actuaciones y sus habilidades. Es sabido que los músicos invierten mucho tiempo practicando, si bien es su profundo deseo de mejora lo que hace que ésta sea efectiva (Ericsson, Krampe y Tesch-Römer, 1993).

De otra parte, y no menos importante, se plantea en esta investigación el estudio de la sensibilidad al premio y al castigo determinadas por los sistemas de inhibición de comportamientos –BIS en inglés- y el sistema de activación de comportamientos –BAS en inglés- y su posible relación con la población que integra los diferentes centros educativos que han formado parte en este estudio. Dichos sistemas de comportamiento subyacen a dos dimensiones de la personalidad, la ansiedad y la impulsividad y que conforman el sistema de activación conductual descrito por Gray en 1982. La investigación del BIS y BAS permite el estudio de las respuestas ante las señales que son interpretadas como posibles castigos o con consecuencias negativas, así como las conductas de aproximación o encaminadas a la percepción de incentivos o recompensas (Torrubia, Ávila, Moltó y Caseras, 2001; Pinto-Meza et al., 2009).

En lo que se refiere a variables relacionadas, El sexo ha sido una de las variables sociodemográficas que se ha considerado en numerosos trabajos para tratar de abordar las diferencias individuales en la ansiedad escénica. En relación al mismo se pueden encontrar tanto factores ligados al desarrollo específico como a tratar de identificar bajo qué circunstancias aparece la ansiedad escénica.

Así los resultados del reciente estudio de Iusca y Dafinoiu (2012) indican que existen diferencias de sexo significativas, siendo mayor la ansiedad en las mujeres en las subescalas cognitiva y somática de la ansiedad pero no para la autoestima. También se puede observar

que existe una fuerte relación en el caso de las mujeres, e insignificante en los hombres, entre el nivel de actuación y los niveles de ansiedad reportados en sus tres factores, somático, cognitivo y autoestima (Iusca y Dafinoiu, 2012).

Aparte de los factores personales y siguiendo el modelo de Barlow (2000) los factores pedagógicos y contextuales pueden tener un papel fundamental en la explicación de la ansiedad escénica, tanto por los procesos formativos como por las exigencias particulares del contexto de formación y por la presencia de otros actores como por ejemplo los profesores.

Objetivos e hipótesis

El principal objetivo es estudiar qué variables, tanto psicológicas como pedagógicas, contextuales y sociodemográficas pueden influir en la presencia de determinadas respuestas de ansiedad.

Objetivos

Examinar las relaciones de la ansiedad con las variables socio-demográficas y pedagógicas planteadas anteriormente.

Acorde con el modelo de Barlow (2000) estudiar las relaciones entre el optimismo disposicional, la autoeficacia, la motivación de logro y la sensibilidad al premio y al castigo con ansiedad escénica en músicos en formación superior así como con el resto de variables (pedagógicas, socio-demográficas).

Hipótesis

Esperamos encontrar indicadores de ansiedad escénica en la población estudiada.

Esperamos que las variables incluidas en este estudio y a través de las interrelaciones establecidas entre ellas den cuenta en buena medida de la ansiedad escénica.

Método

El método de la investigación responde eminentemente a una metodología cuantitativa. Se ha contado con una muestra de 490 estudiantes de grado superior de música obtenida con un criterio de disponibilidad. Los centros que respondieron favorablemente a la participación en esta investigación fueron el Centro Superior de Música del País Vasco, el Conservatorio Superior de Música de Castilla y León, el Conservatorio Superior de Música del Principado de Asturias, el Conservatorio Superior de Música de Murcia, el Conservatorio Superior de Música de las Islas Canarias y la Escuela Superior de Música Reina Sofía.

Se han empleado técnicas de regresión estadística acordes con la TCT que nos han servido para estudiar de qué modo influyen determinadas variables de corte psicológico y pedagógico.

Instrumentos

Para la realización de esta investigación se ha empleado un dossier de cuestionarios diseñado *ad hoc*, en donde, además de diferentes preguntas encaminadas a distribuir a la muestra en función de determinadas variables sociodemográficas y pedagógicas, se han empleado cuestionarios que han servido para medir y evaluar las diferentes características psicológicas personales de los músicos.

De esta forma se ha empleado:

1- Adaptación al castellano del KMPAI de Kenny et al. (2004).

2- Adaptación al contexto musical del cuestionario de motivación de logro de Manassero y Más (1998).

3- Cuestionario se sensibilidad al premio y al castigo de Torrubia et al. (2001).

4- Cuestionario de autoeficacia (Sanjuán, 2000)

5- Cuestionario de Optimismo disposicional (Otero et al. 1998).

Resultados

Se han podido determinar, a partir del modelo de ansiedad de Barlow (2000) diferentes perfiles de vulnerabilidad ante la ansiedad escénica en donde, además de las variables psicológicas, tienen mucha importancia variables pedagógicas y contextuales como la edad de inicio en el estudio musical, el tipo de contexto familiar y el consumo de sustancias.

En cuanto a la elección de las variables para la agrupación de acuerdo a los diferentes estilos de afrontamiento, hasta ahora hemos visto cómo las variables de corte generalista han mostrado una importancia real en la presencia de mayores o menores niveles de los constructos más específicos, de este modo hemos incluido para la agrupación en tres grupos diferenciados el factor de indefensión del KMPAI, los factores de optimismo y pesimismo, el constructo de autoeficacia general, así como la sensibilidad al premio y al castigo. La muestra se ha conseguido separa en tres grupos diferenciados de estilos de afrontamiento en 11 iteraciones.

De este modo y tal y como podemos comprobar en la tabla que agrupa las diferentes puntuaciones de cada factor dependiendo del grupo al que pertenezca una persona u otra, vemos que el perfil de vulnerabilidad positivo presenta los menores valores en los factores de indefensión, pesimismo, sensibilidad al premio y sensibilidad al castigo y los mayores valores en los factores de autoeficacia y optimismo. Por el contrario, el perfil de vulnerabilidad negativo, presenta los mayores valores en los factores de indefensión, pesimismo y sensibilidad al castigo, mientras que presenta los menores valores en los constructos de optimismo y autoeficacia. Como resulta lógico el conglomerado denominado como perfil de vulnerabilidad intermedio presenta valores intermedios entre los de los del perfil de vulnerabilidad baja y los del perfil de vulnerabilidad alta.

Además se han encontrado relaciones con los diferentes niveles de las distintas variables manejadas en función de la pertenencia a un perfil de vulnerabilidad u otro, tal y como se desprenden de las tablas y gráficos que se muestran a continuación.

Tabla 1. Estilos de afrontamiento

	Conglomerado		
	Perfil de vulnerabilidad baja	Perfil de vulnerabilidad alta	Perfil de vulnerabilidad intermedia
N	129	57	233
Porcentaje Válido	30,8	13,6	55,6
KMPAI (indefensión)	24,14	44,46	33,56
Optimismo parcial	12,19	7,60	10,44
Pesimismo parcial	6,33	10,09	7,77
Autoeficacia	82,67	46,02	68,20
Sensibilidad premio	9,83	10,14	9,57
Sensibilidad castigo	6,24	17,37	11,42

Conglomerado final obtenido tras 11 iteraciones.

Tabla 2. Prueba de comparación de medias entre perfiles de vulnerabilidad y variables generalistas

	Perfil de Vulnerabilidad	N	Media	Desviación típica	F	Sig.
KMPAI (indefensión)	Vulnerabilidad Baja	129	24,13	6,99	141,56*	,000
	Vulnerabilidad alta	57	44,45	8,77		
	Vulnerabilidad intermedia	233	33,56	7,10		
	Total	419	32,14	9,73		
Optimismo parcial	Vulnerabilidad Baja	129	12,19	1,91	106,13	,000
	Vulnerabilidad alta	57	7,59	2,35		
	Vulnerabilidad intermedia	233	10,44	1,94		
	Total	419	10,59	2,44		
Pesimismo parcial	Vulnerabilidad Baja	129	6,33	2,15	61,87	,000

	Vulnerabilidad alta	57	10,08	2,45		
	Vulnerabilidad intermedia	233	7,77	2,04		
	Total	419	7,64	2,42		
Autoeficacia	Vulnerabilidad Baja	129	82,66	6,77	376,86*	,000
	Vulnerabilidad alta	57	46,01	10,40		
	Vulnerabilidad intermedia	233	68,20	6,43		
	Total	419	69,63	13,45		
Sensibilidad Castigo	Vulnerabilidad Baja	129	6,24	3,72	150,68*	,000
	Vulnerabilidad alta	57	17,36	4,09		
	Vulnerabilidad intermedia	233	11,41	4,86		
	Total	419	10,63	5,66		

* Estadístico de Brown-Forsythe.

Gráfico 1. Comparativa KMPAI (cogniciones) según estilos de afrontamiento

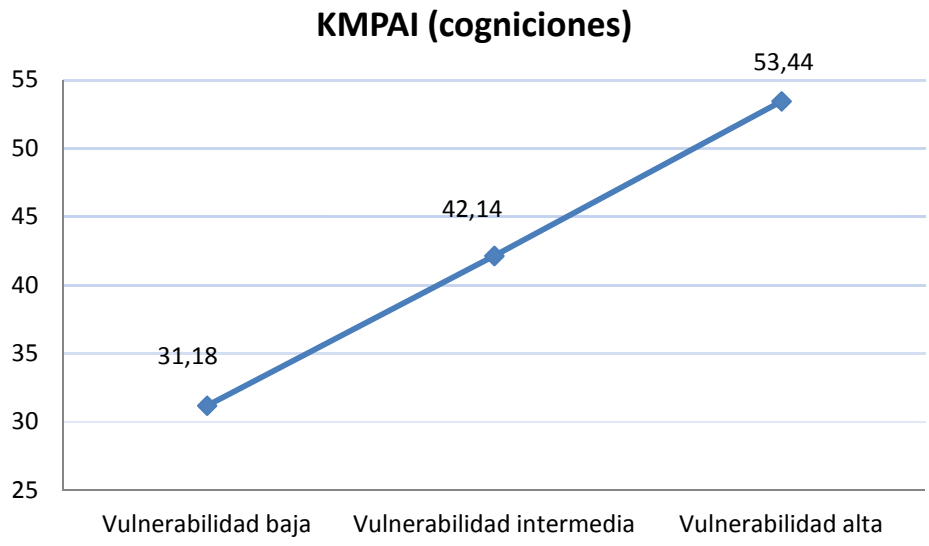
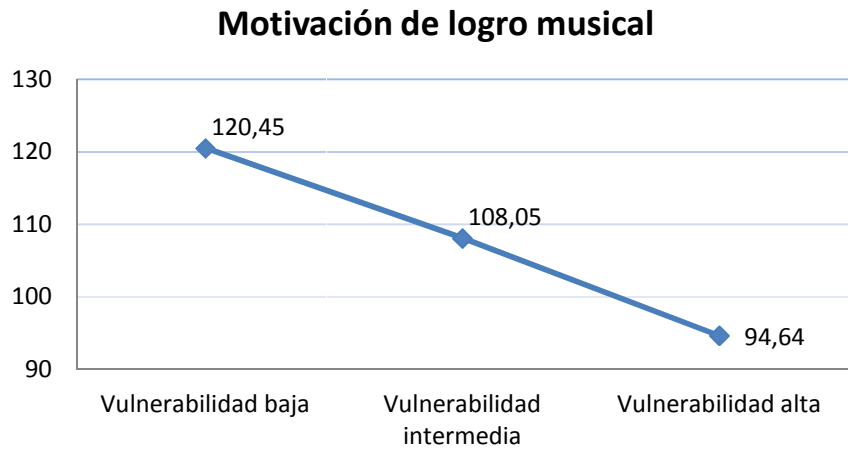


Gráfico 2. Comparativa motivación de logro musical (total) según perfil de vulnerabilidad



A partir de las variables manejadas con anterioridad se ha podido esbozar un modelo de ecuaciones estructurales en donde se da cuenta de aproximadamente el 57,2% de la varianza de la ansiedad escénica reportada por los estudiantes de grado superior de música en España (Gráfico 3).

Gráfico 3. Modelo de ecuaciones estructurales explicativo de ansiedad escénica.

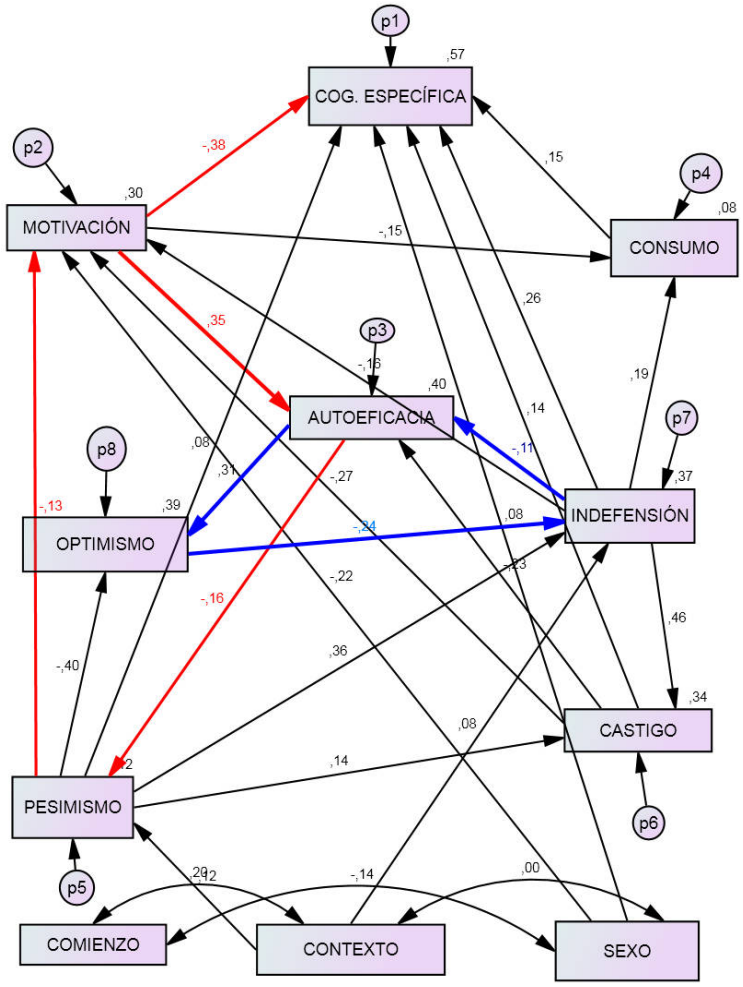


Tabla 3. Porcentaje de varianza explicada de modelo de ecuaciones estructurales

Autoeficacia	,397
Optimismo	,392
Indefensión	,367
Sensibilidad al castigo	,345
Motivación	,302
Pesimismo	,117
Consumo de sustancias	,080
Ansiedad específica	**,572**

Conclusiones

Hemos visto también cómo se replicaban algunos de los resultados en expuestos en el marco teórico, (Bandura, 1986; McCormick y McPherson, 2003; Orejudo et al. 2006, Torrubia, 2001), de este modo podemos concluir a tenor de los resultados obtenidos que el optimismo, la autoeficacia y la motivación son constructos relacionados de forma directa y que presentan una fuerte asociación ($>|0{,}4|$). Sin embargo, dichos constructos son inversamente proporcionales a los niveles de ansiedad y a los niveles de sensibilidad al castigo ($>|0{,}4|$). Todos los constructos y variables manejadas en esta investigación se pueden agrupar en las diferentes categorías que en 2007 Papageorgi et al., distribuyen las variables influyentes en la génesis de un perfil de vulnerabilidad o protección ante las actuaciones musicales en público. Estas variables se podrían taxonomizar, siguiendo la distribución de Papageorgi et al. (2007), en factores que afectan a la susceptibilidad del intérprete a experimentar ansiedad escénica, factores que afectan a la eficacia en la resolución de la tarea y factores relacionados con el ambiente de la actuación.

Hemos comprobado que tanto el sexo como la edad de comienzo en los estudios musicales son factores importantes en la génesis posterior de ansiedad escénica. Los resultados obtenidos en esta investigación, apuntan a que las mujeres que han comenzado más tarde de los once años de edad sufren menos ansiedad escénica que cualquier otra combinación poblacional que se pudiera hacer. Este dato lejos de ser anecdótico creemos que es representativo de que probablemente sean las chicas que han comenzado después de los once años las que realmente quieren apostar por los estudios musicales, ya que se comprueba que es ese mismo grupo poblacional el que presenta una motivación de logro mayor, adoptando conductas más efectivas que ayuden a reducir la ansiedad de forma natural.

La ansiedad escénica es un problema que está presente en la población de estudiantes del estado español y que tradicionalmente no ha sido abordado ni por las instituciones ni por el profesorado.

Es necesario realizar programas de intervención para la reducción de la ansiedad en estudiantes y para la formación del profesorado.

Referencias

American Psychiatric Association. (1994). Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (4th ed.). Washington, DC: American Psychiatric Association.

Bandura, A (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. Psycological Review, 84, 191-215.

Barlow, D. (2000) The psychology of what works (pp. 182–204). Oxford, UK: Oxford University Press.

Dalia Cirujeda, G. (2004). Cómo superar la ansiedad escénica en músicos. Madrid: Mundimúsica Ediciones. S.L

Ericsson, K.A., Krampe, R.T. y Tesch-Römer, C. (1993). The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. Psychological review, 100, 363-406.

Fenema, E.van., Julsing, J. y Carlier, I. (2012). Musicians Seeking Psychiatric Help; A Closer Look At Performance Anxiety Psychiatry, Leiden University Medical Center, Leiden, The Netherlands Salmon, P. (1990): A psychological perspective on Musical Performance Anxiety – a review of the literature. Medical Problems of Performing Artists, 5(1), 1-11.

Fishbein, M., Middlestadt, S. E., Ottati, V., Straus, S., y Ellis, A. (1988). Medical problems among ICSOM musicians: Overview of a national survey. Medical Problems of Performing Artists, 3(1), 1–8.

Fremouw, W. J. y Breitenstein, J. L. (1990). Speech anxiety. En H. Leitenberg (Ed.) Handbook of social and evaluation anxiety. Nueva York: Plenum Press.

Garrido Gutiérrez, I. (1986). La motivación escolar: determinantes sociológicos y psicológicos del rendimiento. En J.Mayor (Ed.): Sociología y Psicología de la Educación, (p.122-151). Madrid: Anaya.

Gorges, S., Alpers, G.W., Pauli, P. (2007). Musical Performance Anxiety as a Form of Social Anxiety? International Symposium on Performance Science, 67-72.

Gray, J. A. (1982). Precis of the neuropsychology of anxiety: An enquiry into the functions of the septohippocampal system. The Behavioral and Brain Sciences, 5, 469–534.

Iusca, D., Dafinoiu, I. (2011). Performance anxiety and musical level of undergraduate students in exam situations: the role of gender and musical instrument. Procedia - Social and Behavioral Sciences 33, 448 – 45.

Kaspersen M and Gotestam KG (2002). A survey of Music performance anxiety among Norwegian music students. European Journal of Psychiatry, 16 (2), 69–80.

Kenny, D. T. (2008): Music Performance Anxiety. International Handbook of Musicians' Health and Wellbeing.Oxford. Oxford University Press.

Kenny, D. T., Davis, P. y Oates, J. (2004). Music performance anxiety and occupational stress amongst opera chorus artists and their relationship with state and trait anxiety and perfectionism. Journal of Anxiety Disorders, 18, 757–777.

Manassero Más, Mª. A., y Vázquez Alonso, A. (1998). Validación de una escala de motivación de logro. Psicothema, 10 (2), 333-351.

Marchant-Haycox, S. E. y Wilson, G. D. (1992). Personality and stress in performing artists. Personality and Individual Differences, 13, 1061–1068.

McCormick, J., y McPherson, G. (2003). The role of self efficacy in a musical performance examination: an exploratory structural equation analysis. Psychology of Music, 31 (1), 37-51.

Ortiz Brugués, A. (2008). Music performance anxiety. A review of the literature. Tesis doctoral no publicada. Freiburger Institut für Musikemedizin. Albert-Ludwigs-Universität Freiburg i. Br. Freiburg. Alemania.

Osborne, M. S., Kenny, D. T. y Holsomback, R. (2005): Assessment of MPA in late childhood. International Journal of Stress Management, 12, 312-330.

Osborne, M.S., Kenny, D.T. (2008). The Role of Sensitizing Experiences in Music Performance Anxiety in Adolescent Musicians. Psychology of Music, 36(4), 447-462.

Papageorgi, I., Hallam, S. y Welch, F. (2007). A conceptual framework for understanding musical performance anxiety. Research studies in music education, 28, 83-107.

Pinto-Meza. A., Suárez, D., Caseras, X., Haro, J. M., Serrano-Blanco, A. y Torrubia, R. (2009). Evaluación telefónica de los sistemas de activación e inhibición conductual. Revista de psiquiatría y salud mental, 2 (2), 66-71.

Rae, G. y McCambridge, K. (2004). Correlates of performance anxiety in practical music exams. Psychology of Music, 32 (4), 432-439.

Rae, G. y McCambridge, K. (2004). Correlates of performance anxiety in practical music exams. Psychology of Music, 32 (4), 432-439.

Ryan, C. (2004). Gender Differences in Children's Experience of Musical Performance Anxiety. Psychology of Music, 32(1), 89-103.

Ryan, C. (2005). Experience of Musical Performance Anxiety in Elementary School Children. International Journal of Stress Management, 12 (4), 331-342.

Ryan, C. y Andrews, N. (2009). An Investigation Into the Choral Singer's Experience of Music Performance Anxiety. Journal of Research in Music Education, 57(2), 108-126.

Sanderson, W. C., DiNardo, P. A., Rapee, R. M., y Barlow, D. H. (1990): Symptom comorbidity in patients diagnosed with DSM-III-R anxiety disorders. Journal of Abnormal Psychology, 99, 308-312

Siddique, H.I., LaSalle-Ricci, V.H., Glass, C.R., Arnkoff, D.B., Díaz, R.J. (2006). Worry, optimism and expectations as Predictors of Anxiety and Performance in the First Year of Law School. Cognitive Therapy Researches, 30, 667-676.

Studer R., Danusera B., Hildebrandt H., Arial M. y Gomez, P. (2011) Hyperventilation complaints in music performance anxiety among classical music students. Journal of Psychosomatic Research 70, 557–564.

Torrubia, R., Ávila, C., Moltó, J. y Caseras, X. (2001). The sensitivity to punishment and sensitivity to reward questionnaire (SPSRQ) as a measure of Gray´s anxiety and impulsivity dimensions. Personality and Individual Differences, 31, 837-862.

Van Kemenade, J.F.L.M., Van Son, M.J.M. y Van Heesch, N.C.A. (1995). Performance anxiety among professional musicians in symphonic orchestras: a self-reported study. Psycological Reports, 77, 555-562.

Wilson G. D. (1997). Performance anxiety. In: Hargreaves DJ, North AC, editors. The social psychology of music. Oxford, UK: Oxford University Press. pp. 229–48.

Wilson, G. D. y Roland, D. (2002). Performance anxiety. In R. Parncutt, and G. E. McPherson (Eds.). The science and psychology of music performance: Creative strategies for teaching and learning (pp. 47-61). New York: Oxford University Press

Yondem, Z.D. (2007). Performance Anxiety, Dysfunctional Attitudes and Gender in University Music Students. Social Behavior and Personality, 35(10), 1415-1426.

Yondem, Z.D. (2007). Performance Anxiety, Dysfunctional Attitudes and Gender in University Music Students. Social Behavior and Personality, 35(10), 1415-1426.

Zimmerman, B. J. (2000). Self-Efficacy: An Essential Motive to Learn. Contemporary Educational Psychology, 25, 82-91.

Comunicación

La Educación Musical en la formación del profesorado de enseñanza obligatoria: implicaciones en el desarrollo de la cultura musical

María José Valles del Pozo
Mª Rosario Castañón Rodríguez
Alicia Peñalba Acitores
Mª Ángeles Sevillano Tarrero
Universidad de Valladolid

Resumen: Entre las finalidades de la enseñanza de la música en la educación obligatoria se encuentran el desarrollo de la sensibilidad y de la creatividad, el acercamiento a la experiencia musical y la adquisición de habilidades para su disfrute y apreciación. En este aspecto es fundamental el papel que desempeña el profesorado de estos niveles. Con la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior los planes de estudios universitarios de Educación han experimentado serias transformaciones, lo que ha cambiado de forma decisiva las condiciones formativas en este contexto. A partir de la configuración de los planes en las titulaciones de Educación Infantil y Educación Primaria en la Universidad de Valladolid, se analiza la formación que se ofrece a los estudiantes en el momento actual en comparación con los planes precedentes. Esto permite reflexionar y obtener algunas conclusiones iniciales sobre su influencia en la enseñanza musical escolar y, a largo plazo, en la cultura musical de la sociedad.

Palabras clave: Educación musical, formación de profesorado, planes de estudios universitarios.

INTRODUCCIÓN

Los planes de estudios de Grado en Educación (Infantil, Primaria y Social) creados en el marco del EEES se implantaron en la Universidad de Valladolid en el curso 2009-2010. Una vez egresada la primera promoción de titulados se impone la necesidad de reflexionar sobre la nueva formación de profesorado en estos primeros años de trayectoria. Nuestro análisis se centra en los estudios de Grado de Maestro en Educación Infantil y Grado de Maestro en Educación Primaria, y respectivamente en las menciones en Educación musical y en Expresión y comunicación artística y motricidad, que se imparten en dos de los cuatro campus de la universidad: Segovia y Valladolid. Incluimos la Educación Infantil como parte de la enseñanza obligatoria aunque oficialmente no lo sea, ya que en nuestro país la escolarización de los niños de 3 a 6 años es casi total y existe una creciente demanda de la educación en centros escolares del primer ciclo de esta etapa (0 a 3 años). En cualquier caso, por la importancia decisiva que tiene la música en el desarrollo de los alumnos en este nivel educativo.

La creación de los estudios de Magisterio en Educación Musical a partir de la LOGSE en los años 90, dio como fruto una progresiva aunque lenta generalización de la educación musical en el ámbito escolar, implementada por maestros especialistas en la materia. Ahora, por el contrario, el escenario de formación que configuran los nuevos planes para la educación musical presenta diferencias sustanciales, con unas evidentes consecuencias inmediatas.

EDUCACIÓN INFANTIL

La educación infantil corresponde a una etapa única y especial, con una identidad propia, cuya finalidad no es otra que la de atender al niño en su globalidad: motivarle en los aprendizajes, proporcionarle un entorno afectivo positivo y estable en el que crecer, que le aporte armonía, seguridad y confianza, en el que relacionarse, aprender, disfrutar y ser feliz (Arús, Pérez Moreno, & Capdevila, 2013). En las primeras edades el proceso educativo se desarrolla con naturalidad y de forma global (Gardner, 1994), haciéndose imprescindible la motivación y poniendo en juego numerosas conexiones entre áreas y temáticas.

Plan de estudios de Grado en Educación Infantil (Real Decreto 1393/2007)

El currículum del grado de Maestro en Educación Infantil de los nuevos planes de estudio (Real Decreto 1993/2007) incluye una única asignatura obligatoria en la formación musical de los maestros: *Fundamentos y propuestas didácticas en la expresión musical* (6 ECTS). Se imparte en el primer cuatrimestre del tercer curso[73]. En ella los alumnos revisan, fijan y aprenden los contenidos básicos del lenguaje musical y de la didáctica de la música en educación infantil, aprendiendo a integrar la música en las tres áreas de esta etapa, así como a planificar actividades globalizadas. Los contenidos inciden especialmente en el desarrollo de la audición, la capacidad emocional del canto y la expresión vocal, la exploración sonora y la creatividad, el movimiento corporal y el juego (UVA 2008a).

Mención en Expresión y Comunicación Artística y Motricidad

La Universidad de Valladolid ofrece en los campus de Valladolid y Segovia la mención en Expresión y Comunicación Artística y Motricidad dentro del Grado en Educación Infantil, que se compone de cinco asignaturas optativas. No se trata de una mención profesionalizante sino formativa, en la que los alumnos amplían sus recursos musicales para aplicarlos en el aula de infantil. Dentro de esta oferta, se tienen que cursar tres asignaturas vinculadas a la educación musical, una de ellas asignada al área de Didáctica de la Expresión Musical íntegramente, y otras dos compartidas con las áreas de Didáctica de la Expresión Plástica y Didáctica de la Expresión Corporal.

La asignatura optativa *Expresión y comunicación a través de la música* (6 ECTS), se imparte en el primer semestre de 4º curso. Los contenidos profundizan en la utilización didáctica de la música en la educación infantil para favorecer aprendizajes interdisciplinares y globalizados, la importancia del desarrollo psicomotor y las asociaciones con la dinámica musical (tempo, intensidad) y el ritmo (retahílas, juegos, percusiones), el desarrollo emocional a través de la expresión melódica, la creación de cancioneros y el fomento de la improvisación y la creatividad.

[73] En el campus de Valladolid actualmente la asignatura está vinculada a la creación e implantación de un proyecto de innovación educativa llamado LEEMUSICA/READMUSIC (Castañón, 2012), ligado a la actividad investigadora de la profesora titular a lo largo de dos proyectos de investigación (Uva-Junta de Castilla y León VA010B08 y VA024A10-1 desde enero 2008 a diciembre 2012), dedicados al desarrollo de una metodología específica para la introducción del lenguaje musical en el aula de educación infantil y con apoyo de las TIC (en colaboración con el Departamento de Informática de la Facultad de Ingeniería en Telecomunicaciones de la UVA).

Las asignaturas optativas *Recursos didácticos de las áreas de expresión en Educación Infantil* (6 ECTS) y *Análisis de Prácticas y diseño de proyectos educativos de las áreas de expresión* (6 ECTS), se reparten a partes iguales entre las tres áreas mencionadas anteriormente. La primera es la asignatura mejor valorada en el campus de Valladolid, ya que aporta materiales y recursos aplicables directamente en el aula de educación infantil, a la vez que incide en la reflexión y la innovación en la utilización de los mismos. La segunda está más estrechamente vinculada a las asignaturas obligatorias de *Practicum II* (24 ECTS), y *Trabajo de Fin de Grado* (6 ECTS), preparando a los alumnos para la investigación y la innovación educativa y su aplicación en el entorno escolar a lo largo de los dos ciclos de la educación infantil (0 a 3 años/3 a 6 años). Asimismo, la presencia de las tres áreas de expresión es el soporte indispensable para la coordinación, tutoría y orientación en estas dos asignaturas fundamentales.

Haciendo un análisis comparativo se observa que se ha ido reduciendo paulatina y drásticamente la presencia de la formación musical de los maestros o graduados en educación infantil a lo largo de los últimos 30 años.

En el plan experimental de 1971 (O.M. 1977), la música se estudiaba de forma continua en todos los años de carrera universitaria, con una docencia de tres horas semanales en el primer curso y dos horas semanales en los otros dos años (280 horas totales obligatorias). Se iniciaba la música de una forma globalizada y desde el principio como parte esencial de la formación del maestro en educación preescolar (la etapa educativa de 3 a 6 años). Era impartida por profesores asignados al área de música o de didáctica de la expresión musical indistintamente.

En el plan de 1996 (Resolución de 11 de abril), la música se estudiaba también desde el inicio de los estudios universitarios a través de dos asignaturas, una troncal y una obligatoria en los dos primeros años y podía completarse con la elección de una o dos asignaturas optativas en el tercer año de formación. Se aprecia ya una reducción horaria significativa en la presencia de la formación, ya que el número de horas obligatorias totales se limita de manera significativa.

Curso	Diplomatura de Maestro Especialista en Educación Infantil	Grado de Maestro en Educación Infantil

	(Resolución UVA 11/4/1996)	(Real Decreto 1393/2007)
1º	Desarrollo de la expresión musical y su didáctica (Tr. 9 créd.)	
2º	Expresión musical (Ob. 3 créd.)	
3º	Juegos musicales para la educación Infantil (Op. 3 créd.) La canción infantil (Op. 3 créd.)	Fundamentos y propuestas didácticas en la expresión musical (Ob. 6 ECTS)
4º		Mención Expresión y comunicación artística y motricidad Expresión y comunicación a través de la música (Op. 6 ECTS) Recursos didácticos de las áreas de expresión (Op. 2 ECTS) Análisis de prácticas y diseño de proyectos educativos de las áreas de expresión (Op. 2 ECTS) Practicum II (Ob. 24 ECTS) TFG (Ob. 6 ECTS)

(Tr.: troncal; Ob.: obligatoria; Op.: optativa)

Tabla 1. *Asignaturas musicales de los planes de estudio 1996 y 2007*

En el Plan Bolonia (R.D. 2007) la música ya no se imparte desde el principio de los estudios universitarios, dejando paso a una formación pedagógica y psicológica común. No aparecerá hasta el tercer año, con la consiguiente discontinuidad con respecto a los estudios de contenido musical cursados en el resto del sistema educativo (primaria, ESO y bachillerato). De hecho, para la mayor parte de los alumnos, no ha habido una progresión de contenidos musicales desde 3º de ESO a no ser que hayan deseado cursarlos como optativas en su formación general, es decir, se han desconectado de su formación y de la práctica musical durante 5 cursos académicos.

Curso	Plan 1996	Plan Bolonia 1993/2007
1º	90 horas obligatorias	No hay
2º	40 horas obligatorias	No hay
3º	60 horas optativas	60 horas obligatorias
4º		100 horas optativas de mención
Total	130 horas obligatorias 60 horas optativas	60 horas obligatorias (generalista) 100 horas optativas (mención)

Tabla 2. *Comparativa de la presencia de la educación musical en los títulos de Maestro en Educación Infantil*

Los datos indicados en la tabla 2 demuestran la importante pérdida de presencia de la formación musical en los estudios universitarios de magisterio en Educación Infantil. La educación musical ha ido perdiendo peso en la formación general de los maestros especialistas en las primeras etapas de la educación, donde la música y la expresión artística son fundamentales e innatas y profundamente necesarias para el desarrollo de las capacidades psicológicas (Hargreaves, 1998), emocionales (Juslin, 2004), sociales y cognoscitivas de los niños (Sloboda, 1985).

EDUCACIÓN PRIMARIA

La educación primaria tiene como finalidad proporcionar a los alumnos de 6 a 12 años aprendizajes básicos para su desarrollo integral, guiándolos para la adquisición de competencias claves en una serie de ámbitos fundamentales. Ser competente implica la capacidad de aplicar los conocimientos adquiridos a las situaciones cotidianas y, en el futuro, resolver problemas que se puedan presentar en cualquier ámbito de la vida académica, profesional, personal y social (Monereo y Pozo, 2007). La educación musical puede, sin duda, contribuir al desarrollo de los alumnos como ciudadanos competentes, siempre que la metodología, los recursos, las estrategias organizativas, etc. se adapten a las exigencias de esta formación (Giráldez, 2007). En este sentido, la formación, a su vez, del maestro es un elemento crucial.

Plan de estudios de Grado en Educación Primaria (Real Decreto 1993/2007)

La formación musical en el título se compone de siete asignaturas cuatrimestrales, dos obligatorias y cinco optativas.

Fundamentos y estrategias didácticas de la educación musical (6 ECTS), situada en el primer cuatrimestre de 2º curso, es obligatoria para todos los alumnos del grado. Con ella se pretende que los estudiantes aprendan a expresarse a través de la voz, los instrumentos, el movimiento y la danza, a diseñar e implementar actividades musicales adecuadas a distintas situaciones de enseñanza-aprendizaje en las diversas áreas curriculares de la educación primaria y a manejar medios electrónicos y TIC relacionadas con la educación musical (UVA, 2008b, p. 121).

Creación artística y cultura visual y musical (4 ECTS) se imparte en el primer cuatrimestre del 3º curso, en los dos meses previos al *Practicum I* y de manera intensiva. Esta asignatura es compartida entre el área de Didáctica de la Expresión Musical y Didáctica de la Expresión Plástica, y está orientada a la profundización en los conocimientos de las respectivas áreas adquiridos en el curso anterior, en la cultura y los medios audiovisuales y en la creatividad, así como a la aplicación de estos conocimientos a la educación primaria (UVA, 2008b, p. 127).

En ambos casos obtener estos resultados de aprendizaje resulta excesivamente ambicioso dadas las circunstancias: el bajo nivel de formación musical inicial de los alumnos en ocasiones y el elevado número de estudiantes tanto en los grupos teóricos como en los prácticos, impide el desarrollo de contenidos específicos con la suficiente profundidad y obliga a abordar solamente aspectos generales sobre la educación musical en primaria.

Mención en Educación Musical

La mención en Educación Musical está configurada por cinco asignaturas optativas de 6 ECTS cada una, que se convierten en obligatorias para quien desea contar con esta cualificación pero se ofertan también a los estudiantes que deciden crearse un itinerario personal sin obtener una mención determinada. En el primer caso es obligatorio cursar además el *Practicum II* (24 ECTS) en la especialidad de música y elaborar el *Trabajo de Fin de Grado* (6 ECTS) sobre contenidos de la educación musical. Ambas asignaturas completan la mención en el último cuatrimestre del grado.

En el segundo cuatrimestre del 3º curso se sitúan las dos primeras asignaturas específicas: *Formas de expresión musical* y *Música, cultura y diversidad*. Cursando *Formas de expresión musical* los estudiantes deben desarrollar, entre otras, capacidades de expresión y creación musical a través del movimiento y la danza, de percepción y discriminación auditiva, entonación y afinación correctas, y de diseño, selección y aplicación de recursos didácticos al aula de primaria (UVA, 2008b, p. 223). *Música, cultura y diversidad* aborda contenidos referentes al conocimiento de estilos musicales de distintas épocas y culturas mediante la

audición y el análisis, y a la utilización de la música en el aula como vía de integración y de atención a la diversidad en un sentido amplio (UVA, 2008b, p. 213).

En el primer cuatrimestre de 4º se cursan *Conjunto vocal e instrumental, Didáctica de la expresión musical* y *Tecnologías de la información y la comunicación aplicadas a la educación musical.* La primera comprende la formación técnica y expresiva para conocer, interpretar e implementar un repertorio vocal e instrumental adecuado al aula de Primaria (UVA, 2008b, p. 219). *Didáctica* se centra en el conocimiento de los fundamentos pedagógicos de la música y su desarrollo (UVA, 2008b, p 208). Y *TIC* se ocupa del conocimiento de distintos recursos audiovisuales, informáticos y multimedia para la enseñanza y el aprendizaje de la música escolar (UVA, 2008b, p. 227).

Como indicábamos al principio este panorama de formación es radicalmente distinto a la diplomatura, no solamente por la diferencia en el número y la carga crediticia de las asignaturas, sino por la orientación que tiene cada titulación: generalista en el grado y especialista en la diplomatura.

En la diplomatura de Maestro especialista en Educación Musical, el alumno cursaba desde el primer año de estudios 80 créditos específicos de música de los 206 que configuraban la titulación, lo que constituía un 38,83% del total de créditos (unas 800 horas de clase presencial). En el grado, de los 240 créditos solamente 38 se dedican a la formación musical, un 15,83% del total (aproximadamente 315 horas presenciales, 50 por cada asignatura de 6 créditos). El Practicum de especialidad es equivalente en los dos casos.

El antiguo plan de formación con trece asignaturas troncales y obligatorias, a las que se sumaban los créditos de libre configuración y la optatividad que generalmente todo el alumnado de la especialidad cursaba en asignaturas de música, conformaba una vía que posibilitaba la formación de un especialista preparado para impartir la música en los centros de primaria. En la tabla 3 se resume la formación musical existente en los dos planes reflejando la correspondencia aproximada de los contenidos de las asignaturas anteriores con las nuevas.

Diplomatura de Maestro especialista en Educación Musical (Resolución UVA 11/09/1995)	Grado de Maestro en Educación Primaria, mención en Educación Musical (Real Decreto 1393/2007)
	Fundamentos y estrategias didácticas de la educación musical (Ob. 6 ECTS)
	Creación artística y cultura visual y musical (Ob. 4 ECTS)
Lenguaje musical I (Ob. 9 créd.) Lenguaje musical II (Tr. 4 créd.) Lenguaje musical III (Ob. 4.5 créd.) Improvisación y acompañamiento armónico (Ob. 4.5 créd.) Formación rítmica y danza (Tr. 4 créd.)	Formas de expresión musical (Op. 6 ECTS)
Historia de la música y el folklore I (Tr. 1,3 créd.) Historia de la música y el folklore II (Ob. 4.5 créd.) Técnicas musicales para la educación musical y preventiva (Ob. 6 créd.)	Música, cultura y diversidad (Op. 6 ECTS)
Formación vocal y auditiva (Tr. 4 créd.) Formación instrumental I (Tr. 8 créd.) Formación instrumental II (Ob. 4.5 créd.) Agrupaciones musicales (Tr. 8 créd.)	Conjunto vocal e instrumental (Op. 6 ECTS)
Didáctica de la expresión musical (Tr. 8 créd.)	Didáctica de la expresión musical (Op. 6 ECTS)
	TIC aplicadas a la educación musical (Op. 6 ECTS)
Practicum I (Tr. 16 créd.) Practicum II (Tr. 16 créd.)	Practicum II (Ob. 24 ECTS)
Juegos sonoros musicales (Op. 3 créd.) La canción infantil (Op. 3 créd.) Musicoterapia (Op. 3 créd.) La audición musical activa (Op. 3 créd.) Formación de coros (LC 9 créd.)	
	Trabajo de Fin de Grado específico (Ob. 6 ECTS)

(Tr.: troncal; Ob.: obligatoria; Op.: optativa; LC: Libre configuración)

Tabla 3. Asignaturas de formación musical en los planes de estudios de Educación Primaria

Teóricamente la formulación de las competencias y los resultados de aprendizaje que aparecen en las diferentes fichas del plan de estudios de grado mantiene una correspondencia adecuada al objetivo, que es la formación de maestros competentes para la educación musical escolar. Sin embargo, esto está muy lejos de la realidad. La adquisición de competencias no es un hecho puntual sino un proceso que implica entre otros aspectos la "movilización articulada de los recursos personales" (Molina, 2006, p. 55) y la vivencia de la experiencia necesaria para gestionar ese proceso.

En nuestro contexto nos encontramos con importantes limitaciones en estos dos aspectos, ya que por una parte se precisan esos recursos personales, conocimientos, aptitudes y actitudes de los que los estudiantes muchas veces carecen o no poseen en suficiente medida y, por otra parte, el tiempo que se invierte en el proceso educativo es muy escaso. Es evidente que los conocimientos, capacidades y cualidades pueden aprenderse, desarrollarse o mejorarse pero solo si se promueven las acciones formativas adecuadas, lo que consideramos francamente difícil en la situación actual.

La convergencia europea reabrió el debate sobre el modelo de currículo idóneo para la formación del profesorado de educación musical y también sobre el modelo de maestro (generalista/especialista) que debiera asumir esta tarea (Aróstegui, 2006), pero es dudoso que ese debate se haya llevado realmente a cabo y, tal como este mismo autor adelantaba en los inicios del proceso de reforma, el resultado es fallido.

CONCLUSIONES

La educación musical de la formación del profesorado en los grados actuales se caracteriza por la reducción de contenidos, su planteamiento intensivo y su orientación generalista, sustituyendo a una formación más amplia en contenidos, extensiva, progresiva y con orientación especialista en su caso.

A lo largo de la existencia de las diplomaturas anteriores, la educación musical se ha ido enriqueciendo progresivamente, lo que se manifiesta en el aumento de la formación en el

ámbito escolar impartida por maestros especialistas durante la enseñanza primaria y por licenciados en educación secundaria.

Del mismo modo, en los últimos 20 años el área de Didáctica de la Expresión Musical ha adquirido mayor peso en el ámbito universitario debido, entre otros motivos, a la implantación de la especialidad de maestro en educación musical. Paralelamente se ha potenciado la innovación e investigación educativa en música con el consiguiente incremento en las publicaciones especializadas, realización de tesis doctorales, organización de congresos y jornadas científicas.

También se aprecia un incremento importante del interés de la sociedad por la educación musical accesible para todos, que se traduce en una ampliación de la demanda formativa en escuelas de música, talleres, actividades extraescolares.

Sin embargo, los estudiantes universitarios que acceden a los grados de educación no poseen los conocimientos musicales necesarios. Su formación puede ser válida para cursar el grado de educación infantil y aprender a utilizar recursos musicales básicos desde un punto de vista instrumental y globalizador para promover otros aprendizajes. Tal vez podría considerarse básica, aunque no lo bastante asentada, para el acceso al grado de maestro en educación primaria (generalista). Pero es absolutamente insuficiente para cubrir las necesidades formativas de un maestro especialista en educación musical y la nueva estructura de planes universitarios tal como está definida en nuestra universidad, no puede proporcionarla.

Por otra parte, la situación actual de precariedad económica que sirve de excusa para el recorte en la formación artística en todos los niveles y ámbitos educativos están colocando a estas disciplinas en una situación de desventaja que pone en riesgo los avances conseguidos en los últimos años.

Referencias

Aróstegui, J. L. (2006). La formación del profesorado en Educación Musical ante la convergencia europea de enseñanzas universitarias. Revista de Educación 341, 829-844.

Arús, E., Pérez, J. y Capdevila, R. (2013). Balance de la investigación sobre la educación musical temprana. Eufonía 59, 8-19.

Castañón, M. R. (2012). Leemúsica/Readmusic. Cómo introducir el lenguaje musical en el aula de educación infantil. Valladolid: Junta de Castilla y León-UVA.

Gardner, H. (1994). Educación artística y desarrollo humano. Barcelona: Paidós.

Giráldez, A. (2007). Contribuciones de la educación musical a la adquisición de las competencias básicas. Eufonía 41, 49-57.

Hargreaves, D. (1998). Música y desarrollo psicológico. Barcelona: Graó.

Juslin, P. N. y Laukka, P. (2004). Expression, perception and induction of musical emotion: a review and a questionnaire study of everyday listening. Journal of New Music Research 33, 213-226.

Monereo, C. y Pozo, J. I. (2007). Competencias para (con)vivir con el siglo XXI. Cuadernos de Pedagogía 370, 12-18.

Molina, V. (2006). Currículo, competencias y noción de enseñanza-aprendizaje. Revista PRELAC 3, 50-63.

Orden Ministerial de 13 de junio de 1977, por la que se establece la especialidad de Educación Preescolar (Boletín Oficial del Estado de 25 de junio).

Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales (Boletín Oficial del Estado de 30 de octubre).

Resolución de 11 de septiembre de 1995, de la Universidad de Valladolid por la que se establece el plan de estudios de Maestro, especialidad de Educación Musical en la Facultad de Educación de Valladolid (Boletín Oficial del Estado de 27 de septiembre).

Resolución de 11 de abril de 1996 de la Universidad de Valladolid, por la que se establece el plan de estudios de Maestro, especialidad de Educación Infantil en la Facultad de Educación de Valladolid (Boletín Oficial del Estado de 8 de mayo).

Sloboda, J. (1985). The musical mind. Oxford: Oxford University Press.

UVA (2008a). Memoria de Plan de estudios del título de Grado de Maestro en Educación Infantil por la Universidad de Valladolid (Consejo de Gobierno de la Universidad de Valladolid de 11 de marzo).

UVA (2008b). Memoria de Plan de estudios del título de Grado de Maestro en Educación Primaria por la Universidad de Valladolid (Consejo de Gobierno de la Universidad de Valladolid de 11 de marzo).

Comunicaciones

Comunicación

La formación musical en los estudios de Logopedia

Mª Ángeles Sevillano Tarrero
Alicia Peñalba Acitores
María José Valles del Pozo
Mª Rosario Castañón Rodríguez
Universidad de Valladolid

Resumen: La formación multidisciplinar de los estudios de Logopedia permite a los profesionales de este campo intervenir tanto en contextos sanitarios y socio-asistenciales como educativos. Es importante señalar la aportación que la música hace a la adquisición de las competencias profesionales en la nueva titulación del Grado de Logopedia. En esta comunicación se presenta el análisis de dos elementos que ayudan a clarificar el papel de la música en estos estudios. Por un lado las propuestas de formación musical en Logopedia en las universidades españolas y más concretamente en la Universidad de Valladolid, cuyo plan de estudios es un referente destacado en relación con el resto. Y por otro los contenidos propios de las asignaturas de música. Los resultados de la investigación muestran cómo estas asignaturas contribuyen a desarrollar las competencias profesionales del logopeda. Se detecta asimismo la necesidad de evaluar el plan de formación musical una vez que acabe la implantación total del grado.

Palabras clave: Educación musical, logopedia, competencias, planes de estudios.

Introducción

La logopedia es una disciplina orientada a la evaluación e intervención de trastornos del lenguaje, la voz, el habla, la comunicación y, en algunos casos la deglución. Se imparte en quince universidades españolas y sus planes de estudios son muy heterogéneos, en gran parte

determinados por los centros donde se ubican: facultades de Medicina, Psicología (en su mayoría), Fisioterapia y Educación.

Desde que en 1991 se consolidaran los estudios de logopedia, diferentes normativas han regulado los contenidos, asignaturas y cargas lectivas referentes al título. De este modo se establecen planes oficiales con validez en todo el territorio nacional, aunque esto no significa que los estudios en todos los centros universitarios tengan un modelo formativo uniforme. Cada universidad elabora un plan acorde a la realidad social y profesional de su entorno a partir de los contenidos mínimos propuestos por el Ministerio. Como señala Santiago (2010), la logopedia es una especialidad multidisciplinar en el número de áreas de conocimiento que participan en la enseñanza. Las áreas que mayor carga crediticia tienen en la titulación son: Didáctica de la Organización Escolar, Medicina, Otorrinolaringología, Didáctica de la Expresión Musical, Bioquímica y Biología Molecular, Fisiología, Psicología Básica y Lingüística.

Esta es la razón por la que la aparición de asignaturas con contenidos musicales en el diseño de los programas es diferenciada en cada universidad, y depende de la voluntad de las autoridades académicas que los han realizado y de la disponibilidad de docentes del área de Didáctica de la Expresión Musical en cada caso. La primera vez que se hace mención a contenidos musicales es en el Libro Blanco de Logopedia, que después se reflejará en las Memorias de Verificación. En dicho documento se propone una estructura general del título dividido en dos tipos de contenidos: comunes obligatorios e instrumentales obligatorios y optativos. En esta última categoría se hace mención expresa a la música como una habilidad genérica ligada a la formación del logopeda (ANECA, 2005).

El objetivo de esta investigación es doble: detectar la presencia de contenidos musicales en los planes de estudios de Logopedia y estudiar en qué medida desarrollan las competencias del logopeda. Para ello la metodología empleada se ha basado principalmente en el análisis de los planes de estudios de las quince titulaciones de logopedia a nivel nacional. Se han extraído los contenidos específicamente musicales de cada plan de estudios con el fin de tener una visión global de la presencia de la música en dicha titulación. En el segundo aspecto se ha profundizado en el análisis de las guías docentes de la Universidad de Valladolid específicamente, para determinar la relación que se establece entre los contenidos musicales y el desarrollo de las competencias del logopeda especificadas en la memoria de verificación.

Planes de estudios de logopedia en España

En el curso 2011-2012 el número de universidades españolas se sitúa en setenta y nueve, cincuenta públicas y veintinueve privadas, según los datos de la Secretaría de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades (MECD, 2011).

De las catorce universidades que impartían la diplomatura, solo cinco de ellas ofrecían asignaturas de formación musical: la Universidad Católica de Valencia, la Universidad de Málaga, la Universidad de Oviedo, la Universidad Ramón Llull y la Universidad de Valladolid. Se han obtenido los porcentajes que esas asignaturas tienen en relación al total de créditos ofertado en su plan de estudios y se advierte una variación que oscila entre el casi testimonial 1,78% de créditos dedicados a formación musical de la Ramón Llull hasta un discreto 5,5% de carga lectiva musical de Valladolid, a notable distancia, no obstante, de las demás.

Cuando las diplomaturas dieron paso a los grados, la situación cambió ligeramente con la inclusión de algunas asignaturas de música como optativas. De las quince universidades que ofertan títulos de grado, son cuatro las que incluyen alguna asignatura de música. Solo dos Universidades (Málaga y Valladolid) mantienen la música en el paso de la diplomatura al grado. Otras universidades (la Católica de Valencia, Oviedo y Ramón Llull) deciden excluirla de sus nuevos planes y se incorporan dos universidades más (la Universidad Autónoma de Barcelona y la Universidad de Cantabria). En general se observa un aumento de la presencia de la música en los estudios, llegando desde el 2,5% de Málaga y Autónoma de Barcelona hasta el 6,5% de Valladolid.

Tras la revisión de los planes de estudios de la antigua diplomatura y de los nuevos grados, es posible realizar un listado de todas las asignaturas con contenido musical, reduciéndose a las siguientes:

Asignaturas de la diplomatura:

Música y canto

Música y lenguaje

Musicoterapia

Técnica vocal para profesionales

Técnicas de expresión musical

Asignaturas del grado:

Fundamentos de canto

Musicoterapia

Técnica vocal para profesionales

Técnicas de intervención en musicoterapia

Técnicas e instrumentos para la rehabilitación vocal

Técnicas musicales en logopedia

Todas las asignaturas de las antiguas diplomaturas tienen carácter optativo, excepto la asignatura de 6 créditos *Técnicas de expresión musical*, que se imparte en la Universidad de Valladolid y es obligatoria. En los nuevos grados, todas las asignaturas son optativas, excepto las asignaturas *Técnicas musicales en logopedia* y *Musicoterapia* de 6 y 3 ECTS respectivamente, que se imparten también en la Universidad de Valladolid y son obligatorias.

Planes de estudios en la Universidad de Valladolid

En la Universidad de Valladolid, los estudios de Logopedia, como aquellos otros relacionados con las ciencias de la salud, se han ubicado en el Edificio de Ciencias de la Salud, donde coexisten dos centros: la Facultad de Medicina y la Escuela de Enfermería. La Facultad de Medicina expide actualmente los títulos de Grado en Medicina, Grado de Nutrición Humana y Dietética y Grado en Logopedia.

La primera promoción de diplomados comenzó el curso académico 1992-1993 con un plan de estudios que fue sustituido por última vez en el curso 2000-2001, por otro ajustado a los Reales Decretos 1497/1987, de 27 de noviembre y 614/1997, de 25 de abril.

En la diplomatura, el desarrollo de la formación musical se concretaba en dos asignaturas: *Técnicas de expresión musical* y *Musicoterapia*. Las dos tenían carácter cuatrimestral y se impartían durante cuatro horas semanales en bloques de dos horas. Ambas estaban vinculadas al área de conocimiento de Didáctica de la Expresión Musical.

Técnicas de expresión musical era una asignatura obligatoria de primer curso, que tenía una carga de 6 créditos, dos teóricos y cuatro prácticos. En la descripción del contenido del

plan de estudios se puede leer: Dinámica de choque. Ritmoterapia. Técnica vocal hablada y cantada. Recursos musicales en el desarrollo motor.

Musicoterapia era una optativa de seis créditos, dos teóricos y cuatro prácticos que se impartía en el segundo curso de la titulación. La descripción de sus contenidos es: Sonoterapia. Rítmica respiratoria. Impostación de la voz. Relajación musical. Musicoterapia de contacto.

En el curso académico 2010-2011 tiene lugar la implantación del Grado en Logopedia, al amparo de la Orden CIN/726/2009, de 18 de marzo, donde se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habilitan para el ejercicio de la profesión de Logopeda. En ella se señalan los módulos que debe contener el plan de estudios: *Módulo de formación básica, Módulo de alteraciones y trastornos, Módulo de evaluación y diagnóstico en Logopedia, Módulo de intervención logopédica* y *Módulo de Practicum y Trabajo fin de grado*.

La presencia de la música aumenta en este nuevo plan con la propuesta de cuatro asignaturas: *Técnicas musicales en logopedia, Musicoterapia, Técnicas de intervención en musicoterapia* y *Fundamentos de canto.*

La asignatura *Técnicas musicales en logopedia* forma parte de la materia *Bases pedagógicas de la logopedia*, en el Módulo I de Formación Básica que además consta de otras dos asignaturas*: Introducción a la logopedia* y *Bases pedagógicas de la intervención logopédica*. Tiene una carga de 6 ECTS y se imparte en un cuatrimestre del primer curso durante cuatro horas semanales en bloques de dos horas.

Musicoterapia, Técnicas de intervención en musicoterapia y *Fundamentos de canto* están englobadas dentro de la materia *Recursos musicales en logopedia*, del Módulo III: *Evaluación y diagnóstico en Logopedia*. La primera es de carácter obligatorio y se imparte en el tercer curso, las otras dos son optativas y están asignadas al último año de estudios. Todas se desarrollan en un cuatrimestre y tienen una carga de 3 ECTS.

Contenidos de las asignaturas musicales

Tras analizar las diversas guías docentes se han agrupado en seis bloques todos los contenidos que se trabajan a lo largo de las cuatro asignaturas. En la siguiente tabla se pueden observar los bloques con los contenidos trabajados en cada uno, las competencias musicales y las logopédicas que el alumno desarrolla. La selección de competencias generales, específicas

y transversales que se ha efectuado en relación a dichos contenidos, se presenta en las tablas posteriores.

Bloque	Contenidos	Competencias Musicales	Competencias Logopédicas
Teoría musical	Notación musical.	Desarrollar la lecto-escritura musical.	CG4 CE5.9 CT8, CT20
Escucha	Discriminación sonora y reconocimiento auditivo. Audición musical.	Mejorar la discriminación auditiva.	CG1, CG15 CE2.5, CE5.9, CE5.17 CT1, CT9, CT22
Voz	Sistema fonatorio. Relajación. Respiración. Fonación. Resonancia. Articulación. Proyección.	Conocer los principios de la producción vocal y saber utilizar la voz correctamente.	CG1, CG4 CE5.3, CE5.7, CE5.8, CE5.9, CE5.17 CT1, CT2, CT22
Instrumentos	Pulso. Ritmo y compás. Forma musical. Rimas y canciones. Prosodia. Creación de ritmos y textos.	Desarrollar el ritmo musical a través de diversos instrumentos (voz, instrumentos de pequeña percusión y percusión corporal).	CG1, CG5 CE5.3, CE.5.8, CE5.9, CE5.17 CT1, CT2, CT4, CT7, CT9, CT10, CT12, CT22
Cuerpo	Comprensión musical a través del movimiento. Expresión corporal. Danzas y coreografías. Relajación.	Utilizar el cuerpo como forma de comprensión musical. Ser capaz de expresarse corporalmente. Relajarse a través de la música.	CE5.3, CE5.8, CE5.9, CE5.17 CT1, CT2, CT4, CT7, CT9, CT10, CT12
Rehabilitación	Los efectos de la música. Técnicas de intervención en musicoterapia. Líneas de intervención musicoterapéuticas en trastornos logopédicos.	Conocer los usos potenciales de la música y los efectos que causa. Utilizar la música en el tratamiento de trastornos del lenguaje, habla, voz y comunicación.	CG1, CG4, CG5, CG11, CG12, CG14, CG15 CE2.5, CE5.3, CE5.8, CE5.9, CE5.17 CT1, CT3, CT7, CT10, CT11, CT12, CT18, CT9

Tabla 1. *Contenidos y competencias de los estudios musicales en logopedia* (UVa)

Competencias Generales	
CG1.	Diseñar, implementar y evaluar acciones de prevención de los trastornos de la comunicación y el lenguaje.
CG4.	Dominar la terminología que permita interactuar eficazmente con otros profesionales.
CG5.	Diseñar y llevar a cabo los tratamientos logopédicos, tanto individuales como colectivos, estableciendo objetivos y etapas, con los métodos, técnicas y recursos más eficaces y adecuados, y atendiendo a las diferentes etapas evolutivas del ser humano.
CG11	Explicar y argumentar el tratamiento seleccionado.
CG12	Fomentar las habilidades comunicativas en la población general.
CG14	Conocer los trastornos de la comunicación, el lenguaje, el habla, la audición, la voz y las funciones orales no verbales.
CG15.	Conocer y valorar de forma crítica las técnicas y los instrumentos de evaluación y diagnóstico en Logopedia, y procedimientos de la intervención logopédica.

Tabla 2. *Competencias generales (Selección plan de estudios Uva)*

Competencias específicas	
CE2.5.	Realizar una evaluación tras la intervención.
CE5.3.	Conocer y aplicar los modelos y las técnicas de intervención.
CE5.8.	Saber diseñar, programar y evaluar la actuación logopédica.
CE5.9.	Conocer, aplicar y valorar críticamente las técnicas pedagógicas, así como los recursos metodológicos y didácticos para la enseñanza del lenguaje.
CE5.17.	Adquirir o desarrollar los recursos personales para la intervención: habilidades sociales y comunicativas, habilidades profesionales, evaluación de la propia actuación profesional, técnicas de observación, técnicas de dinamización o toma de decisiones.

Tabla 3. *Competencias específicas (Selección plan de estudios Uva)*

Competencias Transversales (Instrumentales, personales y sistémicas)	
CT1.	Debe ser capaz de observar y escuchar activamente.
CT2.	Motivación por la calidad de la actuación.
CT3.	Tomar decisiones y asumir la responsabilidad de dicha decisión.
CT4.	Trabajo en equipo.
CT7.	Creatividad en el ejercicio de la profesión.
CT8.	Autonomía y regulación de su propio aprendizaje.
CT9.	Habilidad en las relaciones interpersonales.
CT10.	Capacidad de organización y planificación.
CT11.	Adaptación a nuevas situaciones.
CT12.	Resolución de problemas.
CT18.	Gestionar la relación con el otro.
CT20.	Capacidad de gestión de la información.
CT22.	Adecuada producción del habla, estructuración del lenguaje y calidad de la voz.

Tabla 4. *Competencias transversales (Selección plan de estudios Uva)*

Conclusiones

Tras realizar esta investigación acerca de la formación musical en los estudios de Logopedia hemos podido constatar que la apuesta por parte de las autoridades académicas en este sentido es muy escasa. De los quince planes de estudios de los nuevos títulos de grado

implantados, tan solo cuatro contemplan en alguna medida contenidos de este tipo, y en casi todos los casos esta disciplina queda relegada a una elección optativa por parte del alumno. Esta circunstancia hace pensar que es bastante probable que el estudiante, ejerciendo su libertad a la hora de elegir y configurar sus estudios, termine graduado en logopedia sin haber recibido ninguna instrucción musical. La Universidad de Valladolid demuestra ser una clara excepción en el panorama nacional, ofreciendo al alumno una asignatura de formación básica y otra obligatoria, además de dos asignaturas optativas.

La educación musical que ofrece el Grado de Logopedia de la Universidad de Valladolid forma al alumnado en competencias musicales suficientes que garantizan su desarrollo profesional posterior. Al comenzar los estudios se transmite al estudiante la necesidad de contar con unos conocimientos musicales mínimos para intervenir como logopeda y relacionarlos con las competencias que han de desarrollar (generales, específicas y transversales). Para ello, previo al desarrollo de las distintas materias se explican las relaciones entre música, lenguaje, logopedia, rehabilitación y otros aspectos que conectan estos campos. Asimismo se reflexiona sobre el potencial educativo y reeducativo de la música, poniendo el énfasis en descubrir las ventajas que esta ofrece a la logopedia.

De esta manera los alumnos aprenden los rudimentos del lenguaje musical, lo que les permite ser autónomos en la búsqueda e interpretación de materiales. A través del desarrollo de la discriminación auditiva, los estudiantes son capaces de mejorar sus capacidades de evaluación de la voz, de forma que puedan contar con estrategias para la rehabilitación vocal de los pacientes, además de implementar técnicas de trabajo con personas con deficiencia auditiva. A través de la interpretación instrumental y el uso del cuerpo el estudiante mejora sus capacidades rítmicas y expresivas que pueden aplicarse a diversas técnicas de intervención. Estudiando las posibilidades rehabilitadoras de la música, el alumno es capaz de conocer los efectos que produce la música en los seres humanos y utilizarlos con intenciones terapéuticas.

REFERENCIAS:

ANECA. (2005). Libro blanco: Título de Grado en Logopedia. Madrid: Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación. Recuperado el 10 de diciembre de 2013, de: http://www.aneca.es/media/150352/libroblanco_logopedia_def.pdf

MECD. (2011). Datos y Cifras del Sistema Universitario Español. Curso 2011-2012. Madrid: Secretaría General Técnica. Recuperado el 10 de diciembre de 2013, de: http://www.mecd.gob.es/dctm/ministerio/educacion/universidades/estadisticas-informes/informes/2012-datos-y-cifras-11-12.pdf?documentId=0901e72b81230a74

Orden CIN/726/2009, de 18 de marzo, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Logopeda. (BOE de 26 de marzo de 2009).

Real Decreto 1497/1987, de 27 de noviembre, por el que se establecen directrices generales comunes de los planes de estudio de los títulos universitarios de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional. (BOE de 14 de diciembre de 1987).

Real Decreto 614/1997, de 25 de abril, por el que se modifica parcialmente el Real Decreto 1497/1987, de 27 de noviembre, por el que se establecen las directrices generales comunes de los planes de estudios de los títulos universitarios de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional, modificado parcialmente por los Reales Decretos 1267/1994, de 10 de junio, y 2347/1996, de 8 de noviembre. (BOE de 16 de mayo de 1997).

Santiago, R. B. (2010). Experiencia docente de adaptación al E.E.E.S.: Bases didácticas de la intervención logopédica (1997-2007). Tesis doctoral. Universidad de Valladolid.

Comunicación

La concreción de un enfoque didáctico para la educación musical en Primaria

Albert Casals[74]
Assumpta Valls[1]
Mercè Vilar[1]
Universitat Autònoma de Barcelona
Carmen Carrillo[75]
Universitat Internacional de Catalunya
Rita Ferrer[76]
Universitat de Girona

1. Introducción

Este trabajo explicita los elementos clave de un enfoque didáctico para la educación musical en Primaria concretado en el contexto de una investigación aplicada. Dicha investigación se planteó observar y analizar las prácticas profesionales de una muestra de especialistas de música. Para ello, el equipo investigador optó por crear un instrumento de observación de buenas prácticas docentes en el aula de música (Casals, Carrillo, Vilar, 2010). Para establecer los ítems de observación, partiendo de un modelo didáctico compartido con anterioridad por parte de los investigadores, se elaboraron unos indicadores de buenas prácticas que se presentan en este artículo.

El grupo de investigadores son personas vinculadas a la educación que en general cuentan con una trayectoria profesional dilatada y significativa tanto como maestros en la escuela primaria como formadores de docentes. Asimismo, también comparten su compromiso con la mejora de la educación musical en las aulas escolares que les llevó a iniciar la investigación. La mayoría de miembros del grupo son profesores universitarios provenientes de tres universidades: Universitat Autònoma de Barcelona (Dra. Mercè Vilar, Dra. Assumpta Valls y Dr.Albert Casals), Universitat Internacional de

[74] *Universitat Autònoma de Barcelona / Grup de Recerca en Música i Educació (GRUMED)*

[75] *Universitat Internacional de Catalunya / Grup de Recerca en Música i Educació (GRUMED)*

[76] *Universitat de Girona*

Catalunya (Dra. Carmen Carrillo) y Universitat de Girona (Dra. Rita Ferrer). Además, es miembro una inspectora del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya (Rosa Maria Girbau).

2. El modelo didáctico de referencia

El modelo didáctico consensuado por el equipo de investigadores engloba enfoques y perspectivas diferentes aunque complementarias. Sus fundamentos pueden encontrarse en la tradición de la enseñanza activa de la música divulgados des de inicios del siglo XX, en los que el aprendizaje pormenorizado de la lecto-escritura musical emerge como una de las finalidades más significativas. Hablamos de metodologías como las de É. Jaques-Dalcroze (Bachmann, 1984), K. Orff (Steen, 1992), Z. Kodály (Chosky, 1998) o E. Willems (1940), entre otras.

La larga tradición de la educación musical en las escuelas catalanas a lo largo del S.XX, gracias principalmente a las aportaciones de M. Borgunyó (1933) y J. Llongueres (1942) a principios del siglo y, en las décadas de los años 70 y 80, la difusión del método de I. Segarra (Casals, 1993) recoge estos planteamientos y es en este contexto en el que los investigadores han adquirido un conocimiento a la vez empírico y teórico de distintos enfoques pedagógicos.

A las aportaciones de estos autores, se ha incorporado también la visión de otros que ponen el acento en una práctica musical más holística, más centrada en el desarrollo de competencias musicales (escuchar, interpretar, crear) que en la progresión detallada de los aprendizajes (Schafer, 1967; Caillard, et al., 1986; Paynter 1992; Noisette, 1997).

El planteamiento didáctico de la enseñanza de la música en la escuela sobre el que basamos nuestro trabajo se concibe bajo la premisa de que "la música se aprende haciendo música". La práctica musical, el contacto personal e intransferible mediante la escucha activa, la interpretación vocal o instrumental y la creación de *sonidos organizados* –parafraseando la definición de "Música" de J. Blacking (1973)– es el pilar fundamental del aprendizaje, del mismo modo que el lenguaje verbal se adquiere en contacto con un entorno hablante, en el que poco a poco las combinaciones de sonidos van adquiriendo significado. Esta afirmación, en la que se sintetizan las aportaciones de muchos pedagogos, recoge la esencia de nuestro enfoque pedagógico.

Así pues, en las aulas se escucha música de estilos y épocas distintas, se interpretan todo tipo de combinaciones sonoras, se buscan y generan secuencias de sonidos diversos, siempre con la finalidad de que esta música -que el niño o el maestro producen o escuchan- adquiera sentido, ~~e~~ movilice emociones, y sea la fuente a través de la cual conocer, practicar y analizar los distintos elementos del

lenguaje musical. Para facilitar una adecuada comprensión y vivencia de la música es también esencial servirse del lenguaje corporal y el lenguaje plástico.

Conducir las situaciones de práctica, proponiendo contextos musicales al alcance de los niños y guiar sus prácticas constituye una de las características principales de la tarea del docente. De acuerdo con el enfoque socio-constructivista aplicado a la música que proponen autoras como Malagarriga, Gómez y Viladot (2013), esta conducción conlleva provocar, propiciar y encaminar la reflexión y el diálogo, de tal manera que una parte del conocimiento musical lo van construyendo los propios niños a partir de sus propios razonamientos, resultando así un aprendizaje de marcado carácter significativo.

No obstante, no podemos dejar de lado que el aprendizaje de la música presenta unas particularidades especiales, por el hecho de ser un aprendizaje básicamente procedimental y por la propia naturaleza de la música. Hay aspectos esenciales de la música que no se enseñan sólo promoviendo la práctica o la reflexión. Es lo que el docente transmite con su modelo: cómo canta, cómo toca un instrumento, cómo su musicalidad trasciende en sus interpretaciones o creaciones, cómo su cuerpo o su cara reflejan –sin mencionarlo– su relación con la música. Estas acciones comunicativas son decisivas en el proceso de aprendizaje y condicionan los resultados acerca de cómo cantan los niños, cómo saben coger un objeto y explorar sus posibilidades sonoras, cómo se predisponen hacía la escucha, y, en definitiva, cómo se expresan a través de la música.

Si bien, como acabamos de decir, se trata de un aprendizaje competencial, el desarrollo de estas competencias se articula en torno a diversos bloques de contenidos.

El canto, la práctica de canciones, constituye la forma más espontánea, natural y de fácil acceso para la práctica interpretativa de la música en general y de sus elementos constitutivos. Favorece además otros aspectos educativos, como la socialización por medio de su práctica colectiva, el gusto musical, etc.

La audición de obras de distintos estilos, géneros y orígenes es también esencial por su potencial cultural y su capacidad para movilizar respuestas emocionales. Además nos ofrece multitud de modelos para descubrir, identificar, analizar y comprender los elementos del lenguaje musical independientemente del nivel de conocimiento y destrezas personales.

La práctica del lenguaje musical contribuye a la comprensión de los elementos musicales y da la posibilidad de acceder al uso de códigos sean o no convencionales. Dichos elementos se encuentran en contextos musicales significativos para los niños, ya sean las canciones, las obras musicales escuchadas o las producciones de los propios niños o del maestro.

La práctica instrumental constituye otra forma de utilizar los elementos musicales. No se trata tanto de alcanzar un nivel técnico sino de facilitar la consecución de resultados musicales más complejos que en ocasiones son más difíciles de alcanzar a través del canto.

La danza es una práctica también relevante porque nos ofrece modelos en los que confluye la música con el movimiento corporal. Y este movimiento se pone al servicio de la expresión y la representación de elementos musicales en un sentido *dalcroziano*.

Se entiende que estos bloques de contenidos deben ser tratados de manera entrelazada, cada obra, canción o danza nos posibilita tratar distintos elementos musicales, y es precisamente este trato focalizado del elemento musical siempre en relación con su contexto -producto musical- lo que le da significado y coherencia al aprendizaje. Asimismo, debemos resaltar que la práctica creativa forma parte del proceso de aprendizaje, a través de ella el alumno pone en acción, en su propia composición, los elementos que ha adquirido a través de la interpretación y la escucha.

3. El proceso de concreción

Como se ha mencionado al inicio del presente artículo, la explicitación y concreción de un modelo didáctico se realizó en el contexto de una investigación aunque no era un objetivo de la misma. En otras palabras, se realizó un esfuerzo para clarificar, sistematizar y detallar el enfoque didáctico como proceso necesario para llevar a cabo un estudio sobre buenas prácticas en referencia a un modelo docente y no en unos resultados académicos (ver su justificación en Casals, Carrillo, Vilar, 2010).

El proceso tuvo tres momentos: elaboración colaborativa de un marco didáctico común y de sus componentes principales (bloques), creación de indicadores observables en relación con cada bloque, y discusión en grupo de los ítems definitivos a partir de la observación de prácticas docentes.

Partiendo de un amplio bagaje docente y de un conocimiento amplio y profundo de la literatura especializada en relación con los fundamentos y metodologías para la enseñanza-aprendizaje de la música, en un primer momento los investigadores realizaron reuniones periódicas para contrastar sus enfoques previos. A través de este grupo de discusión se consensuaron los elementos didácticos clave (principios, criterios, referentes) que, en última instancia, tendrían que quedar reflejados en los ítems del instrumento de observación. A partir de este punto, se establecieron los grandes bloques pedagógicos y de contenido. Cabe destacar que en esta fase los debates de los investigadores se propiciaron a partir del análisis

de la grabación de una clase de música de Primaria que servía como elemento catalizador para el contraste de ideas.

En un segundo momento, cada investigador se responsabilizó de uno de los bloques y realizó una primera propuesta de indicadores.

Finalmente, el listado de ítems propuestos fueron discutidos y reelaborados con todo el grupo de investigación. Asimismo, para comprobar la univocidad de los diferentes indicadores, se realizaron algunas pruebas piloto por parte de los investigadores. Los investigadores, en parejas, observaron en directo 4 clases de música de dos centros educativos y anotaron lo observado en base a los indicadores establecidos. A partir de estas experiencias, así como de la visualización conjunta de fragmentos grabados de dichas clases, se matizaron los indicadores que daban lugar a interpretaciones ambiguas o poco matizadas, y se comprobó que realmente respondían al modelo didáctico de referencia.

4. Resultados

De forma concreta, los elementos del enfoque didáctico que se presentan comprenden tanto aspectos en relación con los bloques de contenido (de carácter musical) como componentes didácticos de índole metodológico en general. Dichos elementos se estructuran de la siguiente forma: tres bloques sobretodo relacionados con la *interpretación* (Canción y voz; Práctica instrumental; Danza); otro que incide plenamente en la *escucha* (Audición); una parte focalizada en el Lenguaje musical, en la que se pone especial énfasis en la transversalidad del mismo y en donde se incluyen los principales indicadores respecto de la *creación*; y finalmente unos apartados más genéricos que se han agrupado bajo la etiqueta 'Temas transversales'.

A continuación exponemos de qué forma se han creado los indicadores de cada bloque, los justificamos en base al modelo didáctico de referencia descrito en el apartado 2 y los ilustramos con ejemplos.

4.1 Canción y voz, Práctica instrumental y Danza

Estos tres bloques contienen hasta 21 indicadores en relación con: a) las habilidades musicales del maestro; b) los criterios didácticos; y c) los elementos musicales trabajados. Estos tres tipos de indicadores responden a la idea de que el maestro debería tener una

formación musical sólida, y unas ideas pedagógicas claras y flexibles a la vez que se traducen en una actuación docente de calidad.

Algunos ejemplos de lo que se observa en relación con estos bloques y los tres subapartados, y su relación con el enfoque didáctico consensuado previamente, serían:

Cómo el maestro interpreta canciones o piezas instrumentales en base a su afinación, técnica o expresividad -entre otros componentes- teniendo en cuenta la importancia que otorgamos al docente como modelo.

Qué repertorio propone el maestro teniendo en cuenta la importancia que damos a la interpretación de obras de diferentes épocas y estilos (con la finalidad de enriquecer el aprendizaje musical del alumnado). O, también, si el maestro integra, en la danza, la práctica de elementos musicales partiendo de la premisa de que el movimiento permite representar e interiorizar, de forma sensorial, los componentes del lenguaje musical.

Si se observa una preocupación del docente -o se ven resultados- respecto de la posición corporal, en base a que consideramos que el trabajo de la voz como instrumento implica a todo el cuerpo. O, también, si se promueve la expresividad de las interpretaciones realizadas en el aula, de acuerdo con nuestra concepción que la música debe poder adquirir sentido y movilizar emociones.

Audición

Este bloque se concretó en forma de 8 indicadores, algunos de los cuales fueron subdivididos a su vez en tres para ayudar a una mejor precisión en la anotación de las observaciones. Los indicadores atañen mayoritariamente aspectos en relación con las estrategias didácticas utilizadas en el aula. Por ejemplo:

Si el docente utiliza la conversación y/o otros lenguajes (corporal, visual y plástico) teniendo en cuenta que dichos lenguajes promueven la expresión, la vivencia y la comprensión de los elementos musicales de la música

Si se contextualizan las audiciones como forma de motivar la escucha i facilitar la comprensión o, en otras palabras, si se aplica el principio constructivista de dotar de un marco significativo a aquellas músicas –a veces culturalmente lejanas- que se presentan en el aula.

A parte de éstos, también existe un indicador acerca de la variedad en el repertorio escogido -en concordancia con el principio de presentar diferentes modelos y estéticas musicales- y otros dos que se refieren a las finalidades que se persiguen con las audiciones.

Lenguaje musical

Este bloque contiene 19 indicadores clasificados en dos grandes apartados: los contenidos y la forma de enseñar del maestro. En el primer apartado se presentan los elementos del lenguaje musical (ritmo, pulsación, melodía, harmonía, estructura, etc.) en relación con el contexto o actividad en el que se enmarcan (canción, audición, texto, danza, actividades específicas) y el tipo de fuente sonora que se utiliza (voz, instrumentos, percusiones corporales, objetos sonoros). De acuerdo con el modelo didáctico establecido previamente (punto 2), es fundamental que el aprendizaje musical se lleve a cabo en contextos significativos para los niños y, al mismo tiempo, en una variedad de situaciones musicales.

En la segunda parte –cómo trabaja el docente- destacan los indicadores acerca del trabajo sensorial previo, la exploración sonora, las creaciones en el aula y el uso de la grafía (convencional y no convencional). Estos elementos observables inciden en aspectos clave del enfoque de referencia como la importancia de la vivencia y la experimentación como precedente necesario del aprendizaje intelectual, la creación como uno de los pilares musicales y el uso de distintos tipos de grafía dentro del proceso de aprendizaje de la lecto-escritura musical.

4.4 Temas transversales

Este último bloque, Temas transversales, es el más extenso e incorpora indicadores en relación con aspectos que trascienden, e integran en algunos casos, los bloques de contenido anteriores. Dicho bloque incluye 24 indicadores en relación con: a) la gestión del grupo-clase; b) el proceso de enseñanza-aprendizaje; c) el diseño de la clase; d) el uso de las tecnologías; y e) otros aspectos. A continuación se proporcionan algunos ejemplos:

Cómo el maestro gestiona las actitudes del alumnado y su propia actuación profesional ante las situaciones que se dan el aula teniendo en cuenta que la creación de un clima

propicio para el aprendizaje requiere, igual que lo precisa el propio aprendizaje musical, hacer partícipes al propio alumnado.

Cómo el maestro conduce el proceso de enseñanza-aprendizaje partiendo de la idea de que el conocimiento musical debe poder apoyarse en el diálogo y la reflexión.

Cómo el maestro diseña sus clases teniendo en cuenta que la práctica entrelazada de los diferentes bloques de contenido permite tratar, desde diferentes perspectivas, distintos elementos musicales y posibilita, a la vez, una práctica musical más holística.

Cómo el maestro potencia e integra el uso de las TIC en las diferentes actividades que propone en el aula partiendo de la idea de que cualquier recurso utilizado en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la música debe poder facilitar su comprensión y vivencia.

Si se utilizan, y cómo se utilizan, otros aspectos susceptibles de ser observados en clase. Por ejemplo, si se utiliza un registro verbal formal pero, a la vez, próximo al alumnado para poder conducir al alumnado en la construcción de un aprendizaje relevante y significativo.

DISCUSIÓN

En este artículo hemos expuesto la concreción de un modelo didáctico. Se ha tratado de un proceso complejo para los miembros del equipo y que ha vuelto a poner de relieve la enorme dificultad de observar y analizar prácticas docentes. Aún así, los resultados obtenidos tienen el valor de provenir de un trabajo colaborativo y consensuado entre investigadores con una larga trayectoria profesional en el ámbito educativo y que además han sido fruto de la contrastación entre los referentes teóricos y la realidad de las aulas.

Desde otro punto de vista, lo que se ha presentado también es destacable porque se exponen no sólo los referentes y elementos clave de un modelo didáctico sino también su concreción en forma de indicadores observables en el aula de música. Le damos importancia porque en el marco educativo-musical es habitual leer y referirse a enfoques, principios y criterios educativos que no siempre resultan suficientemente claros y concretos. En definitiva, este estudio aporta al área unos descriptores poco habituales en nuestra disciplina y que además deberían ayudar a la recogida de evidencias acerca de las (buenas) prácticas de los maestros de música en las escuelas.

Pese a la afirmación precedente, los miembros del equipo de investigación somos conscientes de las problemáticas y limitaciones que el propio proceso y sus resultados entrañan. Por un lado, porque los modelos didácticos son sistémicos: tienen sentido en su globalidad y en la interrelación de los múltiples aspectos que lo componen. En este sentido, la creación de un listado de ítems concretos conlleva indefectiblemente una pérdida de la esencia y de los múltiples matices que el modelo de

referencia contenía. Por otro lado, las prácticas docentes son de una enorme complejidad y, en consecuencia, es utópico pensar que un conjunto finito de indicadores serán capaces de recogerlas y valorarlas de forma plenamente satisfactoria. Por este motivo, nos reafirmamos con la idea que éstos deben ayudar a observar la realidad docente pero complementando los resultados que se obtengan con otros datos cualitativos.

Referencias bibliográficas

BACHMANN, Marie-Laure (1984). Dalcroze Today. An Education Through and Into Music. Oxford: Clarendon Press. (Versión cast. La rítmica Jaques-Dalcroze: una educación por la música y para la música. Madrid: Pirámide, 1998).

BLACKING, John (1973) How musical is man? Seattle and London: University of Washington Press. (Versión cast. ¿Hay música en el hombre? Madrid: Alianza. 2006)

BORGUNYÓ, Manuel (1933). La música, el cant i l'escola. Barcelona: Bastinos / Bosch.

CAILLARD, Marc; BERTIN, Colette ; GROSLÉZIAT, Chantal; y WEILL-RAYNAL, Marie-Laure (1986). L'éveil musical. Réflexions et pratiques. París: Institut de Pédagogie Musicale et Choréographique.

CASALS, Joan (1993). El método Ireneu Segarra. Música y Educación, 4(16): 51-74.

CASALS, Albert; CARRILLO, Carme; VILAR, Mercè (2010). Buenas prácticas para la enseñanza y el aprendizaje musical en primaria: construcción de un instrumento para la observación. En G. Rusinek, E.Riaño y N.Oriol (eds.) Actas del Seminario de Investigación en Educación Musical [cd-rom]. Madrid: SEM-EE / Universidad Complutense de Madrid.

CHOKSY, Lois (1998). The Kodaly Method I: Comprehensive Music Education. (3rd ed.). London: Pearson.

LLONGUERES, Joan (1942). El ritmo en la educación y formación general de la infancia. Barcelona: Labor.

MALAGARRIGA, Teresa; GÓMEZ, Isabel; y VILADOT, Laia (2013). Bases de la propuesta. En T. Malagarriga y M. Martínez, Todo se puede expresar con música (pp. 17-78). Barcelona: Dinsic.

NOISETTE, Claire (1997). L'enfant, le geste et le son: Une initiation commune à la musique et à la danse. París: Cité de la musique.

PAYNTER, John (1992). Sound and Structure. Cambridge : Cambridge University Press. (Versión cast. Sonido y estructura. Madrid: Akal, 1999)

SHAFER, Raymond M. (1967). Ear cleaning: Notes for an experimental music course. New York: Associated Music Publishers. (Versión cast. Limpieza de oídos. Notas para un curso experimental. Buenos Aires: Ricordi, 1998)

STEEN, Arvida (1992). Exploring Orff. A Teacher's Guide. Mainz: Schott.

WILLEMS, Edgar (1940). L'oreille musicale. Vol. 1. Fribourg: Pro Musica. (Versión cast. El oído musical. Paidós Ibérica, 2001)

Comunicación

La construcción del pensamiento musical inclusivo en la formación universitaria de maestros

Mercé Carrera Peruga
Lluís Solé Salas
Universitat de Vic

CONTEXTO

El Currículo de la formación de maestros en los nuevos grados contempla la educación musical. A nuestro entender, ésta ocupa un espacio muy reducido, especialmente en lo que se refiere al Grado de Educación Primaria. En dichos estudios los alumnos disponen, solamente, de una asignatura de música, que corresponde a 6 créditos de los 240 créditos que tiene dicho Grado. En el caso de la Educación Infantil los alumnos disponen del doble de créditos.

Los estudiantes interesados en "miniespecializarse" en maestros de música, la llamada Mención de música, incrementan su formación musical en cuatro asignaturas, además de las prácticas y el Trabajo de Fin de Grado.

Nuestra Universidad y, concretamente el área de música, es relativamente pequeña y esto nos aporta, sin lugar a dudas, algunas ventajas. Los docentes podemos tener mucha "relación": hablar, discutir….con nuestros alumnos, teniendo, sin duda alguna, más oportunidades de construir su pensamiento pedagógico.

La idea que nos guía, sí o sí, es que cualquiera de nuestros alumnos tiene derecho a disfrutar de la música. Esto se materializa en que los estudiantes canten, bailen, interpreten música con instrumentos, con el cuerpo, escuchen música, descubran el fenómeno sonoro….en definitiva que participen de la música. Según Davies (1978) el aprendizaje de la música se entiende como un contenido para todas las personas y no como una cualidad mística o sobrenatural que no está al alcance de todos.

Cada persona, sea cuál sea su historia personal, sus estudios, sus habilidades, ha de ser capaz de participar vivencialmente de la música y los docentes somos los responsables de diseñar y acompañar a todas y todos los alumnos de nuestra aula.

Si conseguimos éste primer objetivo, la reflexión del porqué es importante la música, de la didáctica de la música, de las prácticas musicales, de la teoría de la música, irán acompañando ésta vivencia musical.

Estamos seguros que vivir la música es una experiencia única. Dalcroze (1901) o Romero Naranjo (2007) nos dicen que al practicar la música se combinan diferentes aspectos: los alumnos se lo pasan bien, todos pueden hacerlo, no hay presión cognitiva, no se castigan los errores sino que sirven para mejorar, es un trabajo en equipo. Tiene que seguirse una metodología abierta donde cada profesor la utilice según sus habilidades y donde se pueda innovar constantemente.

Si somos capaces vivir conjuntamente todos estos propósitos con nuestros alumnos, éstos podrán integrar en sus creencias un pensamiento constructivista y inclusivo.

INCLUSIÓN.

Resulta evidente que el concepto de Inclusión o de Educación Inclusiva ha sido un marco referencial y paradigmático en entornos educativos durante los últimos 25 años. Lo que inicialmente fue denominado Integración, pasó posteriormente a llamarse inclusión haciendo referencia, básicamente, a la escolarización conjunta y no segregada de alumnado con o sin discapacidad. Mientras en algunos países el proceso de transformación a modelos completamente inclusivos duró apenas dos años, en nuestro contexto todavía no se ha producido después de casi un tercio de siglo de políticas inclusivas o supuestamente inclusivas. Esta demora ha generado, entre otras consecuencias, ya sea por sobreutilización, por malinterpretación, e incluso por simple agotamiento, un desgaste del término inclusión.

Aunque el concepto está desde su origen estrechamente ligado al derecho e igualdad de oportunidades para personas con discapacidad, en nuestro caso y por lo que se refiere a la educación musical en entornos escolares, proponemos la inclusión como una herramienta eficaz que garantiza el derecho de todos y todas al acceso, progreso y participación en el

aprendizaje de la música. Efectivamente el enfoque de atención a la diversidad, entendiendo cualquier grupo de personas como diverso y heterogéneo por lo que a las capacidades y dificultades de sus componentes se refiere da al concepto de inclusión un sentido más amplio. De ésta manera lo expone la European Agency for Development in Special Needs Education:

Actualmente se entiende que (el término inclusión) se dirige a un grupo de alumnos con la posibilidad de exclusión, no sólo de aquellos con necesidades educativas especiales.

WATKINS, A. (Editor) 2007

MÚSICA

Más allá de las disputas entre teóricos " esteticistas " o " praxialistas " en el campo de la educación musical, quienes suelen polemizar sobre la pertinencia de una enseñanza musical basada, bien en la práctica o bien, en la contemplación estética de las grandes obras maestras, entendemos que en dicho proceso educativo, toma un papel relevante la vivencialidad derivada de la propia práctica musical. Sin embargo, la realidad en nuestras escuelas, se aleja mucho de los objetivos que desde el propio sistema, se definen a través del currículo, por lo que respecta al logro de algunas de las competencias propuestas. Efectivamente, un porcentaje muy alto de personas que han pasado por una formación musical escolar (incluso muchas de las que ha tenido una formación musical específica en escuelas de música y/o conservatorios) manifiestan tener un conocimiento nulo de la materia, ser absolutamente incapaces de tocar nada con ningún instrumento, además de manifestar el recuerdo de una percepción negativa, de lo que fue en su día, su experiencia musical. Es más, nuestra sociedad se autodefine esencialmente cómo no musical (Blacking, 1994).

Sin lugar a duda, resulta complejo averiguar y valorar las causas de esta situación, no obstante

una de ellas se fundamenta en la propia naturaleza de la música occidental, construida en base a cánones de complejidad estructural y resultado sonoro. Para decirlo de otra manera y recordando los conceptos aportados por Blacking (1994) la evidente complejidad armónica, contrapuntística, estructural y arquitectónica de la música occidental genera, a menudo, un elevadísimo grado de exclusión a la hora de interpretar obras musicales. Este hecho implica

necesariamente la especialización de la figura del músico, al que se le exige un elevado nivel de conocimientos y competencias teóricas y técnicas. La consecuencia implícita de este modelo sitúa a la mayoría de los individuos de nuestra sociedad en un papel pasivo, en detrimento de la posibilidad de convertirse en generadores o creadores musicales.

Debido a estas causas de tradición y naturaleza de la música en occidente, puede parecer paradójico intentar casar música e inclusión, dos concepciones que tienen enfoques que, a primera vista, pueden parecer antagónicos; Si por un lado inclusión implica acercamiento a todos, proximidad, tener en cuenta todas las dificultades, la posibilidad de hacer y vivir la música de forma activa, para muchas personas es vivida desde la distancia, elitismo, esfuerzo, dificultad, unos pocos elegidos, etc.. Ciertamente esta es una visión sesgada y parcial del complejo mundo musical, y sobre todo del papel que la música debe tener la escuela. El ser humano es musical por naturaleza (Blacking, 1984). Todas las culturas han tenido algún tipo de música y en todas ellas la música ha tenido un papel importante en la educación, hasta hace relativamente poco tiempo en occidente, donde parece que este papel formativo se haya perdido, al menos en algunos contextos.

Es precisamente desde esta perspectiva que el concepto de inclusión y, por supuesto, de pensamiento inclusivo, entendidos ambos en su sentido amplio, cobran sentido en el proceso formativo de futuros docentes.

LA MÚSICA EN LA ESCUELA.

Nuestro contacto continuado con la escuela, tanto en Educación Infantil como en Primaria y Secundaria, nos ha aportado claras evidencias sobre el gran esfuerzo que la mayoría de los profesores de música están realizando. Dicho esfuerzo se centra en visualizar la música cómo una materia importante así como en trabajar para que las prácticas musicales sean para todos en el aula.

Otro indicador, no menos importante, es resultado de comprobar cómo ha ido cambiando el recuerdo de las clases de música en su escolarización de los alumnos de magisterio. Cada vez hay más estudiantes que guardan en la memoria de su sentir, una percepción positiva de sus clases de música en la escuela.

No vamos a tratar sobre todas las contrariedades que nos acechan en el campo de la educación y concretamente en el campo de la música: leyes, recortes, disminución de la presencia de la música en el currículo y los horarios lectivos, etc. Queremos abordar el futuro con optimismo.

Seguro que no hace falta hablar aquí de todas las ventajas, más allá de las propias de la naturaleza musical, que proporciona la práctica musical, pero no podemos dejar de nombrar las más importantes:

Ayuda a la cohesión del grupo y la propia responsabilidad dentro de él.

Multitareas, cualquiera puede participar y progresar.

Oportunidades para todos.

Comunicación con todos los alumnos.

Trabajo en equipo

CONSTRUCCIÓN DEL PENSAMIENTO INCLUSIVO EN LOS FUTUROS MAESTROS.

Una vez asumidos todos los puntos, deducimos que la responsabilidad es doble, puesto que formamos a formadores. No se trata únicamente de experimentar la inclusión, sino también de contribuir a la construcción de pensamientos y actitudes inclusivas en los futuros docentes. A nuestro entender, esta práctica musical posibilita esta doble función, una en el plano personal de formación que permite experimentar el concepto de música inclusiva y por otro lado, como elemento que permite asumir la capacidad y posibilidad de impartir la música para todos y todas en las aulas de infantil y primaria.

Según Susan Bray Stainback (2001) “La educación inclusiva es el proceso por el cual se ofrece a todos los alumnos, sin distinción de la capacidad, raza o cualquier otra diferencia, la oportunidad para continuar siendo miembro de la clase ordinaria y para aprender de sus compañeros i juntamente con ellos dentro del aula”.

Siguiendo esta afirmación, las actividades que proponemos en el aula para nuestros estudiantes son diseñadas para que todos y todas puedan participar y avanzar. Cantamos, bailamos, interpretamos música con instrumentos, etc, y cada persona parte de sus propios conocimientos previos.

Una de las ideas esenciales del paradigma constructivista en la construcción del conocimiento es la concepción del aprendizaje escolar como resultado de un complejo proceso de interacciones que se establecen entre tres elementos: los alumnos, el profesor y la música. Las relaciones entre estos elementos son recíprocas, el alumno aprende al mismo tiempo que el profesor aprende y enseña (Coll, 1987, 1990, 1997, 2001; Miras, 1991; Onrubia, 1996). Los profesores de música de nuestra Universidad compartimos y vivimos el aprendizaje con nuestros alumnos. La programación es abierta y adaptable al grupo de estudiantes. Cada individualidad aporta y enriquece de una forma distinta y contribuye a crear y compartir el conocimiento o la vivencia musical. Esto ayuda a potenciar una organización dinámica y flexible del aula.

No podemos olvidar que todo aprendizaje también está condicionado por la motivación y expectativa del alumno. Cada sesión de música es un reto donde el profesor es el responsable de que sus alumnos se interesen al máximo de las actividades que se realizaran. Sea cual sea la predisposición de nuestros alumnos, las estrategias utilizadas para tales fines tienen que dar el resultado buscado: la motivación de todo el grupo. El paso siguiente es compartir la reflexión de todo este proceso para que los estudiantes vayan asumiendo como traspasar este conocimiento en su futuro como maestros

Dentro de nuestros objetivos priorizamos que el aprendizaje sea significativo y siguiendo la teoría de Ausubel (1963) esto será posible siempre que el alumno se sienta capaz de abordar el conocimiento propuesto. La clase de música tiene que partir de actividades posibles para todos y de distinto nivel en dónde cualquier persona pueda partir de sus propios conocimientos y habilidades y al mismo tiempo avanzar.

El Grado de inclusión en un aula depende de diferentes elementos, pero uno de ellos muy importante es como se estructuran las actividades (Pujolàs 2008). El trabajo cooperativo reúne las características necesarias para la inclusividad de todos y todas. En la estructura cooperativa existe el trabajo individual, el trabajo en equipo y la interacción del profesor con el alumno y entre todos los alumnos. Hay una doble responsabilidad el propio aprendizaje y contribuir a que los otros alumnos aprendan. Dentro de nuestras aulas compartimos el

fenómeno musical en sus diferentes manifestaciones de forma conjunta mientras acompañamos a los alumnos a tomar consciencia del trabajo en equipo que estamos realizando.

CONCRECIÓN

Pero si bien para el logro de nuestros objetivos el enfoque metodológico resulta fundamental, la concreción de los mismos en el diseño de actividades, tanto formativas como evaluativas, así como las actitudes del profesorado, el clima en el aula y la oferta de actividades complementarias, son elementos esenciales que deben ser considerados.

Se está trabajando desde la investigación metodológica cualitativa en la adaptación de los principios del Diseño Universal (Universal Design; Conell et al, 1997) en el campo de la música. El Diseño Universal es una manera de diseñar productos, objetos, cosas o actividades, con el fin de garantizar un mayor y mejor acceso a dichos aspectos. Inicialmente formulado para el diseño de edificios, se adapto al aprendizaje escolar (Universal Design for Learning: Rose & Meyer, 2002) o al entorno universitario (Universal Instructional Dersign: Silver et al., 2003).

Las actividades accesibles se concretan gracias a la aplicación de los 7 principios del Diseño Universal en el diseño curricular de las asignaturas de música tal y como sugiere Darrow (2010). Los siete principios son, a saber:

1. Uso equitativo. Lo diseñado proporciona el mismo sentido y significado para todos los usuarios.

2. Uso flexible. Lo diseñado se acomoda a un amplio espectro de preferencias y capacidades individuales

3. Uso simple e intuitivo. Lo diseñado es fácil de usar y entender sin importar sus capacidades, habilidades, conocimientos previos o capacidad de concentración de los usuarios.

4. Información perceptible. Lo diseñado comunica efectivamente la información al margen de las condiciones externas o habilidades sensoriales de los individuos.

5. Tolerancia al error. Lo diseñado minimiza los efectos del azar o de acciones accidentales o no intencionadas.

6. Bajo esfuerzo físico. Lo diseñado se puede utilizar de forma eficaz y confortable.

7 Espacios y medidas adecuadas.

Adaptar estos principios al campo de la practica musical supone reformular alguno de ellos o bien, cómo ha sucedido en la adaptación del Diseño Universal a otros ámbitos, proponer nuevos principios. Este será el resultado de parte de nuestras investigaciones. Para ello, de forma análoga a cómo hizo Silver (1997) para definir los principios del Universal Instructional Design, se procederá a trabajar con grupos de especialistas creando grupos focales para hacer posteriormente análisis de dominio. A parte, se pondrán a prueba los resultados obtenidos sobre grupos de alumnos para valorar su relevancia.

Por otro lado, se proponen actividades de evaluación, abiertas y flexibles. Dar libertad al alumnado para que éste elija cómo quiere ser evaluado, permite minimizar las barreras formales cuando se opta por una metodología de evaluación cerrada y única. (Thompson et al., 2002). Efectivamente, nos ha dado excelentes resultados proponer trabajos abiertos, donde el alumnado escoge, previo acuerdo, formato, contenido y extensión de dichos trabajos. Sin lugar a duda, esto supone para el docente, un reto todavía mayor al habitual en cuanto a aspectos de ecuanimidad hacia los alumnos, dado que todos los trabajos suelen ser muy distintos entre si. Sin embargo, hemos constatado un notorio incremento en el grado de implicación y, por que no decirlo, de satisfacción por parte la mayoría del alumnado durante y después de la elaboración de dichos trabajos. Es cierto que algunos de nuestros alumnos tienen dificultades en gestionar su libertad ante una propuesta tan abierta. En estos casos, se intenta apoyar a dichos alumnos. En cualquier caso es un riesgo real que preferimos asumir, dadas las evidentes ventajas de una formulación de trabajo abierto.

Otro aspecto a considerar, es sin duda aquel referido a todas las cuestiones actitudinales del profesorado y la creación común y conjunta de climas que favorezcan el bienestar del alumnado en el aula. La música permite y posibilita, cómo ya hemos dicho, fortalecer la autoestima, la cohesión grupal y aporta un sinfín de ventajas que, sin embargo, pueden convertirse en factores perjudiciales si no se produce de manea adecuada, como hemos comprobado en multitud de ocasiones. Desde campos como el de “Community Music” se

propone cómo determinante el papel del facilitador cómo elemento esencial del éxito de los valores de equidad que la practica musical puede ofrecer. (Hallam et al. 2013)

En tercer lugar, la creación de actividades abiertas y complementarias que posibiliten la práctica musical a todo tipo de alumnado, posibilita la construcción del pensamiento inclusivo desde la realidad de la propia acción más allá de los elementos teóricos o paradigmáticos. Para ello se ha creado un coro universitario y una orquesta inclusiva abierta a todas las personas (profesores, alumnos, personal administrativo, participantes ajenos a la universidad, niños, jubilados, etc) que simplemente tengan la motivación de tocar un instrumento en grupo. Esta experiencia está suponiendo un reto para los organizadores, pero sobretodo una realidad transformadora para muchos de los participantes que, contra su expectativa inicial, ven realizadas sus capacidades y potencialidades musicales. En la actualidad tenemos más de 10 participantes tocando sin ningún conocimiento musical. Nuestro objetivo va mucho más allá del resultado sonoro, sin menospreciar éste.

No queremos acabar ésta comunicación sin antes mostrar uno de los muchos ejemplos de correos electrónicos recibido por una de las participantes de esta orquesta:

-Quiero que sepáis que hacía años que no tenía una "cosa" que me hiciese tanta ilusión cómo la Orquesta. Los lunes son una celebración. Con vosotros hago más que música: me relajo, aprendo, me equilibrio interiormente y no dejo de sorprenderme de cómo es posible que forme parte de este grupo. También sello una vieja herida debido a haber sido una mala alumna de solfeo (me invitaron literalmente a abandonar la escuela de música) quedando excluida de éste mundo que nunca hubiese imaginado que volvería a irrumpir en mi vida….

Este es sin duda el espíritu que sentimos que nuestros alumnos deben interiorizar, que la escuela debe tener y que, sin lugar a dudas, la música merece.

BIBLIOGRAFIA

Ausbel, David P. (1963). The Psichology of Meaningful Verbar Learning,

Grune and Stratton, New York.

Blacking, J. (1994). Fins a quin punt l´home és músic. Eumo, Vic.

Coll, C. y Miras, M. (2001). Diferencias individuales y atención a la difersidad en el aprendizaje escolar". En C. Coll, J. Palacios, A. Marchesi, (Comp.) Desarrollo psicológico y educación, Vo. 2. Madrid: Alianza

Conell, B. R.; Jones, M.; Mace, R.; Mueller, J.; Mullick, A.; Ostroff, E. et al. (1997). The Principles of Universal Design. The National Institute on Disability and Rehabilitation Research. U.S. Department of Education. NC State University, The Center for Universal Design.

Darrow, A. (2010). Music Education for All: Employing the Principles of Universal Design to Educational Practice. General Music Today, 24(1), 43─45.

Davies, J.B. (1978) The psycology of music. Londres. Hutchinson

Hallam, S.; Creech, A.; McQueen, H.; Varvarigou, M.; Gaunt, H. (2013) The role of the facilitator in community music making with older learners. Internationl Journal of Music Educationn. London. Consultat a la xarxa a http://www.esrc.ac.uk/my-esrc/grants/RES-356-25-0015/outputs/read/d8c4fa5a-cbdc-4310-a061-303cc515b40a

Stainback, S.B. (2001). Components crítics en el desenvolupament de l'educació inclusiva. Suports vol.5, núm.1, p 26-31

Pujolàs, P. (2008). 9 Ideas clave. El aprendizaje cooperativo. Barcelona Graó

Rose, D. H. & Meyer, A. (2002). Teaching Every Student in the Digital Age: Universal Design for Learning. Alexandria, VA: ASCD.

Silver, P., Bourke, A. I Shaw, S.F. (2003). Universal Instructional Design in higher education: An approach for inclusion. Equity & Excellence in Education, 31 (2), 47-51.

Thompson, S. J.; Johnstone, C. J., & Thurlow, M. L. (2002). Universal design applied to large-scale assessments (NCEO Synthesis Report 44). Minneapolis: University of Minnesota, National Center on Educational Outcomes.

Watkins, A.(Editor) (2007): Assessment in Inclusive Settings: Key Issues for Policy and Practice. Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education.

WEBGRAFIA

Dalcroze, J. http://sites.google.com/site/pedagogiamusi/metodo-dalcroze

Romero Naranjo, J. http://percusion-corporal.com/

Comunidad

La Educación Musical y su difusión científica. Una forma de aproximación a través el análisis de contenido

Amparo Porta Navarro
Universitat Jaume I. Castellón

Abstract

La música proporciona un espacio para la expresión, el desarrollo científico, estético, patrimonial y comunicativo en los diferentes estratos educativos. Sin embargo la especificidad de su lenguaje puede llevarla a situaciones de aislamiento en el marco académico. La finalidad de este trabajo es dar visibilidad a este hecho, ayudando así a encontrar un punto de encuentro entre la educación musical y la escritura científica que permita ofrecer propuestas para su investigación y difusión desde el tejido de su propia identidad cultural y científica. Para abordarlo, en este trabajo se estudiaron, por medio de técnicas cualitativas de análisis de contenido con el programa *Atlas.ti*, los contenidos del encuentro de editores del seminario investigador desarrollados en 2012 en la Universidad Jaume I. Castellón, así como las líneas editoriales de las revistas convocadas. Los resultados obtenidos muestran la posición relativa de la Didáctica de la Música en el contexto de las revistas musicales y de las Ciencias Sociales y las Humanidades. Las conclusiones exploran el rigor y la visibilidad de la Educación Musical, en el espacio de la educación superior.

INTRODUCCIÓN

La difusión científica de la educación musical

El desarrollo del conocimiento en su materia de referencia es una de las grandes finalidades de la educación musical que, de esta manera, participa del tejido científico, proporcionando elementos para la comprensión, la investigación, la innovación y el avance en el conocimiento. Este principio es reconocido desde el ámbito académico formando parte así la Educación Musical y la Didáctica de la Música de aquello que llamamos Ciencia. Este conocimiento tiene varias fases en su proceso de elaboración desarrollándose de forma sistemática, lenta y muchas veces llena de obstáculos de todo tipo y vías muertas que obligan a iniciar el camino una y otra vez. Así, hasta llegar a su fase final, en la que muestra a la comunidad científica los hallazgos obtenidos a través de los procesos investigadores. El concepto de investigación educativa ha ido cambiando a lo largo de los años pero, tal como dice Carrasco, manteniendo una unidad de investigación educativa con diferentes enfoques mutuamente complementarios (Carrasco y Calderero, 2000, p. 21). La creación del Espacio Europeo de Educación Superior, constituye un referente importante en la mayoría de los países para poner en marcha procesos de reforma y cambio en sus modelos de enseñanza superior (Escudero Muñoz, 2006; Rué, 2007). Sin embargo este espacio europeo de la educación superior que considera la Música, las Artes y las Humanidades como parte de su proyecto educativo en todos los niveles, manifiesta en su diseño y desarrollo curricular una posición altamente controvertida (Porta, 2012.). Así, a la apuesta por el refuerzo de las habilidades instrumentales de forma altamente destacada en España, se une nuestra juventud investigadora y la especificidad del propio lenguaje de la música (Porta, 2007). Por todo ello, requiere de técnicas específicas que permitan conocerla, valorarla y también compararlas entre si y con el resto de disciplinas. Es decir, necesitan de herramientas (técnicas de escritura), diálogo entre los contenidos, lenguajes y sus vehículos comunicativos (sonoros, visuales y escritos), criterios de valoración objetivos, y espacios para su intercambio, debate y difusión (Porta, 2012). La revisión de la bibliografía muestra en su localización geográfica que los trabajos mas reconocidos han sido realizados fuera de España: Francia, Reino Unido, Alemania, Australia, Suiza, Canadá, Singapur, República Checa, Israel, Noruega y, sobre todo, Estados Unidos (Swanwick, K.,1991, pp 133 y 155). En lo que afecta a la investigación dentro de los estudios artísticos, en el marco de Europa observamos que no se ha contemplado en ningún momento la particularidad de los estudios artísticos, existiendo según Angels Subirats algunos proyectos piloto pero siempre relacionados con materias científicas experimentales o con las nuevas tecnologías (Subirats, 2005, pp. 49). Las investigaciones en Educación Artística conforman un espacio específico y muy heterogéneo con su propia identidad distintiva, situado justo en la intersección entre los problemas de las artes y los problemas educativos (Viadel, 2011, pp. 1 y 2). Finalmente, desde el ámbito de la educación musical destacamos a V. H de Gainza quien dice que es esencial que nuestros docentes puedan

recuperar cuanto antes su autonomía intelectual y preguntarse en relación a sus respectivos quehaceres: ¿Dónde estamos? ¿Qué hacemos? ¿Por qué y para qué lo hacemos? (Gainza, 2003, pp. 18)

Posición de la didáctica de la música

Revisado el estado de la cuestión nos preguntamos ¿Cuál es la posición de la investigación en educación musical? Para investigar hay que tener conocimiento del tema e información sobre el mismo, estos dos factores nos ayudarán a vislumbrar si nuestro proyecto inicial puede aportar conocimiento a la comunidad científica y educativa, requisito imprescindible en el ámbito que nos ocupa (Díaz, M. (2012, pp 4). Así como la insuficiente formación debido a la falta de tradición investigadora alejada no sólo de los programas de estudio sino también de las necesidades e intereses de los propios docentes. Díaz, M. (2012, pp. 6). Todo ello sin perder de vista que la enseñanza de la Música ha sido siempre un tema secundario en la política educativa de algunos países, y no ha sido de exclusiva preocupación en el ámbito educativo europeo que se contempla de una forma global (Subirats, M. A., 2005, pp. 40). Por todo ello coincidimos con Viadel en la delimitación del problema, diciendo que la particularidad del problema es investigar el aprendizaje del arte (Viadel, 2011, pp. 2).

La Didáctica de la Música participa de varias disciplinas y en muchas ocasiones también depende de ellas. La primera es la Música, que le da contenido y lenguaje. La segunda es su carácter educativo entendida la educación como un sistema de comunicación humana con unas determinadas características (Escudero,2006). La tercera es su realización mediante la acción, es decir su intervención en el currículum, que en la actualidad se perfila para el mismo autor como una disciplina científica de carácter social que trata de: 1) Comprender de los fenómenos sustantivos (intención) y procesuales (realidad) del campo del currículum, 2) Analizar las transformaciones del currículum y la enseñanza en su evolución política, social y cultural. 3) Estudiar la cultura académica, escolar y experiencial y sus interacciones 4) Indagar, reflexionar y teorizar sobre las prácticas educativas, los procesos de enseñanza y aprendizaje, a la vez que intenta transformarlos. (Escudero, 2006). Y así, llegamos finalmente a su faceta comunicativa porque ha de ser explicada, incorporando de esta forma las Ciencias de la Comunicación. Con todo ello se produce el avance científico mediante un proceso que comienza por la formulación de una pregunta de investigación y la hipótesis, realización de la investigación mediante métodos científicos para llegar, finalmente a conclusiones y difundiendo sus hallazgos a la comunidad científica, dándole visibilidad.

Objetivo

Los escasos estudios realizados sobre las publicaciones científicas en Educación Musical

abordan el problema de forma cuantitativa, con trabajos como los de Candela (2006) y otros. Sin embargo, este procedimiento muestra el grano grueso del problema, pero oculta factores determinantes causados por las peculiaridades lingüísticas, estructurales y comunicativas de algunas de ellas, este es el caso de las ciencias sociales en general y de manera determinante las áreas artísticas. este hecho tiene impacto de manera determinante en la música, porque habla desde su propio lenguaje (Porta, 2007) y ello es la causa, en ocasiones, de su aislamiento científico y comunicativo. La difusión científica de la educación musical se realiza mediante la publicación de artículos, libros y trabajos académicos. Estas publicaciones son la llave que abre el progreso de la comunidad científica y el cambio de status de los investigadores que participan en ella. Este texto quiere dar visibilidad al proceso y también a los resultados a que aboca esta estrategia utilizada como medida de la calidad investigadora del área y sus componentes. Queremos conocer las causas que se esconden detrás de las cantidades y que efectos generales producen en el desarrollo de la educación musical. En España no existe ninguna revista específica de educación musical ni de música considerada de alto impacto, es decir en el JCR o en el primer cuartil de los indicadores de calidad de las revistas españolas ¿Cuál es el motivo de que esto ocurra? Este es el objetivo de este texto, dar visibilidad a la situación y también a las razones por las cuales la Educación Musical y la Música tienen una barrera que impide su avance dentro del fortalecimiento científico porque el sistema las excluye del proceso en algún punto. Para indagar en los procesos y razones abordaremos nuestra problemática desde el enfoque cualitativo. La razón de esta elección metodológica es que sus formas de análisis dan visibilidad, muestran razones, evidencian posturas, políticas culturales y editoriales así como destacan dominios y paradigmas (Porta, 2012).

La finalidad de este trabajo es dar visibilidad al hecho de la difusión, ayudando a encontrar un punto de encuentro entre la educación musical y la escritura científica que permita ofrecer propuestas para su investigación y difusión desde el tejido de su propia identidad cultural y científica. Así, pues, identidad cultural y científica, método y desarrollo científico, especificidad y difusión son los elementos eje de este texto que presentamos. El momento seleccionado es el de la difusión científica y su instrumento las revistas.

MÉTODO

La muestra

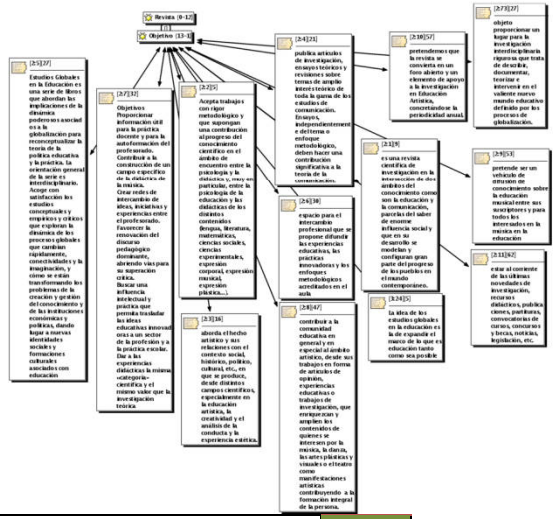
En junio de 2012 se llevó a término el *Seminario de investigación y escritura científica de Didáctica de la Música, las Artes Visuales y Humanidades* en la universidad Jaume I. Castellón del al de julio de 2012. En él se abordaron los temas relacionados con la difusión científica de la educación musical, desde la elaboración del manuscrito hasta su publicación en las diferentes revistas científicas que tienen en sus líneas editoriales la temática, y también de aquellas que no la incluyen. En el centro de dicho seminario tuvo lugar un encuentro de editores de 10 revistas científicas de signo variado, desde las de máximo impacto hasta otras de menor cobertura. Organizado como una mesa de expertos, dicho encuentro constó de tres secciones y participaron los editores de las principales revistas españolas de educación musical y artística, así como del ámbito de la didáctica y la comunicación, teniendo también presencia algunas americanas. Dicha sesión tuvo una duración de tres horas, fue grabada en vídeo realizando con dicho documento el análisis de contenido del que ofrecemos aquí un resumen. Con el objetivo de responder a cuál es la situación de las revistas que hablan de la educación musical y que dicen. Las revistas presentes, representadas por sus editores, fueron: Arte, individuo y sociedad, Comunicar, Communication Theory, Música y Educación, Eufonía, ArtsEduca, Leeme, Eari, Global Studies in Education y Psicodidáctica. Y sus editores: Angharad Valdivia (Ed Communication Theory), Cameron Mc Charty (Ed. Global Studies in Education), Ignacio Aguaded (Dir. Comunicar), Pascual Pastor (CC Eufonía), Ricard Huerta (Dir. Eari), Manuel Hernández (Individuo, Arte y Sociedad) Maravillas. Díaz (CC. Psicodidáctica). Manuel Angulo López-Casero. (dir. Música y Educación), Jesús Tejada (dir. Leeme), Anna Vernia. (dir. Ars Educa) y Rafael Polanco (Enharmonía).

El procedimiento

El procedimiento

Las revistas	*Estructura de la mesa de expertos*	*Procedimiento*
	SECCIÓN 1. Exposición de •-Cameron McCarthy. TEMA. Políticas editoriales y diversidad cultural y científica •-Maravillas Díaz. Revista *Psicodidáctica*. TEMA Los estilos editoriales •-Manuel Hernández. Revista *Individuo, Arte y Sociedad*. TEMA La recepción de artículos y revisiones iniciales •-Ignacio Aguaded. Revista *Comunicar*. TEMA El índice de impacto en las revistas científicas. •-Angharad Valdivia. Revista *Communication Theory*. TEMA La selección de artículos SECCIÓN 2. Debate con •-Pascual Pastor. *Eufonía* •-Manuel Angulo. *Música y Educación* •-Ricard Huerta. *Eari* •-Jesús Tejada. *Leeme* •-Anna Vernia. *ArtsEduca* •-Rafael Polanco. *Enharmonía* SECCIÓN 3. Intervención del público y resto de revistas presentes	Análisis de contenido. Para conocer el contenido del encuentro de editores y las líneas editoriales de las revistas representadas se realizó este estudio llevado a término mediante tres acciones y el análisis de dos clases de documentos: 1. Transcripción de la grabación en vídeo del encuentro de editores, con una duración de 3 horas 2. Análisis de las líneas editoriales de las revistas representadas 3. Análisis de los contenidos de ambos documentos por medio del programa Atlas.ti

Líneas editoriales. Foco



RESULTADOS

Las líneas editoriales mostraron sus centros de interés, sus temáticas recomendadas, y también las que, sin estar excluidas, nunca han aparecido en ellas. Las revistas de alto impacto manifestaban interés por temáticas musicales de carácter general y transversal mientras los temas específicos eran publicados en las revistas de música, ninguna de ellas de alto impacto.

El análisis de contenido por medio de búsqueda de palabras, ausencias y comparaciones desveló aspectos relevantes desde dos puntos de vista claramente diferenciados:

Desde las revistas deberían: disponer de revisores de diferentes campos, optar por romper fronteras, establecer procesos inclusivos, transparentes e innovadores y abrir el debate con los elementos implicados.

Desde las posición de los autores, el debate y su posterior análisis de contenido hizo visible a necesidad de conocer los sistemas de selección de la revistas, los métodos de investigación científico y finamente las técnicas de escritura.

CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

Este texto ha tenido por objeto conocer la posición de la educación musical en el espacio de la difusión científica. Para dar visibilidad al hecho de la publicación en materia de Educación Musical y Didáctica de la Música hemos seleccionado algunas revistas e invitado a sus editores y también a sus autores. Las conclusiones del análisis de contenido de la mesa de editores y el análisis de las líneas editoriales de la diez revistas representadas indican que es necesario revisar las políticas editoriales porque el rechazo de artículos no siempre obedece a criterios calidad. De igual modo se incidió en la necesidad de la utilización del método científico en la investigación musical al igual que en el resto de la ciencia para su rigor, comprensión y valoración. Finalmente, dejamos en el aire para su discusión en los espacios de la política educativa de la educación superior, el peso enorme que recae sobre las revistas científicas al ser no sólo depositarias del saber más actual y su innovación, sino también de los criterios que rigen que es lo realmente válido en la comunidad educativa. El *Seminario de investigación y escritura científica de Didáctica de la Música, las Artes Visuales y Humanidades* mostró espacios de opacidad y

agujeros negros en la medida de la excelencia científica basada en la difusión de la actividad investigadora construida con cifras donde un mayor número indica un mayor reconocimiento. Dejando este debate abierto porque el problema planteado es de gran calado y no tiene una respuesta unilateral, recordamos que en la más reciente conferencia mundial sobre Educación Artística que tuvo lugar en Seúl a finales del mes de mayo de 2010, entre los cincuenta y cinco objetivos para el desarrollo de la Educación Artística tres están dedicados específicamente a la investigación, uno de carácter general y los otros dos con mayor concreción: 2.c. Estimular el intercambio entre la investigación y la práctica en Educación Artística. 2.c.1. Apoyar globalmente la investigación y la teoría en Educación Artística y la relación entre teoría, investigación y práctica. 2.c.2. Fomentar la cooperación para desarrollar la investigación en Educación Artística y distribuir sus resultados así como las prácticas ejemplares a través de estructuras internacionales tales como instituciones y observatorios (UNESCO, 2010, p. 6-7). Así como el consenso de los organismos y asociaciones internacionales para reforzar las identidades y valores personales y sociales y la diversidad cultural a través de la educación artística (Citado por Viadel, 2011, pp. 4, 5).

El caso de la educación musical es un indicador del equilibrio inestable existente entre la publicación en revistas y el reconocimiento científico de la actividad investigadora. La razones de la publicación, y muchas veces mas determinante de su no publicación, son debidas en ocasiones a factores ajenos a la excelencia que hablan de un sistema de medida no correspondiente al objeto medido, siendo este el caso de que trabajos artísticos y de forma especial de Educación Musical que queda fuera de sus circuitos.

Bibliografía

Candelas, M. H., & Torres, L. H. (2006). La presencia de la educación musical en la base de datos ERIC: Una exploración bibliométrica de las publicaciones indexadas desde 1994 a 2004. Eufonía: Didáctica De La Música, (38), 112-120.

Carrasco, B. y Calderero, J.F. (2000) Aprendo a investigar en educación. Madrid. Rialp

Delgado y otros (2012). Índice H de las revistas españolas de ciencias sociales según google scholar (2001-2010).

Díaz, M. (2012). «Educación Musical: investigamos, luego avanzamos». IN. Revista Electrònica d'Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa, vol. III, núm. 2, pàg. 67-76.

Escudero, J. M. (2006). El espacio europeo de educación superior ¿Será la hora de la renovación pedagógica de la universidad?, ICE. Universidad de Murcia, España

Gainza, V. (2003). La educación musical entre dos siglos: Del modelo metodológico a los nuevos paradigmas. Victoria-Buenos Aires: Universidad De San Andrés.

Monroy, M. L. B. (2011). Estado del arte y definición de términos sobre el tema" la investigación en educación artística". El Artista: Revista De Investigaciones En Música Y Artes Plásticas, (8), 224-241.

Porta, A. (2007). Músicas públicas, escuchas privadas. Hacia una lectura de la música popular contemporánea. Aldea Global. Barcelona. UAB.

Porta, A. (2012). La escritura científica en didáctica de la música y las artes visuales en su contexto educativo y comunicativo. Hacia el rigor y la visibilidad de las áreas expresivas en la educación superior. Artseduca, (2), 68-79.

Sanz, J. I. P. (2005). La universidad y la investigación musical: De la teoría a la praxis. Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado, (52), 123-158.

Swanwick, K. (1991). Música, pensamiento y educación (Vol. 24). Ediciones Morata.

Subirats, M. A. (2005). La educación musical en el espacio europeo de educación superior. Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado, (52), 39-52.

Tafuri, J. (2004). Investigación y didáctica en educación musical. Revista De Psicodidáctica, 17, 27-36.

Viadel, R. M. (2011). Las investigaciones en educación artística y las metodologías artísticas de investigación en educación: Temas, tendencias y miradas. Educação, 34(3).

Comunicación

La aplicación de las metodologías IEM y Orff a la pedagogía de la percusión

Paula Piñero Quesada

1. Introducción

"El profesor no debe enseñar como fue enseñado, por lo tanto hay que formar al profesorado para que tenga una actitud reflexiva y sea capaz de analizar y satisfacer las expectativas de su entorno de enseñanza" Regelski (1996b), citado por Díaz y Giráldez (2007, p. 213)

Partiendo de que, hasta que no se lleva a la práctica, no se llega a conocer la realidad de un sistema pedagógico, la intención de este trabajo es conocer más profundamente las metodologías IEM y Orff aplicadas a la percusión. Se trata de un estudio en el que participa un grupo mixto de seis menores en la misma etapa del desarrollo psicopedagógico (entre los nueve y los once años) y al mismo nivel de conocimientos musicales previos (tercer año de percusión en la Escuela de Música y Danza Ciudad de Guía). Esta muestra se divide en dos, conformando los grupos IEM y Orff respectivamente.

2. Objetivos

2.1. Llevar a la práctica las metodologías IEM y Orff mediante la implementación de unidades didácticas en un entorno educativo real

2.2 Identificar y comparar características de ambas metodologías

3. Marco Teórico

En primer lugar, debemos conocer el contexto de la educación musical en el siglo XX para poder realizar un estudio profundo de las metodologías pedagógico-musicales Orff e IEM. Dado que se realizan unidades didácticas en torno a canciones infantiles brasileñas, realizamos una breve aproximación a este género musical.

Al mismo tiempo, es conveniente indagar sobre el desarrollo del niño para dotar de coherencia a nuestra práxis docente. Por tanto, estudiamos diversas perspectivas de estudio que relacionan las materias de psicología y música, teniendo en cuenta las aportaciones de las diferentes teorías y corrientes en psicología del desarrollo, psicología educativa y psicología musical.

4. Diseño de la investigación

4.1. Metodología

El carácter intervencionista de este trabajo lo convierte en investigación-acción. Se trata de un estudio de casos que corresponden a los grupos IEM y Orff.

4.2. Diseño de unidades didácticas

Los contenidos son la base sobre la que se desarrollan las actividades de enseñanza-aprendizaje, teniendo en cuenta su correcta contextualización y secuenciación. Las canciones infantiles *Samba Lelê* y *Na Bahía tem* (anexo 1) son un material común en las unidades didácticas correspondientes a las metodologías IEM y Orff. En cada una de ellas hay idénticos contenidos conceptuales y actitudinales, variando los contenidos procedimentales según las características de cada metodología. El tiempo correspondiente a estas unidades didácticas es de cuatro sesiones de cincuenta minutos.

4.3. Plan de observación

Para la recogida y análisis de datos se diseñan tres tipos de tablas relativas a contenidos procedimentales, actitudinales y conceptuales (anexo 2). El tipo de tabla y sus ítems son iguales en las metodologías Orff e IEM. Cada sesión cuenta con su propia tabla para realizar el volcado de datos. Los ítems de los contenidos conceptuales y actitudinales son de naturaleza cualitativa, valorados numéricamente mediante escalas de estimación. En cambio, en el caso de los contenidos procedimentales, se tiene en cuenta el minutaje empleado en cada una de ellas.

La implementación de las unidades didácticas es registrada en vídeo y audio que posibilita su posterior consulta. En este caso, el propio profesor es el observador participante.

5. Desarrollo de la investigación

Tras la elaboración e implementación de las unidades didácticas, obtenemos los resultados de su desarrollo. Una vez completadas las sesiones, los datos totales se expresan en gráficos correspondientes a los resultados obtenidos en cada tabla, es decir, referidos a cada tipo de contenido estudiado. El paso final es sintetizar los resultados de ambas metodologías en un mismo gráfico comparativo. Dada la extensión de los resultados parciales por sesión en cuanto a contenidos conceptuales, actitudinales y procedimentales, procedemos a exponer directamente los datos totales.

- Datos totales Orff (anexo 3)
- Datos totales IEM (anexo 4)
- Comparación de datos totales (anexo 5)

6. Conclusiones

En cuanto al objetivo 1: *Llevar a la práctica las metodologías Orff e IEM a través de la implementación de unidades didácticas propias de cada metodología en un entorno educativo real*

El grupo IEM dedica la mayor parte de su tiempo lectivo a ejercicios y estrategias para el aprendizaje del lenguaje musical, mientras que el grupo Orff incide en otros aspectos como son ejercicios de movimiento, lenguaje, creación de objetos, etc. En los resultados globales de contenidos conceptuales musicales, no se aprecia una diferenciación de ambos grupos. El grado de competencia en lectura, entonación, técnica instrumental y reconocimiento auditivo de ambos grupos se adecúa al nivel esperado. Por el contrario, las actividades de improvisación y composición han tenido resultados desalentadores en ambos grupos. Este hecho no se interpreta como incapacidad, sino como carencia de una práctica continuada.

Los alumnos necesitan un margen de tiempo para experimentar. Si no cuentan con él, como en este caso concreto, se mantienen a la expectativa sin saber cómo reaccionar, pues las habilidades para componer o improvisar no aparecen espontáneamente y cuatro sesiones han sido suficientes para desarrollarlas. La improvisación y la creación requieren un extenso proceso de maduración a partir de su primera toma de contacto. De hecho, la implementación de una metodología para la enseñanza instrumental puede llevar cierto tiempo, si requiere ciertos cambios en la adquisición de habilidades de los alumnos.

En cuanto al objetivo 2: *Identificar características diferenciales de ambas metodologías, en cuanto a su aplicación al contexto descrito*

El Orff-Schulwerk es una metodología de procedimientos inductivo-deductivos, estimulantes, que procura espacios y situaciones para la reflexión y el posterior aprendizaje. Aprovecha la curiosidad de los niños y se les da la oportunidad de encontrar soluciones propias. Además, la interrelación de la música con otras disciplinas (danza, artes plásticas, teatro, etc.) es favorable para el desarrollo de la personalidad artística. En la dinámica de clase, la relación socio-afectiva es muy importante. Las actividades se prestan la realización conjunta, lo que favorece las relaciones interpersonales y valoración de las actuaciones los demás. Con todo ello, la metodología Orff desarrolla el espíritu de colaboración, responsabilidad colectiva, disciplina y comunicación.

El IEM tiene similitud con diferentes filosofías pedagógicas como la corriente de Schafer, o el propio *Orff-Schulwerk.* Más allá, el IEM tiene un gran potencial como sistema, ya que ofrece ventajas como una síntesis organizada de diferentes estrategias, con pautas a seguir bien definidas. El conocimiento armónico juega un importante papel en esta metodología basada en la improvisación, pero es asequible a todos los niveles, no sólo para aquellos alumnos que tienen un conocimiento avanzado. Incluso en ciertos momentos, la creatividad radica en escoger una posibilidad, lo que confiere a esta metodología un carácter muy abierto y dinámico. Al mismo tiempo, el IEM es bastante intervencionista y el profesor es el guía del alumno, pero siempre teniendo en cuenta el grado de participación consciente de este respecto a sus propios procesos de aprendizaje. El objetivo no es sólo la interpretación instrumental, el IEM es una metodología que persigue la formación del alumno a todos los niveles musicales.

En lineas generales, ninguna de las dos metodologías se corresponde a la formación instrumental convencional, que tiene como objetivo la interpretación de un repertorio a través de la repetición de ejercicios técnicos. En Orff e IEM, esta cuestión está presente pero equilibrada con actividades creativas que permitan al alumno comprender el lenguaje musical en profundidad y eviten el deterioro de estas habilidades. Por lo tanto, la elección de una u otra puede ir tanto en función de los contenidos, como en función de los rasgos psicológicos del alumno.

En síntesis:

- Tanto IEM como Orff son metodologías creativas, funcionales y dinámicas
- La improvisación y la composición presentan problemas, ya que nunca antes habían estado presentes en la educación musical de los alumnos y alumnas de la muestra
- La formación pedagógica del profesorado es indispensable para la práctica docente
- El profesorado debe ser crítico y reflexivo con su propia actividad pedagógica

6.2 Reflexión personal

A través de esta investigación, hemos comprendido la importancia de la reflexión del profesorado sobre su práctica en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Este estudio nos ha iniciado en procedimientos como el movimiento, el lenguaje, el análisis y la improvisación. Nuestra perspectiva ha cambiado y ahora sabemos que son aspectos que deben comenzar a trabajarse lo antes posible. Por lo tanto, el docente no debe limitarse a ser buen músico, también necesita emplear una metodología que le permita contar con recursos variados, tener un oído musical desarrollado, moverse con soltura, cantar adecuadamente, y tener criterios que le permitan escoger el material pedagógico adecuado. Además, el profesor ha de tener capacidad para proponer experiencias de manera amena y variada, así, como una habilidad para saber aprovechar, estimular o enriquecer cualquier idea o actividad musical por parte de los alumnos. Estas competencias posibilitan que el alumnado desarrolle sus propias capacidades musicales, así como el interés y disfrute por la creación personal.

La complejidad de lo anteriormente expuesto requiere que el profesorado asuma un papel de investigador, que se cuestione las situaciones problemáticas de la práctica, que responda a las necesidades del alumno y trate de buscar nuevos enfoques. Creemos que la docencia y la investigación son tareas implícitas la una con la otra, por eso, el docente no debe reproducir conocimientos generados por otros, sino interpretar su realidad y adaptarla con la finalidad de mejorar la educación.

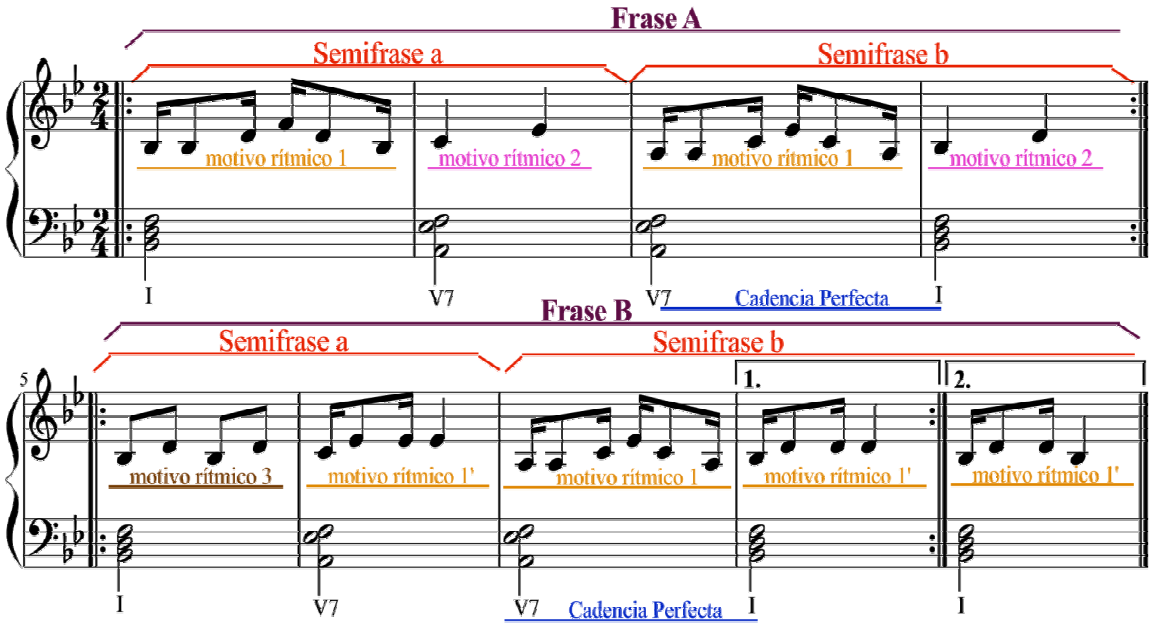
Por todo lo anteriormente dicho, se considera impresicindible la mejora de la formación del profesorado para desarrollar en él aquellas competencias que le faciliten una intervención pedagógica, no sólo destinada a la educación musical, sino a la educación en valores y actitudes.

7. Anexos

Anexo 1. Partituras analizadas de *Samba Lelê* y *Na Bahía tem*

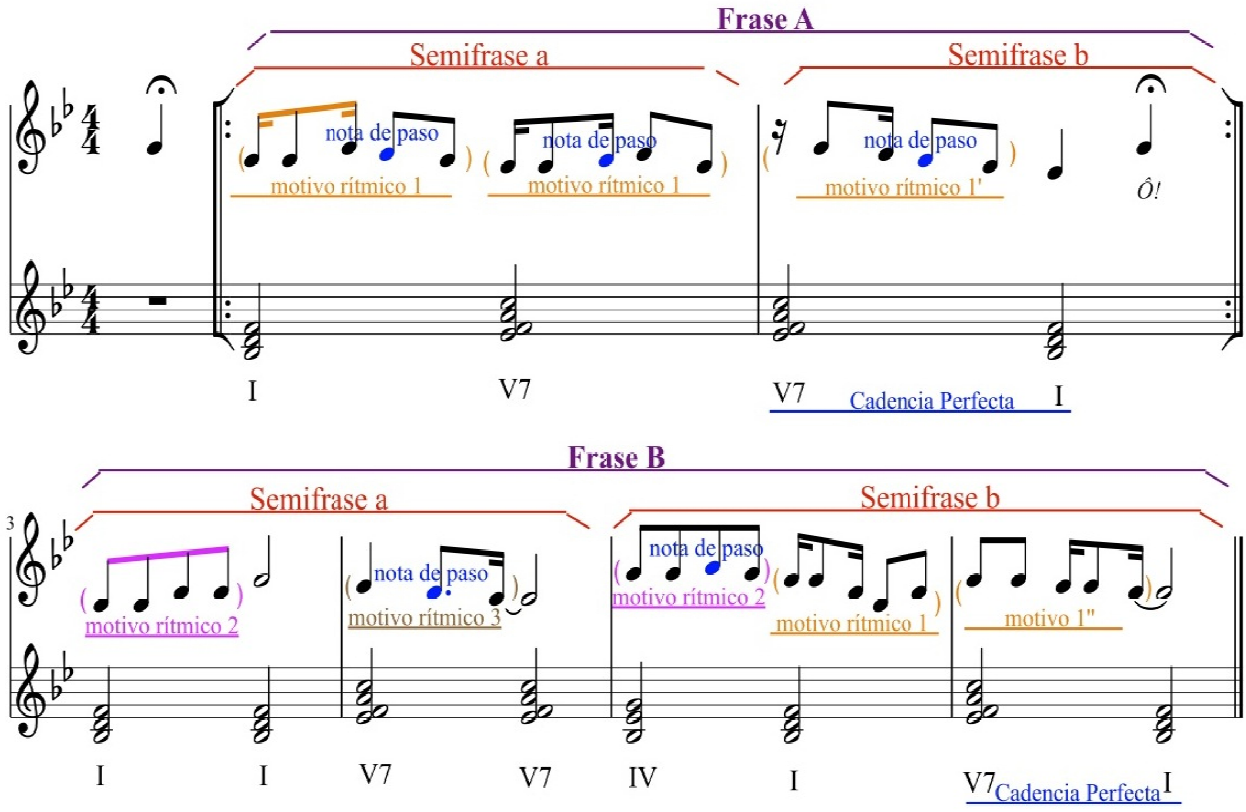
Samba Lelê

Cantiga de roda do Brasil



Na Bahia Tem

Cantiga de Roda do Brasil



Anexo 2. Ejemplo de tablas de contenidos procedimentales, actitudinales y conceptuales

Sesión nº 4		Temporalización	
Procedimientos		IEM	ORFF
Canto	Por imitación	7'	2'
	Mediante lectura	2'	8'
Práctica instrumental	Por imitación	10'	12'
	Mediante lectura	12'	10'
Movimiento	Danza		
	Representación Conceptual	4´	6´
Improvisación	Vocal		
	Instrumental	14´	8´
Creación	Composición musical	10´	10´
	Construcción de objetos		
Teoría	Explicación oral	3´	5´
	Expliación escrita		
Reconocimiento auditivo	Con grabaciones		
	Sonido en directo	4´	6´

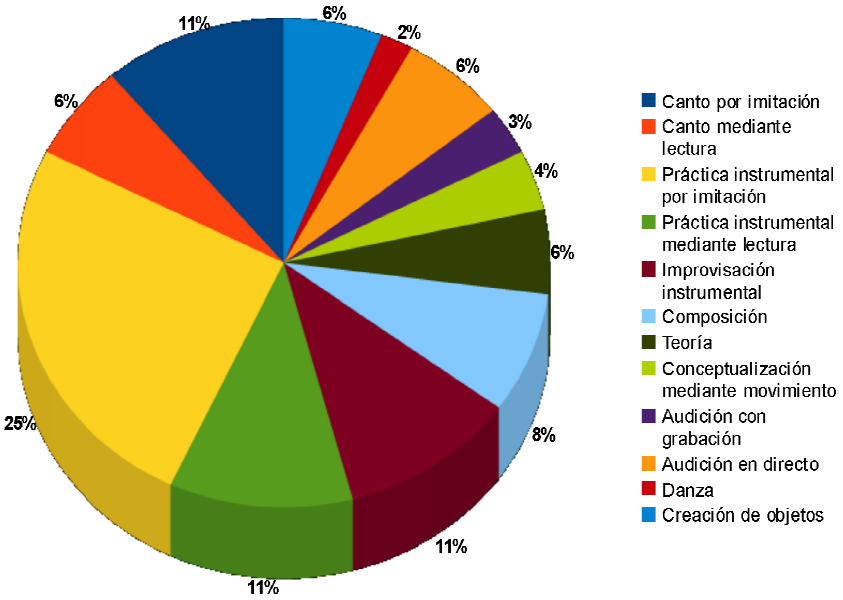
Sesión nº 4	IEM			ORFF		
Conducta observable	Sujeto 1	Sujeto 2	Sujeto 3	Sujeto 1	Sujeto 2	Sujeto 3
Escucha atenta durante la explicación de la actividad	2	2	3	3	2	2
Predisposición a participar en las actividades propuestas	2	3	2	2	1	2
Respeto ante la diversidad de capacidades y necesidades de los demás	2	2	2	2	2	3
Receptividad con las críticas en actitud de superación	2	2	1	2	1	2

1= Mala actitud; 2= Buena actitud; 3= Excelente actitud (superea expectativas)

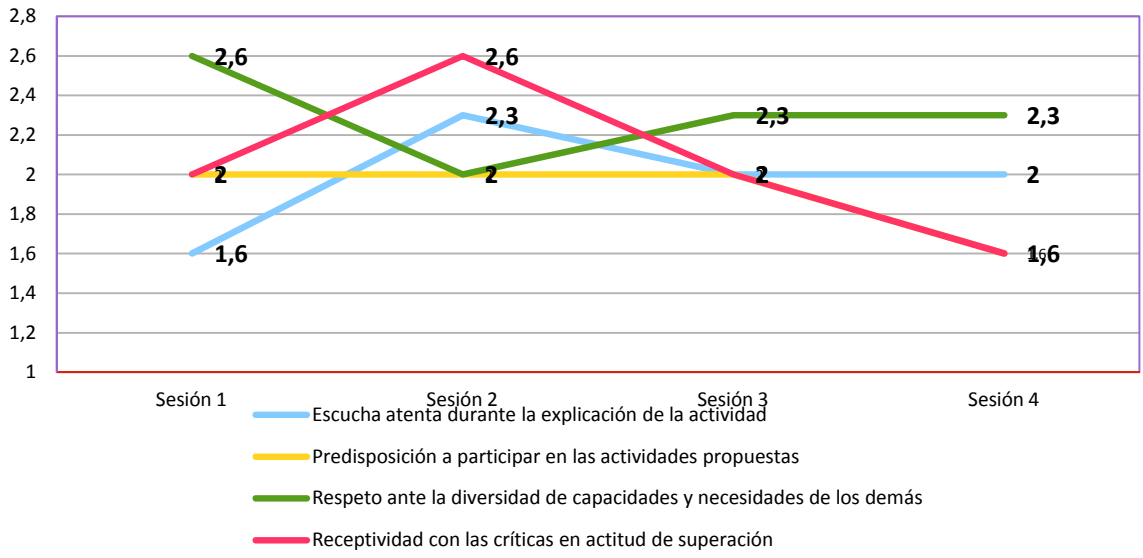
Sesión Nº 4			IEM			ORFF		
			Sujeto 1	Sujeto 2	Sujeto 3	Sujeto 1	Sujeto 2	Sujeto 3
FORMA	Identificación auditiva	Esquema formal	2	2	2	2	2	2
		Frases y semifrases	1	2	1	2	2	2
	Identificación lectora	Esquema formal	2	2	2	2	2	2
		Frases y semifrases	2	2	2	1	2	1
	Memorización	Esquema formal	1	3	2	2	2	2
RITMO	Pulso	Percepción	2	2	2	2	1	2
		Ejecución	2	2	2	2	1	1
	Identificación auditiva	Síncopa	1	1	1	2	1	2
		Otras figuras	2	2	2	2	1	2
	Identificación lectora	Síncopa	2	2	2	1	1	2
		Otras figuras	2	2	2	1	1	1
	Realización práctica	Síncopa	1	1	1	0	0	2
		Otras figuras	2	2	2	2	2	2
	Improvisación	Síncopa	1	1	1	2	0	2
		Otras figuras	1	2	1	1	0	2
	Creación	Ejercicio escrito	1	1	2	1	0	0
ARMONÍA	Identificación auditiva	Tónica	2	1	2			
		Subdominante						
		Dominante	1	2	1			
	Identificación lectora	Tónica				1	1	1
		Subdominante						
		Dominante				2	1	1
	Notas extrañas	Nota de paso/floreo						
	Ejecución	Enlace armónico	1	1	1			
MELODÍA	Entonación leída	Canción con letra				1	1	1
		Canción con notas	2	2	2	2	2	2
	Entonación memorizada	Canción con letra	1	1	1	2	2	2
		Canción con notas						
	Realización práctica	Escala si b mayor	2	2	2	1	1	2
		Canción propuesta						
	Improvisación	Rítmico-melódica						
	Creación	Ejercicio escrito						
TÉCNICA	Digitación	Síncopa	1	1	1	1	1	1
		Otras figuras	2	2	2	1	1	1
	Sujección de baquetas	Parches	2	2	2	2	2	2
		Láminas	2	2	2	2	2	1
	Rebote	Parches	2	2	2	2	2	2
		Láminas	2	2	2	2	2	2
	Sonido	Parches	2	2	2	2	2	2
		Láminas	2	2	2			
	Memoria cinética	Láminas	1	1	1	2	0	1

0= Muchos errores; 1= Pocos errores; 2= Sin errores; 3= Excelente (supera espectativas)

Anexo 3. Datos totales Orff

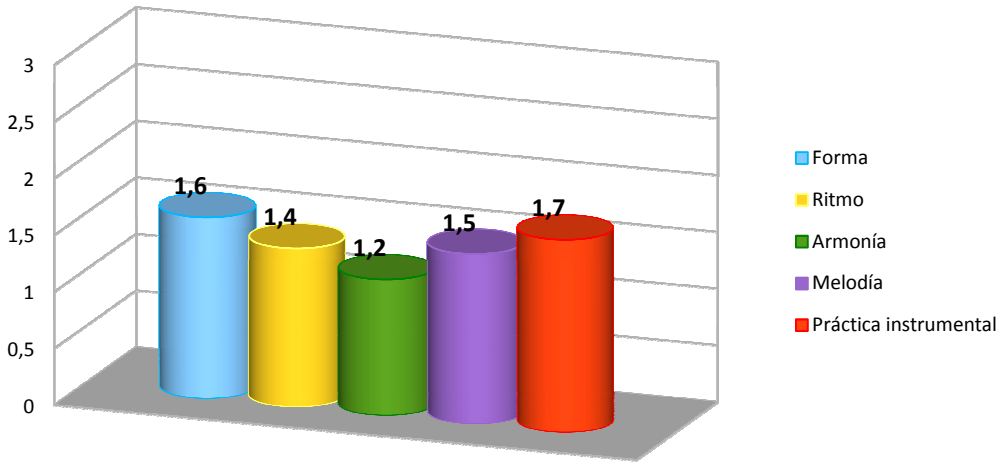


Temporalización total en horas, minutos y segundos empleados para cada procedimiento a lo largo de cuatro sesiones de metodología Orff y su equivalencia porcentual



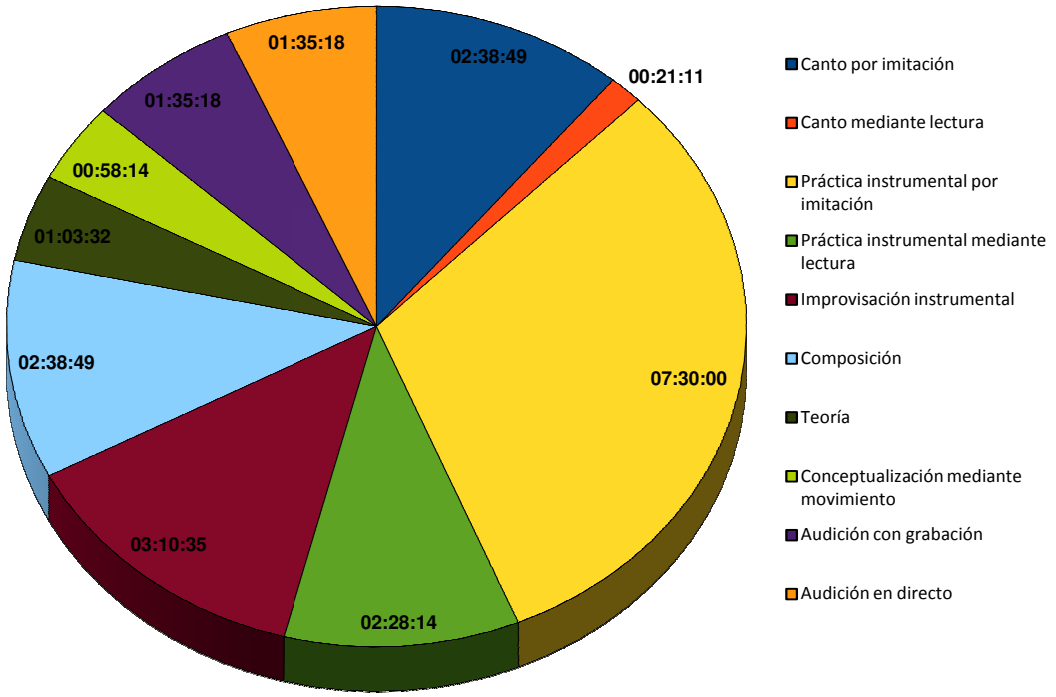
Media del transcurso de la conducta observada en los alumnos a lo largo de cuatro

sesiones de metodología Orff, siendo la puntuación más baja el 1 y la más alta el 3

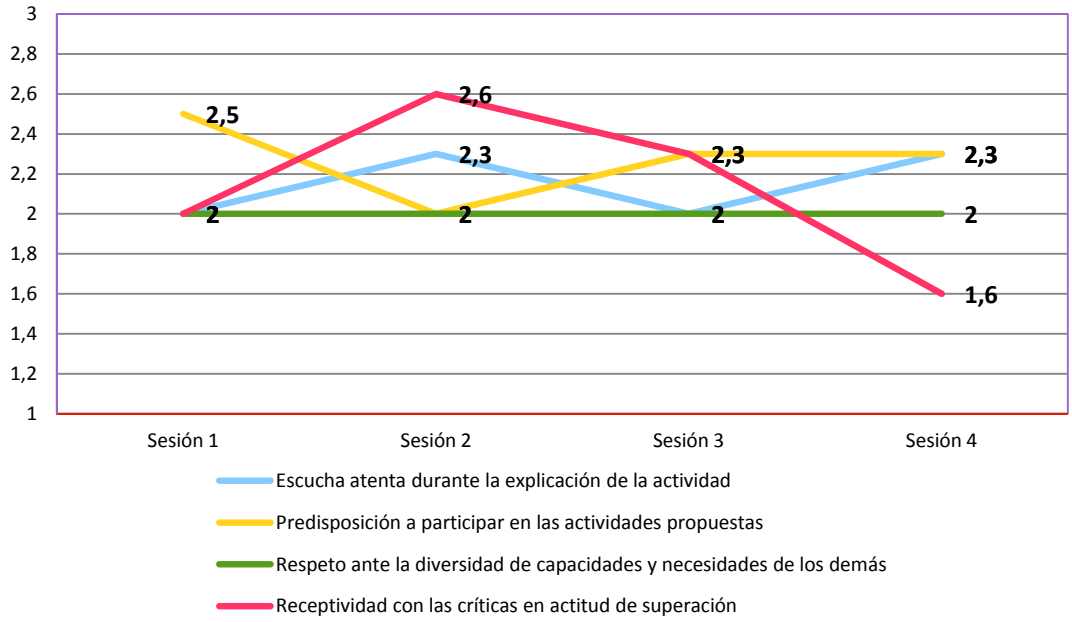


Media de los datos totales sobre contenidos conceptuales generados tras cuatro sesiones de metodología Orff, siendo la puntuación más baja el 1 y la más alta el 3

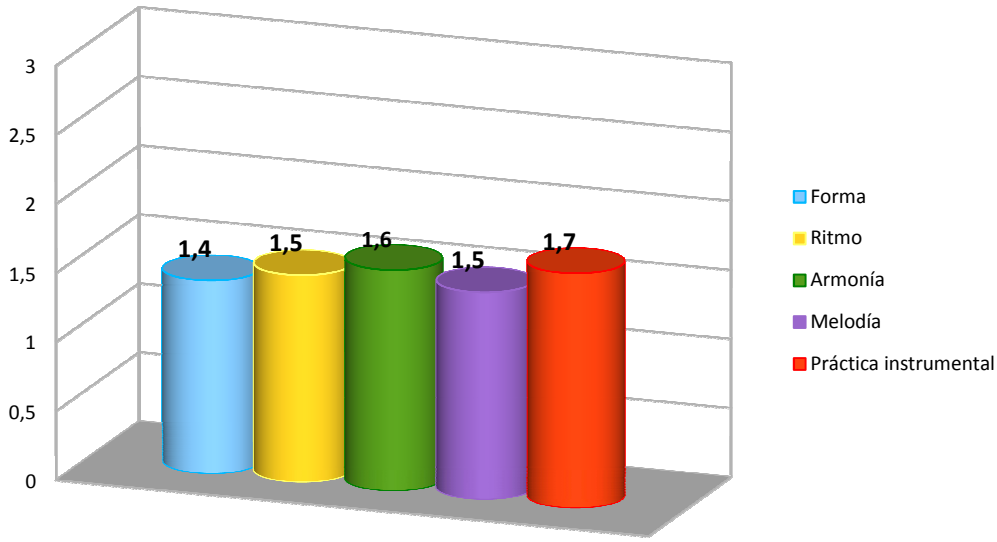
Anexo 4. Datos totales IEM



Temporalización total en horas, minutos y segundos empleados para cada procedimiento a lo largo de cuatro sesiones de metodología IEM y su equivalencia porcentual

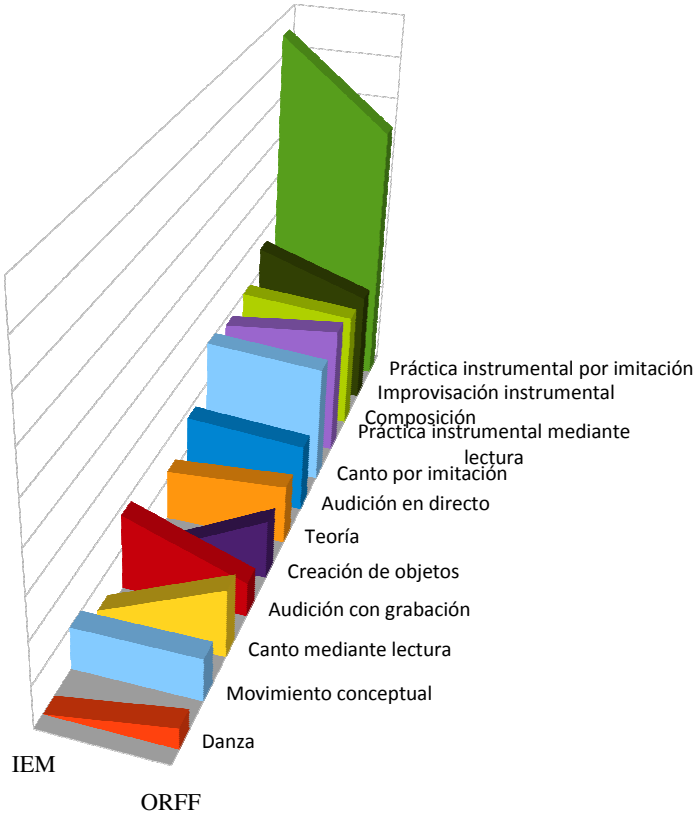


Media del transcurso de la conducta observada en los alumnos a lo largo de cuatro sesiones de metodología IEM, siendo la puntuación más baja el 1 y la más alta el 3

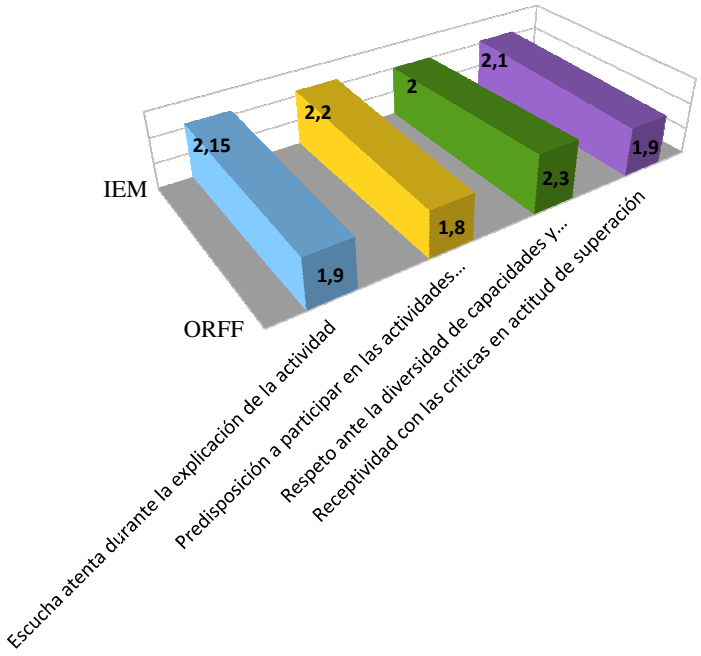


Media de los datos totales sobre contenidos conceptuales generados tras cuatro sesiones de metodología IEM, siendo la puntuación más baja el 1 y la más alta el 3

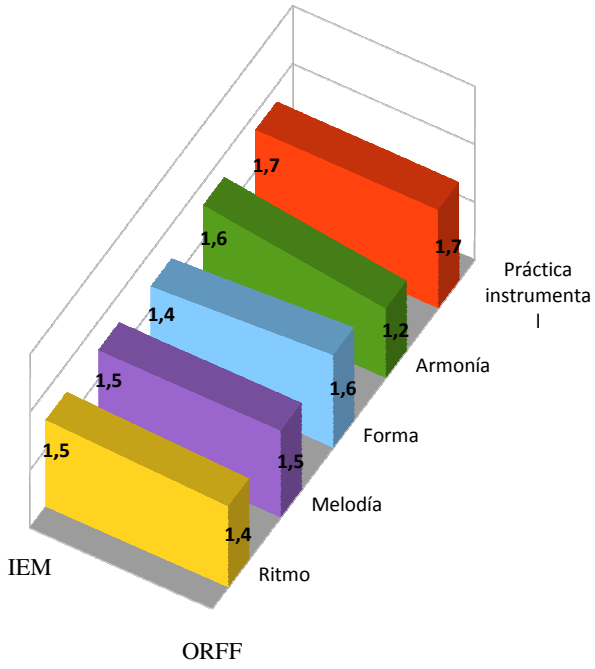
Anexo 5. Comparación de datos totales



Comparación entre la temporalización total de los procedimientos empleados en el grupo IEM y el grupo Orff tras la observación de cuatro sesiones



Comparación entre la media total de los contenidos actitudinales obtenidos en el grupo IEM y el grupo Orff tras la observación de cuatro sesiones



Comparación entre la media total de los contenidos conceptuales obtenidos en el grupo IEM y el grupo Orff tras la observación de cuatro sesiones

Comunicación

Metodologías pedagógicas en Lenguaje Musical en el nivel básico de las escuelas de música de Finlandia. Estudio de casos: Kuoppamaki, Narhin-salo y Martikainen

Tania Rodríguez Suárez

Introducción

La presente comunicación consiste en un extracto del Trabajo de Investigación de Fin de Carrera realizado en el Conservatorio Superior de Música de Canarias durante el curso 2012/2013. Para su realización se han precisado dos años: uno de trabajo de campo en Helsinki (Finlandia) y otro de recopilación, análisis y redacción de la información en Las Palmas de Gran Canaria. Su realización fue posible en el marco de la dotación de una beca Erasmus para realizar estudios superiores de Pedagogía Musical en la Academia Sibelius.

Animados por el conocido éxito del sistema educativo de Finlandia decidimos realizar una investigación acerca de las metodologías pedagógicas utilizadas por tres profesoras distintas que imparten una asignatura equiparable a Lenguaje Musical en España. Éstas son conocidas a nivel nacional por la heterogeneidad e innovación de sus propuestas metodológicas. Por otro lado, también nos ha parecido interesante estudiar la posible relación entre estos casos y tres de las metodologías más importantes del siglo XX: Dalcroze, Kodály y Orff.

Objetivos

Conocer la perspectiva metodológica de las profesoras Ana Kuoppamaki, Hänne Narhinsalo y Silja Martikainen.

Averiguar en qué medida éstas utilizan en su práctica docente las metodologías Dalcroze, Kódaly y Orff.

Marco teórico

Intentar determinar la perspectiva metodológica de un docente es una tarea compleja que nos remite a investigar los límites del concepto de metodología pedagógica. En el marco teórico del Trabajo de Investigación de Fin de Carrera del cual esta comunicación es extracto se discuten distintas definiciones propuestas por autores como Ana Lucía Fregas o Violeta Hemsy entre otros.

Por otro lado, para alcanzar el segundo objetivo propuesto es necesario previamente realizar un estudio profundo de las metodologías pedagógico-musicales propias de Dalcroze, Kodály y Orff. Esta revisión nos permite elaborar las herramientas necesarias para compararlas con nuestros casos bajo estudio (Tablas de Análisis Metodológico-ver apartado 4). Para sintetizar mejor estas metodologías hemos dividido su estudio en tres ítems diferenciados: principios metodológicos, prácticas educativas y recursos y materiales didácticos.

Finalmente, se precisa entender el sistema de enseñanzas musicales de Finlandia al ser el contexto educativo en el que se desarrolla la labor docente de nuestros sujetos. En el marco teórico del Trabajo de Investigación de Fin de Carrera del cual esta comunicación es extracto, pueden consultarse datos de gran interés como el marco legal, el diseño del plan de estudios, los organismos que regulan las enseñanzas musicales, etc.

Tras documentarnos en este ámbito hemos comprendido que las profesoras bajo estudio imparten enseñanzas musicales como una de las 9 áreas distintas dentro de la Educación Artística Básica (estudios voluntarios que se realizan fuera del horario escolar). Concretamente, su trabajo se circunscribe al Nivel Básico de enseñanzas, que se prolonga entre 4 y 6 años dependiendo del Curriculum de Estudios de cada Escuela de Música respectivamente (ya que es responsabilidad de las mismas diseñarlo). En este nivel los alumnos reciben clase de instrumento principal, coro o conjunto instrumental y una serie de asignaturas llamadas “generales”: Teoría de la Música (equiparable a Lenguaje Musical), Educación Auditiva e Historia.

Diseño de la investigación

Metodología

Se ha utilizado una metodología cualitativa, observacional, descriptiva y analítica.

Muestra.

La muestra de esta investigación la integran las tres profesoras junto con sus grupos de alumnos observados en las sesiones de clase específicas (14 horas por cada profesora). Teniendo en cuenta que la asignatura tiene una frecuencia semanal, el período de observación abarca un mes y medio. Hemos considerado que este período de tiempo es suficiente como para que la información registrada en las sesiones observadas sea realmente representativa de la metodología llevada a cabo en clase durante todo el año.

Instrumentos para la recolección de datos y su análisis

Las herramientas utilizadas para la recolección de información en esta investigación son fundamentalmente dos: la entrevista sobre la metodología de enseñanza y la observación directa de las clases registrada en una serie de diarios.

La entrevista sobre la metodología de enseñanza consta de dos partes: la primera pretende conocer los principales aspectos que sustentan la metodología de los sujetos bajo estudio. Sus preguntas, de tipo abierto, se organizan en torno a 6 apartados: principios metodológicos, estrategias didácticas, agrupaciones y espacios, recursos didácticos y materiales, atención a la diversidad y nuevas tecnologías. Se han incluido cuestiones específicas acerca de cómo se imparten contenidos propios del área de Lenguaje Musical: escalas, intervalos, acordes, etc.

La segunda parte de la entrevista pretende relacionar la perspectiva metodológica de los sujetos con las metodologías pedagógico-musicales propuestas por Dalcroze, Kodály y Orff. Por ello se compone de tres apartados y sus preguntas, de tipo cerrado, inciden en los aspectos más característicos de las mismas.

Para el análisis de la información extraída se han utilizado dos tipos de tablas (uno para cada parte de la entrevista respectivamente): la Tabla Resumen de la Metodología y la Tabla de Resumen de las Relaciones Metodológicas, disponibles en el Anexo de esta comunicación.

Por otro lado, los diarios de observación registran toda la información recogida durante la asistencia a las clases. Las anotaciones responden a una observación directa, no participante y de tipo interpretativo (ya que las clases han sido impartidas en finés,

idioma desconocido por la investigadora). Se organizan en tres partes: una por cada sujeto bajo estudio. Las sesiones de observación son de longitud variable, oscilando entre un mínimo de una hora y un máximo de tres.

Para analizar la información recogida se han utilizado las Tablas de Análisis Metodológico. A través de las mismas se han efectuado comparaciones entre las actividades observadas en las clases y las metodologías Dalcroze, Kodály y Orff. Cada metodología utiliza su tabla correspondiente en la que se evalúan los principales elementos que la sintetizan agrupados en torno a dos categorías: prácticas educativas y recursos y materiales didácticos. La inclusión de dichos aspectos en las sesiones observadas se ha marcado con 'X'. Al finalizar cada hora se ha realizado un recuento de los aspectos empleados. Sobre estos recuentos parciales y teniendo en cuenta el total de 14 horas observadas, se ha realizado un promedio que nos indica el número de elementos utilizados por clase por cada profesora propios de Dalcroze, Kodály y Orff. En el Anexo de la presente comunicación puede consultarse un ejemplo de esta tablas referido a la metodología de Orff.

Desarrollo de la investigación

Para ilustrar este apartado se ha escogido el caso de Narhinsalo por considerarlo el más interesante y completo. Debido a la profunda extensión de los datos recogidos se presenta tan sólo una selección representativa de los mismos de forma esquematizada.

Metodología pedagógica de Hänne Narhinsalo

Principios metodológicos:

Educar como proceso dirigido al desarrollo de la independencia en los alumnos: aprender cómo aprender solo.

Rol del profesor: hacer atractivos los elementos a enseñar, motivar, inspirar y conseguir que el grupo funcione bien.

Estrategias didácticas:

Actitud del profesor: inspiradora y entusiasta, abierta al diálogo personal. Condición indispensable: que el profesor de música ame su profesión de forma profunda y sincera.

Organización de los contenidos del curso: planificación por semanas correspondientes a periodos del curso determinados (trimestres, cuatrimestres, etc.). Al finalizar dichos periodos deberá evaluarse qué se ha conseguido y qué no. En función de esto se re-

planifica el rumbo de las semanas siguientes. Es importante preparar de forma inteligente las actividades de clase introduciendo el elemento nuevo a enseñar semanas antes a través de canciones, bailes, etc.

Planificación de las sesiones: escucha constante del alumnado, uso de diferentes tipos de actividades y agrupaciones y diversificación del nivel de dificultad de las actividades (adaptación a la diversidad).

Utilización de dos sistemas de solfeo relativo diferentes: el de tipo numérico y el de sílabas latinas.

Empleo del xilófono en ejercicios de desarrollo auditivo por su refuerzo visual de las notas.

Disposición de instrumentos como herramientas de exploración y experimentación de los conceptos teóricos nuevos.

Uso de gestos (fononimia y variante de la mano guidoniana) para dirigir la entonación.

Improvisación: herramienta de evaluación por excelencia de las capacidades musicales de los alumnos. Práctica a través del canto, percusión corporal, instrumentos Orff, teclados eléctricos, etc.

Uso del grupo en tareas de transcripción y reconocimiento auditivo: realización en conjunto, corrección a través de la puesta en común.

Ejercicio del transporte a través de la práctica instrumental y la escritura.

Agrupamientos y espacios:

Dispone de grupos homogéneos en sexo entre los 9-10 años y también de grupos mixtos.

Empleo de la colocación en 'U' y en círculo.

Diferentes colocaciones y agrupamientos en la misma sesión: romper la rutina, mantener la concentración.

Uso de los grupos de trabajo combinando a los alumnos de forma estratégica para beneficio mutuo según la actividad.

Recursos didácticos y materiales:

Sesión IV - Investigación Musical

Acercamiento a los distintos instrumentos musicales que estudian los alumnos: exploración de los elementos aprendidos.

La voz: instrumento importante a conocer y desarrollar en todo músico.

Aula con espacio que permita el movimiento.

Uso frecuente de instrumental Orff así como de otros elementos sonoros: los boomwhackers.

Repertorio de canciones tradicionales del folklore finlandés y piezas divertidas (motivación alumnado).

Repertorio de trabalenguas, rimas y poemas (desarrollo de la creatividad y práctica del ritmo).

Atención a la diversidad:

Se encuentra con casos de superdotación así como alumnos con dificultades de aprendizaje.

Sus estrategias:

Ubicar a los alumnos en el grupo más idóneo para ellos según su nivel y ritmo de aprendizaje.

Elaborar tareas extra para los alumnos aventajados así como tareas de refuerzo para los que presentan más dificultades.

Diversificar el nivel de las actividades realizadas en clase para adaptarse a la diversidad del alumnado en cada grupo.

Nuevas tecnologías:

Empleo de teclados eléctricos en ejercicios de transporte y ejercicios de exploración de los nuevos elementos aprendidos..

Uso de ordenadores con el software Garage Band en actividades de composición musical.

Conexión a internet en el aula para consulta, audición y visionado de obras musicales.

Aplicación de Dalcroze, Kodály y Orff en la metodología pedagógica de Hänne Narhinsalo

En la segunda parte de la entrevista Narhinsalo obtiene una alta relación de coincidencias en las tres metodologías: Dalcroze, Kodály y Orff, siendo éste último el

que obtiene la puntuación más alta. En cuanto a los resultados obtenidos tras la observación directa de sus clases, el siguiente cuadro resume el promedio de elementos utilizados por clase propios de cada una de las metodologías bajo estudio:

Métodos	Práctica educativa	Recursos y materiales utilizados
Utilización de elementos de la metodología de Dalcroze	3	1
Utilización de elementos de la metodología de Kodály	4	4
Utilización de elementos de la metodología de Orff	3	2

Tabla 1: Tabla Resumen de las metodologías pedagógico-musicales empleadas.

Tal y como se observa existe una mayoría de elementos propios de la metodología de Kodály pero destaca el hecho de los promedios correspondientes a Dalcroze y Orff en cuanto a prácticas educativas son también elevados (hasta tres elementos por clase). Esto nos demuestra que la metodología de Narhinsalo es bastante ecléctica. A continuación resumimos las principales coincidencias con cada metodología:

Coincidencias con Dalcroze:

Calentamiento corporal al inicio de todas las sesiones.

Actividades de reconocimiento auditivo en las que los alumnos deben mostrar con su cuerpo el elemento que escuchan de acuerdo a una serie de gestos convenidos previamente.

Coincidencias con Kodály:

Importancia de la práctica del canto polifónico *a capella*.

Uso del solfeo relativo.

Frecuente ejercicio del transporte, la lectura a primera vista y la transcripción de melodías.

Coincidencias con Orff:

Uso de instrumentos de pequeña percusión.

Frecuente realización de actividades de improvisación.

Empleo de repertorio lingüístico para el trabajo del desarrollo rítmico (explicación de acentos y patrones rítmicos a través de rimas y trabalenguas) así como creativo (musicalización de poemas).

Conclusiones

A pesar de haber mostrado en el desarrollo de esta comunicación los resultados correspondientes a sólo uno de los sujetos bajo estudio, a continuación presentamos (siempre de forma esquematizada) las conclusiones de toda la investigación, incluyendo los tres casos.

Conclusiones sobre la metodología de Kuoppamaki

Desarrolla bastante la creatividad en sus alumnos: realiza frecuentes actividades de improvisación y composición colectivas utilizando tanto el instrumental Orff como los instrumentos musicales de los propios alumnos.

Comparte con Orff la idea de creación de proyectos más allá de la frontera musical, incluyendo dramatizaciones, narraciones, coreografías, etc.

Utiliza grupos homogéneos en sexo entre los 9-10 años como consecuencia de su tesis doctoral "El Trabajo en la Frontera de Género" en la que determinó que esta separación producía un aprendizaje más eficiente.

Emplea numerosos recursos didácticos propios de Kodály: canto, lectura a primera vista, uso del solfeo silábico y del solfeo relativo, etc.

Apenas presenta similitudes con la metodología Dalcroze. Los principales elementos en común con éste son: la realización de ejercicios rítmicos ejecutados a través de la percusión corporal y su preferencia por el piano en los ejercicios de entrenamiento auditivo.

Se observa cierta estructura en sus clases:

Explicación de un nuevo elemento o repaso del mismo.

Ejecución rítmica con sílabas y palmas de ejercicios propuestos en el libro de clase.

Entonación a primera vista con solfeo relativo de piezas propuestas en el libro de clase.

Realización de actividades de improvisación o composición colectivas.

Conclusiones sobre la metodología de Narhinsalo

Su metodología es la más ecléctica pues combina aspectos propios de muchas metodologías pedagógico-musicales distintas.

Dinamiza bastante el aprendizaje de conceptos teóricos a través de diversas estrategias: empleo inteligente del trabajo en grupo, exploración instrumental, cambio en el ritmo y naturaleza de las actividades, ejercicios de competición en tre gurpos, etc.

Dispone de teclados de cartón para trabajar sobre ellos ejercicios de formación de intervalos, acordes, transporte y entonación consciente de melodías. Estos teclados consisten en unas láminas sobre las cuales se ha dibujado el teclado de un piano con una extensión de dos octavas.

Utiliza el solfeo relativo con números indicándolo visualmente con una variante de la mano guidoniana. Estos gestos forman parte de la práctica de ejercicios para la entonación consciente.

Emplea aspectos propios de Dalcroze, Kodály y Orff de forma personalizada. Por ejemplo, en la realización de música en conjunto sigue las orientaciones metodológicas de Orff pero utiliza no sólo su instrumental sino los teclados eléctricos, el Garage Band o los instrumentos musicales propios de los alumnos. Sus tareas de composición musical suelen tener como premisa la inclusión de los elementos nuevos aprendidos (un intervalo, una escala, etc.)

Realiza siempre un calentamiento corporal al inicio de las sesiones incluyendo estiramientos, movilizaciones y ejercicios de respiración (su índice de coincidencias en Dalcroze es el más alto de los casos bajo estudio).

Utiliza el xilófono cromático, prefiriéndolo al piano, en la realización de ejercicios de entrenamiento auditivo debido al refuerzo visual de las notas (aspecto en común con Kodály).

Conclusiones sobre la metodología de Martikainen

Su perfil metodológico encaja totalmente con la propuesta de Kodály. Su uso del solfeo relativo y del solfeo silábico es continuo en todas las sesiones.

No existe ninguna coincidencia con la propuesta de Dalcroze: los alumnos permanecen sentados durante prácticamente toda la sesión.

Apenas existen coincidencias con la propuesta de Orff: no se utiliza este instrumental pues la escuela no dispone del mismo, tampoco se emplea el lenguaje como medio de acceder al ritmo.

En lugar de utilizar instrumentos, utiliza la voz para la realización de música en conjunto. Su práctica del canto polifónico *a capella* está presente en todas las sesiones.

Sus clases son más densas y teóricas, destacando su uso continuo de tareas para casa como repaso de lo aprendido y preparación de los próximos contenidos a impartir.

Dispone también de los teclados de cartón explicados anteriormente pero los utiliza de forma diferente: para trabajar visualmente las escalas propias de las tonalidades nuevas, los intervalos y el transporte de melodías.

Practica ejercicios de transporte en todas las sesiones a través de diversas herramientas:

Uso del solfeo absoluto cantado: los alumnos cantan la melodía en cuestión utilizando los nombres concretos de las notas (nomenclatura alfabética).

Ejercicios de escritura: los alumnos trascriben las melodías conocidas en solfeo relativo a otras tonalidades.

Práctica instrumental: los alumnos tocan en distintas tonalidades las melodías aprendidas en solfeo relativo sobre los teclados eléctricos.

Utiliza ejercicios de improvisación vocal polifónica basados en los acordes de Tónica y Dominante: acompañamiento vocal de melodías leídas a primera vista cantando el bajo correspondiente.

Conclusiones en cuanto a la metodología y el diseño de investigación

Debido a la gran cantidad de información recogida ha sido necesario más de un año para su organización y análisis.

Hemos tenido que diseñar instrumentos de análisis específicos que constituyen las innovaciones de nuestra investigación: Tabla Resumen de la Metodología y Tablas de Análisis Metodológico de Dalcroze, Kodály y Orff.

Tras indagar en los límites del concepto de metodología pedagógica se ha podido determinar que existen múltiples condicionantes externos que afectan a la metodología llevada a cabo por el docente. Por ejemplo:

Estas propuestas metodológicas innovadoras y originales han podido desarrollarse debido a la amplia flexibilidad en el diseño curricular impuesto por la Dirección Nacional de Educación Finlandesa, que establece que es responsabilidad de cada centro educativo diseñar su propio Plan de Estudios.

Por otro lado, las condiciones materiales de un centro afectan a sobremanera los recursos didácticos empleados por el docente. Tal es el caso de Martikainen que, a pesar de conocer los beneficios del instrumental Orff, sólo puede realizar música en conjunto vocalmente pues su centro no dispone del mismo.

Propuesta de futuras vías de investigación:

Uso de las Tablas de Análisis Metodológico de Dalcroze, Kodály y Orff para analizar la aplicación de estas metodologías en otros docentes.

Ampliar el presente análisis metodológico incluyendo otras propuestas pedagógicas: Willems, Martenot, Shaffer, Paynter, etc.

Averiguar cuáles son los condicionantes externos de la metodología del docente (regulación estatal, sistema educativo, recursos materiales del centro, etc.) así como la forma en la que éstos limitan su práctica.

Anexos

Tabla Resumen de la Metodología

Entrevista sobre la metodología pedagógica a la profesora X: Parte I		
Principios metodológicos	Concepto del proceso educativo.	
	Papel del profesor y papel del alumno.	
	Cómo aborda las dimensiones social/individual del alumno.	
	Importancia concedida al aprendizaje a través de los sentidos frente al aprendizaje más intelectual y teórico.	
	Características que considera importantes a desarrollar en un músico profesional.	
Estrategias didácticas	Actitud adoptada por el profesor hacia el alumno.	
	Características que considera fundamentales en un profesor de música.	
	Criterios de organización de los contenidos a impartir.	
	Planificación de la sesión: organización y combinación de las actividades que la integran.	
	Trabajo de casa: importancia concedida y relación con el trabajo de clase.	
	Introducción de los nombres de las notas musicales: orden y nomenclatura utilizados.	
	Introducción de los intervalos: orden y clasificación utilizados. Tipos de ejercicios más frecuentes.	
	Introducción de las escalas: orden utilizado y tipos de ejercicios más frecuentes.	
	Estudio de los acordes: orden utilizado para su introduciión.	
	Improvisación: papel concedido en la educación musical, recursos materiales utilizados para llevarla a cabo y maneras de ejercitarla en sus variantes: rítmica, melódica y armónica.	
	Tareas de transcripción musical: cuándo y cómo.	
	Trabajo de la lectura a primera vista.	
	Trabajo del sentido polifónico: tipos de ejercicios más frecuentes.	
	Desarrollo del oído interno: importancia concedida y ejercicios realizados.	

	Trabajo de las habilidades de transporte.	
	Estudio de las formas musicales: orden introductorio y tipos de ejercicios más frecuentes.	
Agrupamientos y espacios	Formas de disponer a los alumnos en clase: colocaciones utilizadas.	
	Utilización de actividades individuales y grupales.	
	Criterios para la creación de grupos de trabajo.	
	Opinión sobre la formación de grupos de alumnos de un mismo sexo.	
Recursos didácticos y materiales	Instrumento preferido para el desarrollo del oído y la entonación consciente.	
	Condiciones indispensables del aula y materiales esenciales en la práctica docente.	
	Características generales del repertorio utilizado en clase y criterios de selección del mismo.	
Atención a la diversidad	Diversidad del alumnado al que se enfrenta.	
	Estrategias generales adoptadas para afrontar dicha diversidad.	
Nuevas tecnologías	Opinión sobre el papel de las nuevas tecnologías en la educación musical.	
	Utilización de las nuevas tecnologías en la práctica docente.	

Tabla 2: Tabla Resumen de la Metodología.

Tabla Resumen de las Relaciones Metodológicas

Entrevista sobre la metodología pedagógica a la profesora X: Parte II			
Aspectos a evaluar	**Dalcroze**	**Kodály**	**Orff**
Principales ideas, prácticas educativas y recursos didácticos coincidentes con la metodología.			
Principales ideas, prácticas educativas y recursos didácticos no coincidentes con la metodología.			
Relación entre el nº de coincidencias y el nº de preguntas total sobre cada metodogía.			

Tabla 3: Tabla Resumen de las Relaciones Metodológicas.

Tabla de Análisis Metodológico de Orff

Aspectos metodológicos evaluados	**Sesión A**		**Sesión B**		
Prácticas educativas	**Grupo 1**	**Grupo 2**	**Grupo 1**	**Grupo 2**	**Grupo 3**
Emplea el lenguaje y las palabras como medio para acceder al ritmo.					
Realiza actividades tales como poner texto a un ritmo o melodía y viceversa.					
Sigue el siguiente proceso a la hora de enseñar una melodía: primero realiza un recitado rítmico-verbal de un texto acompañado por percusión corporal, luego crea una melodía para este recitado rítmico y finalmente acompaña la misma utilizando ostinatos melódicos interpretados con la voz o con los instrumentos.					
En las actividades de realización de música en conjunto todos los alumnos conocen todos los papeles (melodía, acompañamiento, etc.) y se intercambian los roles por momentos.					
Tiene en cuenta a la hora de asignar los papeles dentro					

de la realización de música en conjunto las características y capacidades musicales personales de cada alumno.					
Para llegar al aprendizaje de la escala mayor sigue la siguiente secuencia de pasos: primero la escala bitónica (sol-mi), luego la tritónica (la-sol-mi), la folklórica (mi-re-do), la pentatónica (la-sol-mi-re-do), la hexátona (la-sol-fa-mi-re-do), la heptatónica (la-sol-fa-mi-re-do-si) y finalmente la escala mayor natural.					
Utiliza ejercicios en los que los alumnos eligen sonidos de una escala conocida para componer sobre un ritmo dado.					
Prepara los ejercicios de práctica instrumental con ejercicios análogos realizados con percusión corporal.					
Realiza actividades de creación y dramatización de historias y/o danzas a partir de la letra de canciones o composiciones creadas colectivamente.					
Realiza actividades de creación de ostinatos rítmicos, melodicós y armónicos para acompañar las creaciones colectivas interpretados a través de percusión corporal o instrumentos Orff.					
Utiliza ejercicios de eco como punto de partida del trabajo de improvisación tanto rítmica como melódica.					
Utiliza el rondó y la pregunta-respuesta como formas musicales fundamentales para el desarrollo del trabajo de la improvisación.					
Utiliza como base y guía en la improvisación melódica algún acorde o escala conocidos.					
Sigue la siguiente secuencia: primero trabaja la improvisación rítmica, luego la melódica y por último la armónica.					
Realiza ejercicios de improvisación de movimientos en el espacio o a través de percusión corporal.					
Utiliza el ostinato (tanto rítmico como melódico) como forma preferida de acompañamiento.					
Utiliza el ostinato (tanto rítmico como melódico) como punto de partida para el desarrollo de la polirritmia y la polifonía.					
Utiliza la superposición de ostinatos melódicos de acompañamiento como primer paso para introducir conocimientos de armonía.					
Resultados parciales					
Promedio de utilización de elementos					
Recursos y materiales didácticos	Sesión A		Sesión B		
	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3
Utiliza instrumentos Orff para la realización de música en conjunto.					
Combina instrumentos Orff con otros instrumentos como la flauta dulce, la guitarra, o la voz.					
Utiliza instrumentos Orff para interpretar piezas musicales que son danzadas simultáneamente por un segundo grupo.					
Utiliza una grabadora para registrar el trabajo de clase y para que los alumnos puedan escuchar y analizar sus interpretaciones musicales.					
Utiliza ejercicios de percusión corporal distinguiendo					

entre varios planos: rodillas, palmas, pitos, etc.					
Utiliza en su repertorio muchas canciones pentatónicas, sobre todo en actividades de improvisación y creativ idad.					
Utiliza rimas, poemas, trabalenguas, adivinanzas, etc. como parte importante del repertorio.					
Utiliza el eco, el ostinato y el canon como formas musicales elementales a partir de las cuales desarrolla la improvisación, la polirritmia y el sentido polifónico.					
Trabaja el repertorio de clase variándolo y utilizándolo como base para la creación de nuevos modelos musicales.					
Resultados parciales					
Promedio de utilización de elementos					

Tabla 4: Tabla de Análisis Metodológico de Orff.

Comunicación

Fusión musical en conservatorio, colegio y Universidad".

Davinia Pacho Blázquez

INTRODUCCIÓN

Una parte importante de la investigación en educación musical es llevada a cabo por maestros en sus aulas de educación infantil y primaria, profesores de secundaria en institutos, escuelas de música y conservatorios, así como por profesores universitarios.

Mi idea es llevar a cabo una investigación de cómo se imparte música en los distintos lugares y llevar a cabo la unión de todas ellas. La investigación-acción es una estrategia crucial para el desarrollo del conocimiento profesional de los educadores musicales, porque a diferencia de la práctica docente regular, apoya el desarrollo didáctico y la reflexión docente.

Estamos en la era de la imagen y el sonido, por ello pretendo superar la rutina del conocimiento cotidiano y construir un nuevo sentido común en la enseñanza de la música, la profesionalidad de los docentes y las actividades musicales y las profesiones artístico-musicales.

OBJETIVOS

Aprender música de una forma más motivadora e interesante.

Realizar conciertos utilizando distintas disciplinas artísticas: música, danza, teatro, pintura, escultura…

Potenciar la creatividad y la imaginación.

Saber colocarse en el lugar del otro; empatía entre distintos tipos de instrumentistas (alumnos de colegio, de conservatorio, inmigrantes, déficit de atención, etc) y el público.

Unir la música del conservatorio con la música de los colegios y la universidad, realizando conciertos y audiciones conjuntas.

Coordinar distinto tipo de profesorado y alumnado: conservatorio, Universidad y colegios.

INVESTIGACIÓN

Después de muchos años de experiencia pedagógica observo lo siguiente:

Las clases de instrumento en el conservatorio tal cual, ya no son suficientes, sobretodo en el grado elemental. Estamos en la era tecnológica, los alumnos tienen muchos estímulos externos.

En los colegios debido a que sólo tienen una hora de música semanal, se hace muy escaso el tiempo dedicado a ella.

Nos encontramos en los colegios y en el conservatorio todo tipo de alumnos con el mismo derecho a estudiar música, tenemos alumnos con síndrome de down, autistas, niños con déficit de atención, hiperactivos, sordos, ciegos, etc.

En la Universidad, en la carrera de maestro de educación primaria con mención en educación musical, hay pocas asignaturas que nos expliquen cómo dar clase a estos alumnos con necesidades educativas especiales dentro de un grupo clase donde van a relacionarse con el resto de niños.

También observamos que la música no es para los músicos solamente, sino que puede abarcar más público, para que todos puedan disfrutar de ella aún sin saber música.

MÉTODO

Buscamos que los alumnos comiencen a sentir la música como un placer, una diversión y para ello hemos introducido en sus clases otras "sensaciones".

En las audiciones y conciertos que realizamos entran en juego la unión de muchas disciplinas artísticas: música, teatro, danza, baile, pintura, escultura...y por supuesto las T.I.C. (Tecnologías de la Información y la Comunicación).

Vamos a realizar una mezcla de sensibilidad, creatividad, respeto por los demás, compañerismo, responsabilidad, constancia… para que los alumnos lleguen a amar la música y a tener otra visión de ella independientemente de que sea su modo de vida futura o no.

Decidimos juntarnos profesores del conservatorio de distintos instrumentos musicales con maestros de música de los colegios y profesores de la Universidad. Nuestro fin era juntar a todos nuestros alumnos con la misma meta: disfrutar de la música haciendo que el público se lo pase bien y participe.

Todos los profesores nos pusimos de acuerdo qué aspectos queríamos trabajar y elegimos distintos escenarios con distinto público.

Queríamos hacer un concierto donde todos nuestros alumnos participasen tocando y cantando, unificando todas las voces. Eso sí, cada alumno tocaba según sus conocimientos musicales pero en ningún momento fue rechazado ningún alumno. Los profesores adaptamos las partituras a nuestros alumnos, para que todos los alumnos se sintiesen integrados dentro de un grupo.

INTERVENCIÓN

Para el primer trimestre realizamos un cuento de navidad en donde no sólo había música sino también teatro, dibujos y T.I.C. (Tecnologías de la Información y la Comunicación). Cada alumno tenía un papel que desempeñar en el cuento de navidad: cantar, tocar, hacer teatro, pasar los dibujos, pasar el power-point, hacer los efectos musicales del cuento…. Una vez montado el cuento musical había que buscar los

escenarios donde se llevaría a cabo el concierto. Debido a que queríamos que la música llegase a todos los públicos realizamos los conciertos en el salón de actos del hospital con personas enfermas, en distintos pueblos de Ávila para muchas personas mayores que desconocen este tipo de música, en los colegios para niños, en institutos para gente joven, en el salón de actos de la universidad, en el hall de la biblioteca, en centros de formación, en residencias de ancianos, en el conservatorio y en la calle.

Para el segundo trimestre preparamos una audición con el público participativo. Los alumnos tocaban distintas piezas de danza y baile. El público a veces improvisaba sus movimientos y otras veces seguía el baile ejecutado de un profesor que era ensayado antes de interpretar la obra. Eran movimientos y pasos sencillos, ya que lo que buscábamos era la participación del público.

En el tercer trimestre se pidió a los alumnos del colegio y del conservatorio que escribieran un cuento. Luego entre el profesorado se eligió un cuento ganador, el cual pusimos música para convertirlo en un cuento musical. Con ello pretendíamos dar fuerza al taller de escritura, creatividad… y posteriormente juntar la música con el teatro, marionetas, plástica, escultura, danza….Representamos y tocamos el cuento musical, cada alumno con el papel que le había tocado desempeñar: músico, actor, cantante, narrador….

RESULTADOS

Los alumnos están más motivados y con más ganas de hacer música porque a la vez que disfrutan hacen disfrutar al público.

Los alumnos al principio se sentían fuera de su contexto pero pronto valoraron y aprendieron a tocar juntos. Todos aprendían de todos, cada alumno aportaba algo al grupo y todos eran importantes.

Fue espectacular el público que asistió al primer concierto. El cuento musical de navidad llegó a todos. Pudo ser debido a que dentro de los músicos había mucha variedad: niños, jóvenes, adultos, de distintas nacionalidades, con algún tipo de discapacidad, etc.

En el segundo concierto, observamos que a los niños les gustaba tocar para un público activo, incluso a veces eran ellos con los instrumentos los que intentaban seguir el paso de danza. Los niños nunca habían tocado en un concierto donde el público no estaba sentado en la silla sino que participaba bailando.

En el tercer concierto observé cómo los niños estaban más ágiles a la hora de la desarrollar su creatividad, su imaginación, de juntar distintas disciplinas con la música… observé cómo mostraban más interés y participaban más tocando canciones y disfrutando de la música de forma más lúdica y divertida.

CONCLUSIONES:

Las audiciones y conciertos eran serios pero con cierto grado de diversión y juego para hacer ver a los alumnos que la música no es una disciplina aislada sino que va unida a otras muchas, que es buena y apta para todos los públicos y que todos los alumnos son válidos para interpretar música cada uno con sus limitaciones y posibilidades. Podemos concluir que la música es un lenguaje universal donde todos se comunican con el mismo idioma: ¡LA MÚSICA!

INDICE DE AUTORES:

Adolf Murillo Ribes 492
Agustín Lozano 66
Albert Casals 587
Albert Casals Ibáñez 113
Alberto Veintimilla Bonet 339
Alicia Peñalba Acitores 565, 577
Amalia Casas-Mas 542
Amparo Porta Navarro 606
Ana Belén Cañizares Sevilla 528
Ana María Botella Nicolás 43
Andrea Solomando 57
Ángel Francisco Conde Antequera 120
Ángela Morales 365
Anna Godoy López 93
Antoni Miralpeix 172
Arantza Campollo Urkiza 455
Assumpta Valls 587
Assumpta Valls Casanovas 100
Bales, Robert 515
Beatriz Mazas Gil 553
Begoña Rivas Rebaque 233
Biget, Arlette 515
Carmen Carrillo 587
Carolina Bonastre Vallés 365
Caterina Calderón Garrido 400
Cecília Gassull Bustamante 93
Consuelo Pérez Colodrero, ... 141
Cristina Fuertes Royo 4
Cristina González-Martín 100
Cristina Marín Oller 141, 299
Cristina Marín Oller, ... 141
Crousier, Claude 515
Daniel Roca 276
Davinia Pacho Blázquez 644
Diego Calderón Garrido 400
Elena Berrón Ruiz 29, 460
Elena Pomares Sánchez 528
Elena Valderrama 23

Enrique Muñoz Rubio 365
Esther Bonal Sarró 214
Faustino Núñez 295
Felipe Gértrudix Barrio 233
Francisco Gimeno Torres 256
Francisco Javier Zarza Alzugaray 553
Gemma Ufartes Ollé 113
Ignacio Montero 542
Ignasi Gómez Margarit 186
Inmaculada Tello 220
Iñaki Sandoval 298
Isaac Diego García Fernández, ... 141
Isabel Gómez Alonso 383
Iván Caro Cerezo 312
Javier Valenciano Valcárcel 233
Jessica Perez Moreno 244
Jèssica Pérez Moreno 113
José Antonio Torrado del Puerto 299
José Enrique Bouché 151
José Luis Miralles Bono 168
José luis Navarro 264
José Mauricio Prieto Astudillo 520
Josep Gustems Calderon 400
Joubert, Claude-Henry 515
Juan Feijóo Zabalo 79
Juan Gómez Espinosa, ... 141
Juan Ignacio Pozo 542
Juan Ignacio Pozo Municio 299
Karina Cobo Dorado 508
Laia Viladot Vallverdú 244
Laura Borrajo Pico 383
Laura Nogueras Tarrero 256
Llorenç Gelabert 196
Lluís Solé Salas 596
Lucía Coral Aguirre Muñoz 520
Luis del Barrio Aranda 393
Mª Ángeles Sevillano Tarrero 565, 577
Mª Rosario Castañón Rodríguez 565, 577
Maite Ferrer 151
Manuel Gértrudix Barrio 233

Manuel Valdivieso....381
Marc Horne....24
Marcela Linari Melfi....442
Marco Antonio de la Ossa....207
Maria Antònia Pujol i Subirà....406
María Gertrudis Vicente Marín....359
María José Valles del Pozo....565, 577
Mario Otero Diz....434
Marta Casas Castañé....214
Marta Figueras....381
Meirieu, Philippe....515
Mercé Carrera Peruga....596
Mercè Vilar....587
Miguel Angel García Boscá....374
Miguel Dionis Raurell....187
Mónica Braga Ruiz....299
Noemy Berbel....196
Óscar Casanova López....553
Óscar Lecuona de la Cruz....299
Oswaldo Lorenzo Quiles....500
Pascual Pastor....322
Patricia Moreno Vidal....374
Paula Piñero Quesada....615
Pere Godall Castell....93
Rafael Fernández Maximiano....43
Raúl Fontes Alayón....141
Renzina Fossati....57
Rita Ferrer....587
Rosa de las Heras Fernández....141
Rosa Isusi Fagoaga....471
Salvador Niebla....159
Salvador Oriola Requena....256
Sara Domínguez Lloria....424
Sergio Lasuén Hernández....346
Sofia Martínez Villar....130
Susana Toboso Ontoria....220
Tania Rodríguez Suárez....630
Víctor Pliego De Andrés....480
Victor Santapau....249