



revista electrónica  
**LEEME**   
Electronic Journal of Music in Education  
Revista arbitrada de investigación y aplicaciones en Educación Musical  
Peer-reviewed journal of research and applications in Music Education  
ISSN:1575-9563

**NÚM. 5 (2000): REVISTA ELECTRÓNICA DE LEEME**





## Difusión de publicaciones





Revista de la Lista Electrónica  
Europea de Música en la Educación. nº 5

Mayo 2000

## METODOLOGÍA PARA CONSEGUIR LA DIVERSIFICACIÓN INSTRUMENTAL EN ALUMNOS-AS DE ENTRE 5 Y 7 AÑOS DE EDAD

MERCEDES ALBAINA  
AUXILIADORA TERCEÑO  
AITOR SARRALDE

---

El presente trabajo fue presentado en las I Jornadas de Investigación en Educación Musical (Ceuta, 1-3 octubre de 1998). Organizadas por ISME España.

---

### RESUMEN

Ante el problema observado de la escasa o nula diversificación instrumental de los niños que asisten a clases de música, desde el curso 1991-92 nos planteamos en el Centro de Estudios Musicales Juan Antxieta las siguientes hipótesis:

- El hecho de que los alumnos elijan predominantemente los mismos instrumentos (piano, violín, guitarra...) puede ser debido a la falta de contacto con el resto de instrumentos, por lo que dándoles la oportunidad de "jugar" con ellos, esta concentración puede quedar subsanada.
- Si dicho "juego" es guiado por profesores especialistas, la elección instrumental no solo se basará en los gustos sino también en las aptitudes y actitudes hacia él.

Método: A los 5 años, los niños asistirán 1 hora semanal a Lenguaje Musical y otra a Rotación Instrumental. Los alumnos se dividen en 3 grupos, cada uno de los cuales está acompañado siempre del mismo profesor-tutor (pianista), tomando contacto cada trimestre con una familia instrumental (cuerda, viento, diversos), con lo que se consigue que el alumno "haya rotado" a lo largo del curso por todos los instrumentos que se imparten en el centro. Además, los alumnos siempre están en contacto con el instrumentario Orff. Al final de cada trimestre se realiza un informe donde se recogen tanto las preferencias del alumno como las opiniones de los profesores.

Teniendo en cuenta el instrumento elegido, en el siguiente curso el niño comienza la asignatura de Aula Instrumental donde estará en clase con toda la familia del instrumento elegido. Periódicamente mantendrá contactos con los grupos no elegidos.

Ya, al siguiente curso, mediante el mismo proceso evaluador del informe, el alumno elegirá instrumento individual y junto a la hora de Lenguaje Musical, el alumno asiste a una hora (compartida con otro alumno) de instrumento individual.

Conclusiones: Hemos conseguido que la elección instrumental venga dada por las preferencias y aptitudes



del alumno y no por la obligación del centro para cubrir horarios del profesorado. El haber conseguido "elecciones" en instrumentos menos conocidos y valorados, justifica todo el proceso descrito, un proceso que refuerza la conexión del Lenguaje Musical con el instrumento en edades tempranas.

---

## **DEFINICIÓN DEL PROBLEMA**

Desde el curso escolar 1991-92, se comienza a ver el problema de la escasa o nula diversificación instrumental de los niños que asisten a clases de música.

Nosotros-as, algunos de los profesores-as del Centro de Estudios Musicales (C.E.M) Juan de Antxieta, empezamos a ser miembros de un grupo de trabajo dirigido por el músico y pedagogo Luciano González Sarmiento (autor de la adaptación del método Orff en España), quien se propone incidir en dicho problema y tratar de resolverlo paulatinamente.

Durante los cursos 1991-92 y 1992-93, trabajamos dos fines de semana mensuales, llegando a un total aproximado de 250 horas.

Somos un grupo de 20 personas, 8 de ellas pianistas y las demás repartidas entre profesionales de viento ( flauta, clarinete, trompa, txistu, y acordeón), cuerda (contrabajo, cello, violín, viola, guitarra) y percusión.

Siendo conscientes de la falta de profesorado de oboe, saxo y fagot, que se imparten en el centro , pero que no se pueden incorporar al curso de reciclaje, se ve la posibilidad de que sean "instrumentos visitantes" como explicaremos mas adelante.

Las hipótesis que se plantean son las siguientes:

Partiendo del hecho de que los niños-as eligen siempre los mismos instrumentos (piano, guitarra, violín...) y creyendo que esto se debe a la falta de contacto con el resto de los mismos, pensamos que si les damos la oportunidad de "jugar" con ellos, esta concentración del alumnado en ciertos instrumentos quedará subsanada.

Si el que mejor conoce el instrumento es el profesional del mismo, pensamos que si los niños-as son guiados en dicho "juego" por los profesores especialistas, la elección será más coherente, en base no sólo a los gustos sino también a las aptitudes y actitudes de los alumnos-as ante dicho instrumento.

La influencia de la opinión de los padres será comentada en el apartado "conclusiones".

## **METODOLOGIA**



## Definición de la muestra

Nos hemos centrado en una muestra (n) de 74 Ss, de los cuales 37 comienzan en el curso académico 92-93, 21 en el 93-94 y 16 en el 94-95, la asignatura de "Rotación Instrumental" ( la cual será definida más adelante).

En este grupo no están contemplados los que en la actualidad no cursan estudios en el centro aunque sí hicieron su elección instrumental.

En esta n no se ha tenido en cuenta la variable "nivel socio-cultural" ya que los Ss estudian en un conservatorio-escuela de música privado, ubicado en el centro de Bilbao, con lo cual poseen un nivel medio-alto.

Asimismo, tampoco hemos controlado la variable "sexo", ni hemos hecho diferenciación entre "enseñanza reglada-no reglada".

## Definición de Variables

Teniendo en cuenta lo arriba mencionado, las Vs independientes consideradas son la "práctica instrumental rotatoria" ( que describiremos más adelante), y la "edad", que

comprende el periodo entre 5 y 7 años ( comienzan a los 5 y acaban eligiendo instrumento a los 7 años), siendo la V dependiente la "elección instrumental".

## Descripción del método

El proceso que siguen los alumnos-as antes de la elección instrumental es el siguiente:

- 
- A los 5 años ( cumplidos antes del 31 de Diciembre), los niños-as vienen dos días semanales al centro: una hora a Lenguaje Musical y otra a "Rotación Instrumental", que es la asignatura que procedemos a describir.
- Los alumnos-as se dividen en 3 grupos, cada uno de los cuales está acompañado siempre del mismo profesor-tutor ( pianista), tomando contacto cada trimestre con una familia instrumental ( cuerda, viento, diversos), con lo que se consigue que el alumno-a "haya rotado" a lo largo del curso por todos los instrumentos que se imparten en el centro. Además, los alumnos-as siempre están en contacto con el instrumentario Orff.

Hay que señalar que el trimestre que los alumnos-as hacen aula de viento, el clarinete, la trompa y la



flauta travesera son los instrumentos fijos, mientras que el oboe, el fagot y el saxo son meros "visitantes" ( aparecen dos veces cada uno a lo largo del trimestre).

En la siguiente tabla, se puede apreciar la rotación de los tres grupos a lo largo del curso:

<b>Trimestre/ grupo</b>	<b>Cuerda</b>	<b>Viento</b>	<b>Diversos</b>
<b>Trimestre 1</b>	Grupo 1	grupo 2	grupo 3
<b>Trimestre 2</b>	Grupo 2	grupo 3	grupo 1
<b>Trimestre 3</b>	Grupo 3	grupo 1	grupo 2

Hay dos grandes bloques en los que se pueden englobar todas las actividades realizadas:

1. Los profesores especialistas presentan y explican el funcionamiento de su instrumento: durante todo el trimestre se intenta habituar a los niños-as al timbre del mismo, a través de pequeñas audiciones " en vivo".
2. Con una actividad propuesta como hilo conductor, el grupo de niños-as se divide a su vez en pequeños subgrupos que van rotando por los instrumentos del aula, trabajando de forma específica con el especialista del mismo, llegando al final de la clase a una representación grupal, que es uno de nuestros objetivos principales.

Dichas actividades son, entre otras:

- Interpretación de partituras que contemplen los diferentes parámetros del sonido (altura, intensidad, duración).
- Realización de sencillas estructuras musicales, como ostinato, Lied, Rondó, Canon... .
- Improvisaciones tímbricas y rítmicas.
- Audición activa a través de partituras codificadas.
- Combinación de prosodia con elementos musicales ( ritmo-melodía).

Todas estas actividades se diversifican teniendo en cuenta las características distintivas de cada grupo instrumental.

Al final de cada trimestre se realiza un informe en el que quedan recogidas tanto las preferencias del alumno-a como las opiniones sobre las aptitudes de cada niño-a, por parte de los profesores-as del aula.

Al finalizar el curso, el informe se extiende a las tres familias instrumentales, decidiéndose en concreto, cuál es el instrumento "más apropiado" para cada uno de los niños-as.

Teniendo en cuenta el instrumento elegido, en el siguiente curso académico el niño-a comienza la asignatura de "Aula Instrumental" ( una hora semanal), es decir, pasa todo el curso con la misma familia de instrumentos, siendo ésta la familia a la que pertenece el instrumento elegido. Continúa una hora de Lenguaje Musical.

Para evitar la pérdida de contacto con el resto de grupos instrumentales, se realizan periódicamente ( dos veces al trimestre) nuevos contactos con los grupos no elegidos, para que así, el niño-a tenga la opción de

asegurar su elección.

En el "Aula Instrumental", la dinámica de clase es similar a la de "rotación", con la salvedad de que los alumnos-as pueden realizar actividades más complejas debido a su nivel de madurez y a su mayor conocimiento instrumental y de Lenguaje Musical

La evaluación sigue realizandose de la misma forma y, al final del curso, el informe está dirigido, ya no a una elección de familia instrumental sino a una elección de instrumento individual.

Tras esta elección, el siguiente curso el alumno, además de a una hora semanal de Lenguaje Musical, asiste a una hora, compartida con otro alumno-a, de instrumento.

## CONCLUSIONES

Presentamos a continuación, la tabla de los resultados correspondientes a las elecciones instrumentales de los niños-as de nuestro centro , a partir del curso en que se comenzó esta nueva experiencia:

Instrumento/ curso	92-93	93-94	94-95
Piano	10	6	3
Violín	8	5	3
Cello	1	1	0
Contrabajo	1	0	1
Flauta	4	0	1
Clarinete	3	3	1
Oboe	2	1	3
Trompa	3	1	0
Saxo	2	1	2
Txistu	0	0	0
Acordeón	0	1	0
Guitarra	2	2	2
Fagot	1	0	0
Total	37	21	16

Tras analizar esta tabla, hemos llegado a la conclusión de que va existiendo una diversificación.

Una dificultad con la que a veces nos hemos encontrado es la actitud de algunos padres hacia la elección de determinados instrumentos, ya que no concuerdan con sus gustos o con las expectativas que tenían para sus hijos-as.

Creemos que el conseguir determinadas "elecciones" en instrumentos menos conocidos y menos valorados socialmente, justifica todo el proceso que hemos descrito.

Hemos conseguido que la elección instrumental venga dada por las preferencias y aptitudes del alumno-a y no por la obligación del centro para cubrir horarios del profesorado ( como ocurre en otros



conservatorios y escuelas de música).

A través de este proceso, se introduce al alumno-a en la técnica de su instrumento en edades tempranas, con lo que se refuerza la conexión del Lenguaje Musical con el instrumento.

---



[Volver al índice de la revista](#)



Revista de la Lista Electrónica  
Europea de Música en la Educación. nº 5

Mayo 2000

## LA EDUCACIÓN MUSICAL EN EL CALIFATO DE CÓRDOBA

M<sup>a</sup> Feliciana Árgueda Carmona  
Universidad de Córdoba

---

El presente trabajo fue presentado en las I Jornadas de Investigación en Educación Musical (Ceuta, 1-3 octubre de 1998). Organizadas por ISME España.

---

### RESUMEN

Con la siguiente comunicación pretendemos dar a conocer un algunos aspectos del trabajo de investigación que estamos llevando a cabo, relacionado con la música árabe en Córdoba.

No existen muchas referencias con relación a la música practicada por los primeros árabes que vivieron en dicha ciudad, sin embargo la situación cambia totalmente con los Omeyas. Los primeros datos obtenidos corresponden a Abd ar-Rahmán I, el Justo, primer emir omeya de España (734 - 788), el cual, en su palacio de Córdoba, siguiendo la tradición de los califas de Damasco tuvo para su recreo personal una esclava cantora llamada Achfa. Dicha esclava le entretenía con sus cantos árabes y su deliciosa música de laúd.

El desarrollo de la escuela musical arábigo-andaluza coincide con el apogeo de las destacadas escuelas de canto de la Meca y Medina, adquiriendo a partir de aquí un considerable empuje con la llegada a Córdoba de Ziryab, donde creó lo que se puede considerar el primer Conservatorio de Música del mundo islámico, realizando importantes modificaciones en el laúd, al añadirle una quinta cuerda.

Fue un gran pedagogo e innovador en la enseñanza del canto. Su método lo dividía en tres partes o tiempos; llegando a ser muy popular en España y postergando a los anteriores a él.

---

### 1.- LA MÚSICA ÁRABE EN CÓRDOBA.

Con la siguiente comunicación pretendemos dar a conocer un algunos aspectos del trabajo de investigación que estamos llevando a cabo, relacionado con la música árabe en Córdoba.

No existen muchas referencias con relación a la música practicada por los primeros árabes que vivieron en Córdoba, sin embargo la situación cambia totalmente con los Omeyas. Los primeros datos obtenidos corresponden a Abd ar-Rahmán I, el Justo, primer emir omeya de España (734 - 788), el cual, en su palacio de Córdoba, siguiendo la tradición de los califas de Damasco tuvo para su recreo personal una esclava cantora llamada Achfa. Dicha esclava le entretenía con sus cantos árabes y su deliciosa música de laúd.



Con al-Hákam I (796-822), la práctica musical va perdiendo sus anteriores prejuicios religiosos. Este emir tuvo a su servicio a dos célebres cantores orientales llamados Alón y Zarcón, a los que pagaba con esplendidez, por ser sus canciones de gran calidad artística. Estas canciones muy pronto se pusieron de moda en Córdoba, y se instauró en la clase alta, por su influencia, la costumbre refinada de ofrecer un concierto musical a las personas que se deseaba homenajear.

Abd ar-Rahmán II, el Victorioso, cuarto de su dinastía (821-852), fue el monarca español que más hizo por introducir la música árabe en Andalucía. Tenía en su palacio departamentos especiales dedicados a las cantoras, entre las que destacaban: Fádal, Álam y Cálán, procedentes de la importante escuela de Medina. El desarrollo de la escuela musical arábigo-andaluza coincide con el apogeo de las destacadas escuelas de canto de la Meca y Medina, adquiriendo a partir de aquí un considerable empuje con la llegada a Córdoba de Ziryab .

### 1.1.- Ziryab.

Abulhasán Ali ben Nafi, conocido por Ziryab o también Pájaro Negro (por su tez morena, fluidez de palabra y dulce carácter), procedía de Bagdad, donde reinaba el califa Abasí al-Mahdi, y allí fue discípulo del notable maestro Ishaq al-Mawsulí, el cual comenzó a sentir envidia de su alumno y pensando que podría anular su prestigio, le propuso a Ziryab darle cuanto le pidiera con tal de que se exilase o en caso contrario no le pronosticaba nada bueno. El músico de Bagdad que conocía el poder de su maestro, aceptó la oferta y se marchó a Occidente. Cuando el califa preguntó por él, Ishaq al Mawsulí le dijo que era un muchacho loco y trastornado, por lo que su nombre pronto se olvidó en Oriente.

### 1.2.- Ziryab en Córdoba.

Ziryab salió de Bagdad llevando consigo más de mil poemas en diferentes modos, y en su exilio llegó a Kairouan, antigua capital de Túnez. En dicha ciudad estudió la música tunecina, tomando contacto especialmente con la música popular.

Ya en Occidente, se ofrece al monarca español al-Hákam I, que aceptó rápidamente sus servicios. Durante el viaje a Córdoba, y a su paso por Algeciras, donde desembarcó con su familia, recibió la trágica noticia de la muerte de al-Hákam I y el músico estuvo a punto de volverse a Túnez. Aconsejado por Mansur, el cantor judío que al-Hákam I había enviado a Algeciras para recibir a Ziryab, desistió de marcharse y esperó hasta conocer la decisión de Abd ar-Rahmán II, hijo y sucesor de al-Hákam I, el cual escribió al músico renovando la invitación de su padre.

A su llegada a Córdoba sale a recibirlo un alto empleado de la corte, que le acompaña a una de las mejores casas de la ciudad, abasteciéndola de todo lo necesario; allí descansa tres días de las fatigas del viaje . Una vez recuperado es recibido por Abd ar-Rahmán que le ofrece unas condiciones económicas extraordinarias, a la vez que le otorga el honor de ser comensal suyo y jefe de los cantores de palacio. Todo esto le hace olvidar sus desventuras pasadas y dedicarse con gran ilusión a su profesión.

Ziryab crea en Córdoba lo que se puede considerar el primer Conservatorio de Música del mundo islámico, y realiza importantes modificaciones en el laúd, al añadirle una quinta cuerda. El laúd antiguo sólo tenía cuatro cuerdas, las cuales según el simbolismo de los teóricos, correspondían a los humores del cuerpo humano, y son, según Julián Ribera, los siguientes: "La primera era amarilla, y simbolizaba la bilis; la segunda, teñida de rojo, simbolizaba la sangre; la tercera, blanca sin teñir, simbolizaba la flema, y el bordón estaba teñido de negro, color simbólico de la melancolía" .

La quinta cuerda añadida por Ziryab, representaba el alma, hasta entonces ausente en el laúd; estaba teñida de rojo, y colocada en el centro, entre la segunda y tercera. De este modo el instrumento adquirió grandes posibilidades y mayor delicadeza en la expresión. Julián Ribera narra también que dicho músico

inventó el plectro de pluma de águila -costumbre que persiste en la actualidad-, en lugar del acostumbrado de madera.

### 1.3.- Método de canto.

Ziryab fue también un gran pedagogo. El arabista Ribera, extrae del historiador Ibn Hayyán el siguiente párrafo: "Aún es práctica constante en España que todo aquel que empieza a aprender el canto, comienza por el anejir (recitado en verso), como primer ejercicio, acompañándose de cualquier instrumento de percusión; inmediatamente después, el canto simple o llano para seguir luego su instrucción y llegar al fin a géneros movidos, hasta los hezeches, según los métodos de enseñanza que introdujo Ziryab" .

Este gran maestro utilizaba varios ejercicios para la enseñanza del canto; uno de ellos consistía en sentar al alumno en una almohada de cuero y que éste forzara la voz. Si el alumno tenía voz potente comenzaba su enseñanza, sin otra preparación; pero si la voz era escasa, le ataba al vientre un turbante, para fortalecerla, no dejando a la voz gran espacio en la parte central del cuerpo, al salir por la boca. Si el alumno cerraba ésta al cantar, le recomendaba que se metiese en la boca un trozo de madera de tres dedos de ancho y la tuviera algunos días, hasta conseguir que se separasen las mandíbulas .

Ziryab, fue un innovador en la enseñanza del canto. Su método lo dividía en tres partes o tiempos: "Primero la enseñanza del ritmo puro, haciendo que el discípulo recitase la letra acompañado por un instrumento de percusión, un tambor o un pandero que señalara el compás; segundo, la enseñanza de la melodía en toda su sencillez, sin añadidos de ninguna clase; y tercero, los trémulos, gorjeos, etc., con que se solía adornar el canto, dándole expresión, movimiento y gracia, en lo cual se echaba de ver la habilidad del artista" . Este método se hizo muy popular en España, postergando a los anteriores a él.

Ziryab tenía un repertorio muy amplio, unas diez mil canciones, número no superado por nadie en aquella época. Además era excelente poeta, dominando entre otras artes, el culinario, la peluquería, los perfumes etc., así como una gran instrucción en diversas disciplinas: Astronomía, Geografía, Física, Política, etc. Poseía un ingenio y trato delicadísimo. Por todo ello, se convirtió en un personaje admirado e imitado por toda la nobleza árabe andaluza, que aceptaba las prácticas de Ziryab como reglas de conducta social y urbana. Después de Abd ar-Rahmán II, y durante el reinado de varios de los Omeyas cordobeses, la música estuvo sometida a varios altibajos, dependiendo de los gustos y preferencias de los distintos califas .

## 2.- REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- 

Crivillé, Josep: *El Folklore Musical*. Ed. Alianza Música. Madrid. 1983

*Enciclopedia Universal Ilustrada Europeo-Americana*. Tomos XXVII y XXXIII. Ed. Hijos de J. Espasa.. Barcelona. 1925.

Fernández Manzano, Reynaldo: "La música folklórica andaluza conservada en los Países Islámicos". *Actas del I Congreso de Folklore Andaluz*. Granada. 1986.



Martín Moreno, Antonio: *Historia de la Música Andaluza*. Ed. Biblioteca de la Cultura Andaluza. Sevilla. 1985.

Menéndez Pidal, Ramón: *Historia de España. Al-Andalus en el Siglo XI*. Tomos IV, V y VIII. Ed. Espasa Calpe. Madrid. 1994.

Pérez Gutiérrez, Mariano y otros: *Los Andaluces*. Ed. Istmo. Madrid. 1980.

Ribera y Tarrago, Julián: *La Música Árabe y su Influencia en la Española*. Ed. Mayo de Oro. Madrid. 1985 (reimpresión). - *La Enseñanza entre los Musulmanes Españoles*. 3ª edición. Publicaciones de la Real Academia de Córdoba. Córdoba. 1925.

## NOTAS

1. A. Martín Moreno: *Historia de la Música Andaluza*. Ed. Biblioteca de la Cultura Andaluza. Sevilla. 1985. Pág. 41.  
J. Ribera: *La Enseñanza entre los Musulmanes Españoles*. 3ª edición. Publicaciones de la Real Academia de Córdoba. Córdoba. 1925. Pág. 100-101. Las cantoras Fádal, Álám y Cálám ejecutaban una música adornada con variaciones melismáticas y generalmente acompañada por instrumentos. Mariano Pérez Gutiérrez y otros: *Los Andaluces*. Ed. Istmo. Madrid. 1980. Pág. 385.

2. Julián Ribera: Op. Cit. Pág. 103. Ramón Menéndez Pidal: *Historia de España Tomo VIII. Al-Andalus en el siglo XI*. Ed. Espasa-Calpe. Madrid. 1994. Pág. 616. *Enciclopedia Universal Ilustrada Europeo-Americana*. Ed. Hijos de J. Espasa. Tomo XXVII. Barcelona. 1925.

3. Julián Ribera. Op. Cit. Págs. 55-56.

4. Julián Ribera: *La Música Árabe y su Influencia en la Española*. Ed. Mayo de Oro. Madrid. 1985. (Reimpresión). Pág. 106.

5. Idem. Pág. 107 .

6. Ibídem.

7. Julián Ribera: *La Enseñanza...* Pág. 57.

8. Julián Ribera: *La Música...* Págs. 106-107. A. Martín Moreno. Op. Cit. Pág. 44.



Volver al índice de la revista



Revista de la Lista Electrónica  
Europea de Música en la Educación. n° 5

Mayo 2000

REFLEXIONES EN TORNO A LA INNOVACIÓN Y LA INVESTIGACIÓN  
EN LA ENSEÑANZA DE LA MÚSICA EN CATALUÑA

ENRIQUETA BARNIOL I TERRICABRAS  
Universitat Rovira i Virgili

---

El presente trabajo fue presentado en las I Jornadas de Investigación en Educación Musical (Ceuta, 1-3 octubre de 1998). Organizadas por ISME España.

---

**Resumen**

Durante años, la asistencia a cursos y actividades de formación han sido fundamentalmente las únicas vías de formación en en los ámbitos de innovación e investigación

Una de las consecuencias de la poca investigación hecha era el hecho que la evaluación de las actividades innovadoras puestas en práctica era totalmente subjetiva. Un material se consideraba adecuado y/o de calidad según "un sexto sentido" o una intuición que se desprendía de un marco teórico de referencia no explícito. Los referentes -pedagogía activa, importancia de la experimentación, del trabajo de campo, del trabajo en grupo, del uso de recursos bien variados, etc.-eran comunes a la mayoría de asistentes a los cursos y actividades de formación. La evaluación era positiva si se reunían todas estas características

Es por este motivo que los profesores que quieren avanzar en su profesión tienen actualmente dos necesidades de formación:

A) Por un lado, desean conocer los marcos teóricos en los cuales se desarrolla actualmente la educación musical, además de su evolución histórica.

B) Por otro lado, a los profesores, necesitan aprender metodología para saber que está pasando en su aula, en otros centros, en su país en relación a la enseñanza-aprendizaje de la música.

Destacar que al ser esta disciplina de tratamiento científico reciente no existen equipos de investigación consolidados: se deben generar grupos integrados por investigadores universitarios y profesores de enseñanza general y musical en activo con el apoyo de las entidades educativas competentes, de cara a un enriquecimiento mutuo y lleno de resultados.

---



Debemos señalar una característica que puede contribuir a delimitar esta intervención: la investigación en Educación Musical en nuestro país no tiene la tradición ni el bagaje que pueden tener otras disciplinas. Es, pues, un campo de conocimiento relativamente joven.

## **UN POCO DE HISTORIA**

Durante años, la asistencia a cursos y actividades de formación han sido fundamentalmente las únicas vías de formación en los ámbitos de innovación e investigación. La mayoría de estas actividades eran organizadas e impartidas por el mismo profesorado que se había dedicado a elaborar nuevos materiales y plantear nuevas formas de trabajo. Son un buen ejemplo las Escoles d'estiu y los numerosos cursos y seminarios de invierno organizados a través de los Moviments de mestres, los ICES, los Colegios de Licenciados y muchas otras instituciones.

Es interesante constatar que se escribían muy pocos artículos para dar a conocer las innovaciones (la mayoría de los materiales no pasaba nunca de la fase de borrador), aunque, como vemos, funcionaba mucho la transmisión oral. También remarcar la poca relación con la investigación. De hecho, en nuestro país hay muy poca investigación en el campo de la educación musical. Las Facultades de Educación daban poca importancia a las didácticas específicas (como que la didáctica de la expresión musical no existía); didácticas, las cuales, en cambio acostumbran a ser el punto de partida del profesorado a la hora de plantearse problemas.

Una de las consecuencias de la poca investigación hecha era el hecho que la evaluación de las actividades innovadoras puestas en práctica era totalmente subjetiva. Un material se consideraba adecuado y/o de calidad según "un sexto sentido" o una intuición que se desprendía de un marco teórico de referencia no explícito. Los referentes -pedagogía activa, importancia de la experimentación, del trabajo de campo, del trabajo en grupo, del uso de recursos bien variados, etc.-eran comunes a la mayoría de asistentes a los cursos y actividades de formación. La evaluación era positiva si se reunían todas estas características. No se evaluaban los resultados académicos, y estos no eran ni mejores ni peores que los que se obtenían a través de una enseñanza tradicional, pero los alumnos estaban más motivados y asistían a clase con más interés.

## **HACIA DONDE VAMOS**

En los últimos años, se observa que estas líneas de formación están cambiando:

Se organizan grupos de trabajo pidiendo la colaboración del experto o del asesor que oriente su trabajo de grupo. Estos expertos o asesores son, muy a menudo, profesionales que han profundizado en su formación, leyendo, yendo al extranjero, siguiendo estudios superiores o masters, cursando doctorados, etc. Suelen ser especialistas en didáctica de la música.

Los tipos de problemas planteados, aunque se incluyen dentro de la preocupación general de como mejorar las clases y que a pesar de todo continúan estando relacionados con la práctica diaria, suelen ser más delimitados. Ya no se trata de cambiar toda la programación, todo el estilo de trabajo en el aula, sino más bien de introducir pequeños cambios o de fijarse en aspectos parciales.

Crece la necesidad de conocer que se ha investigado o que se sabe sobre el problema que preocupa. Si bien hasta ahora el progreso en la profesión se hacía a partir de intuiciones, por acierto y error, y con muy pocas referencias a un saber acumulado, en este momento hay interés por trabajar a partir del que otros, aquí o en otros países, han avanzado.

Se está viendo que es muy importante evaluar los cambios introducidos, es decir, intentar responder, como mas objetivamente mejor, las preguntas: que ha pasado en el aula? y porque ha pasado?. Hasta ahora las respuestas a estas preguntas eran totalmente subjetivas y se daban en función de las preconcepciones sobre que era correcto o incorrecto en la profesión de enseñanza. Ahora, se intenta hacer explícito el marco teórico, contrastar-lo con los datos que se recogen, intentar encontrar explicaciones a los resultados que se obtienen y en función de las anteriores explicaciones, plantear nuevos cambios para introducir en el aula, en la escuela o incluso, en el sistema educativo.

Toda esta línea de formación se insiere en la corriente llamada investigación-acción , donde la innovación que se aplica en el aula parte y va seguida de una reflexión hecha tanto a partir del conocimiento de otros trabajos en el mismo campo como de los datos de recogida sobre la acción que se ha desarrollado.

## **NUEVAS NECESIDADES DE FORMACIÓN EN INVESTIGACIÓN DEL PROFESORADO DE MÚSICA**

Es por este motivo que los profesores que quieren avanzar en su profesión tienen actualmente dos necesidades de formación:

A) Por un lado, desean conocer los marcos teóricos en los cuales se desarrolla actualmente la educación musical, además de su evolución histórica. Este campo de estudio es aún muy joven y hay mucho por avanzar (sin contar que, en cualquier disciplina, no se acaba nunca de conocer y aprender).

B) Por otro lado, a los profesores, necesitan aprender metodología para saber que está pasando en su aula, en otros centros, en su país en relación a la enseñanza-aprendizaje de la música. Ya hemos visto que la vía de la intuición y del tanteo no es buena para avanzar en el conocimiento. Pero es cierto que los métodos y las técnicas más utilizadas des del punto de vista de investigación científica tradicional no son muy útiles cuando se analizan problemas del aula, con muy pocos individuos: un profesor, un alumno, un pequeño grupo de alumnos, una clase. Las preguntas formuladas actualmente en educación musical muy a menudo no se responden si se utilizan métodos convencionales para la investigación. Es por este motivo que, cada vez más se están desarrollando nuevas metodologías basadas esencialmente en el análisis cualitativo.

Los datos cualitativos son ricos y complejos, y permiten hacer preguntas más interesantes. Pero se debe avanzar en el conocimiento de técnicas que permitan explotarlas con rigurosidad. En especial, se debe incidir:

en las formas de recogida a fin de que aporten informaciones útiles

en los sistemas para organizarlas y permitir visualizarlas fácilmente a la hora de analizarlas

en el análisis de la validez y fiabilidad de las interpretaciones que se dan

y en las formas de comunicar los resultados.

## **FORMAS DE ACCIÓN**

La investigación en educación musical se caracteriza particularmente por una profusión de estudios pequeños y cerrados, que a menudo, no se relacionan entre ellos de forma muy coherente. Se trata de investigación en muchos casos aplicada, y por tanto, cualitativamente diferente, que utiliza parámetros que la Universidad clásica rechaza y no valora. Debemos destacar que hay pocas publicaciones sobre estudios y investigaciones.

Creemos que las formas de acción mas inmediatas son:

Se deben reconocer las innovaciones realizadas en el ámbito de la educación musical como punto de partida de investigaciones posteriores. Como por ejemplo: la elaboración de materiales curriculares, las experiencias educativas musicales, o aquellos trabajos académicos que incluso llevan a publicaciones y difusión.

Al ser esta disciplina de tratamiento científico reciente no existen equipos de investigación consolidados: generar grupos integrados por investigadores universitarios y profesores de enseñanza general y musical en activo con el apoyo de las entidades educativas competentes, de cara a un enriquecimiento mutuo y lleno de resultados. Equipos que deben tener vocación expresa y manifestada, de colaboración y participación en investigaciones con otras universidades o instituciones educativas en torno a proyectos específicos del área. Los profesores de enseñanzas no universitarias que empiecen investigaciones y lleven a termino experimentación pedagógica deben estar apoyados y formar parte , de estos equipos de investigación que proponemos, recibiendo los consejos técnicos necesarios respecto a la metodología y a la aplicación de pruebas respecto al proceso de investigación en si misma.

No adscribirse a unos modelos y paradigmas únicos: moverse en un paradigma cualitativo o cuantitativo dependerá del objeto de la investigación y sobre todo de como se plantee el problema. Así mismo respecto a los modelos, podemos decir que si una investigación ha de ser cuasiexperimental, o post-facto o de otra modalidad dependerá del objeto, del problema y del posicionamiento inicial respecto a ambos.

## **CAMPOS DE INNOVACIÓN Y INVESTIGACIÓN EN LA ENSEÑANZA DE LA MÚSICA.**

Los campos sobre los cuales los profesores se hacen preguntas y se plantean hacer innovaciones o investigación son muy variados.

Los temas en que ha trabajado el profesor de música que quería innovar han estado, principalmente, los relacionados con nuevas propuestas curriculares y nuevos recursos para la enseñanza de la música partiendo de un marco teórico más o menos explícito que, tal como hemos dicho, no se ponía en duda. Mas tarde nacerá un interés para conocer como recibe el estudiante las diferentes propuestas metodológicas y como le ayudan a avanzar. Dentro de este campo se han desarrollado algunos estudios sobre las ideas de los alumnos, sobre sus motivaciones, sus intereses y sus actitudes hacia la música, etc. Finalmente algunos estudios empiezan a poner su centro de interés en el conocimiento del pensamiento del profesor y en la influencia de su marco conceptual: la imagen de la música que se tiene, que música debemos enseñar al alumnado, como aprenden los estudiantes, que se puede esperar que aprendan un determinado grupo-clase, etc.

Finalizamos esta intervención sabiendo que debemos concienciar del largo camino que aún falta para la construcción de un cuerpo teórico estable y consensuado de la educación musical y el papel que en este proceso tiene la investigación.

## **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

Frega, Ana Lucia, "La investigación en educación musical," *Revista del Instituto de Investigaciones educativas*, Julio, 1979.

Madsen, C.K. and Madsen, C.H., *Investigación experimental en música* (Buenos Aires: Marymar, 1988)

Kemp, A.E., *Aproximaciones a la Investigación en Educación Musical* (Inglaterra: Collegium Musicum, 1993).

Latapi, P., Reflexiones acerca del "Éxito" de la Investigación educativa. *Revista del Centro de Estudios Educativos*, México, Vol. VII, nº 4, 1977, pag. 59-68.



Best, J. W., *Como investigar en educación*. Madrid, Morata, 1970.

Barniol, E. *Didáctica de la Expresión Musical*, Tarragona, 1995 URV.

---



[Volver al índice de la revista](#)

## UNA PROPUESTA DE INVESTIGACIÓN: LA MÚSICA DE TRADICIÓN ORAL EN UN NÚCLEO RURAL Y SU APLICACIÓN DIDÁCTICA

Pilar Barrios  
Universidad de Extremadura

---

El presente trabajo fue presentado en las I Jornadas de Investigación en Educación Musical (Ceuta, 1-3 octubre de 1998). Organizadas por ISME España.

---

El sistema educativo español exige, como base de la formación, el conocimiento del entorno cultural. En relación con ello podríamos destacar las siguientes citas: "La apertura de la escuela al entorno, a las realidades sociales que la rodean y también al progreso de la cultura en sus distintas manifestaciones".

Dentro de las fuentes del Curriculum se encuentra la sociológica que explicita las demandas sociales y culturales que la sociedad espera del Sistema Educativo, de los conocimientos, procedimientos, actitudes y valores que contribuyen al proceso de socialización de los alumnos, a la asimilación de los saberes sociales y además entre los principios de la intervención didáctica se recoge "El proceso de desarrollo, si bien tiene una dinámica interna, es inseparable del contexto cultural en el que se produce".

Entre los objetivos generales propuestos para la Educación Primaria está el "conocer y respetar las principales manifestaciones artísticas presentes en el entorno, así como los elementos más destacados del patrimonio cultural, desarrollando criterios propios de valoración".

Para resumir como norma general: "...la producción artística forma parte del patrimonio cultural de un pueblo. En consecuencia, la educación artística ha de permitir el acceso a ese patrimonio cultural, a su aprecio, al reconocimiento de las variaciones en los criterios y en los estilos a lo largo del tiempo y de unas sociedades a otras. Toda representación artística tiene un significado que se extrae de su contexto histórico cultural, de su evolución en la historia. El acceso a estas representaciones es una forma de acceder también a los valores y significados de las respectivas épocas y sociedades.

### **PUNTO DE PARTIDA DE LA INVESTIGACIÓN**

Teniendo en cuenta lo anteriormente expuesto nos ha parecido necesario el plantear una investigación sobre cómo hacer una intervención educativa en un núcleo rural, sus tradiciones, sus costumbres, sus canciones de tradición oral, sus bailes, sus instrumentos. Todo ello recopilado según los distintos ciclos vitales o/y los ciclos del año.

En relación con ello se dan dos tipos de pueblo:

- 1) El que tiene una clara tradición y trayectoria musical, que se puede fomentar

desde la propia escuela.

2) El que, a pesar de tenerla, no conoce su tradición musical o está perdiendo muchas muestras de ella.

## UNA DOBLE INVESTIGACIÓN

Esta investigación se plantea en una doble vertiente:

Desde el educador

Desde el niño o adolescente

### 1. DESDE EL EDUCADOR

A) El maestro investigará fomentando la búsqueda de canciones, bailes, instrumentos propios del pueblo, intentando revitalizar esas tradiciones si se estuvieran perdiendo, haciendo participar a los mayores, organizando o participando en las semanas culturales del pueblo, elaborando fichas para que los niños recopilen y recopilando él mismo. Además participará y promoverá otras iniciativas desde el propio ayuntamiento, programas de gestión cultural promovidos por otros organismos, etc.

B) Al mismo tiempo se planteará un análisis y reestructuración del material, secuenciándolo según las características para utilizarlo en la educación, partiendo del conocimiento cotidiano para después descontextualizarlo e incluirlo en el nivel científico, con el fin de estudiar los aspectos epistemológicos del lenguaje musical. Se adaptarán a los distintos bloques de la Educación Musical: Lenguaje Musical, Formación Vocal e Instrumental, Rítmica y Danza, para hacer un trabajo global integrando todos los bloques.

Para ello el propio educador elaborará una ficha de recopilación siguiendo su propio criterio y analizará y estructurará las obras recogidas para secuenciarlas según los diferentes niveles. Un ejemplo de ordenación musical podría estar basada en:

- Ámbito melódico (Compactado o reducido)
- Intervalos (Número o frecuencia)
- Compás
- Pulso
- Cadencia final
- Comienzo y terminación
- Tonalidad o modalidad (de los más usados a los menos)
- Estructuras rítmicas (desde las más rápidas a las más lentas)
- División y subdivisión
- Escalas
- Etc.

## MODELO DE FICHA PARA EL MAESTRO

### 1.- Análisis melódico

- Ámbito melódico
- Interválica
- Tonalidad o Modalidad (notas de comienzo y de final. Función tonal. Escala. Modulaciones.



- Sonidos ambiguos)
- Dirección melódica
- Ornamentaciones

## 2.- Análisis Rítmico

- Pulso
- Tempo
- Compás
- Ritmo
- Estructura Rítmica

## 3.- Forma musical

- A
- AB
- ABA

## 4.- Relación entre el texto y la música

- Acentos prosódicos y musicales
- Repetición de versos (con ampliación melódica o sin ella)
- Textos de recambio

## 5.- Variantes

- Rítmicas
- Melódicas
- Modales / Tonales
- Acentos

## 6.- Organología

- Instrumentos
- Localización instrumental
- Técnica
- Descripción
- Dibujo, foto

Aplicación práctica: Una vez recogido el material proponemos su aplicación práctica adaptada a los distintos bloques de la educación musical

Vocal:

1. Ámbito melódico (Compactado o amplio)

2. Escalas (Tonales o modales. Mayores o menores y alteradas)

- Auditivo: Modulaciones de menor a mayor y de mayor a menor.

- Instrumental: Primer intervalo (Unísono, ascendente, descendente).

- Movimiento: División (ternaria, binaria y cuaternaria) y Subdivisión (binaria o ternaria)

Lecto-escritura: Cambio binario-ternario, comienzo (anacrúsico, tético o acéfalo), forma, línea melódica (ascendente, descendente u ondulada) etc...

## 2. DESDE EL ALUMNO

Se trata de que los alumnos utilicen, a un nivel básico, técnicas de recogida de

información del pueblo, bien canciones, instrumentos, bailes, etc. Que puedan ser aprendidos tanto por los alumnos como por los maestros, especialistas y no especialistas en Educación Musical. Proceso que se continuará en el aula, trabajando el material obtenido, elaborando después un pequeño informe de trabajo y difundiéndolo a través del periódico escolar, teatro, etc.

El propio educador deberá elaborarse una ficha.

Modelo de ficha para el alumno con intervención educativa:

### LA MÚSICA DE MI PUEBLO

1. La canción (o el baile...) que he elegido es: \_\_\_\_\_
2. Los informantes han sido: \_\_\_\_\_
  - Individual o colectivo \_\_\_\_\_
  - Sexo (s) \_\_\_\_\_
  - Edad (es) \_\_\_\_\_
3. Música, baile, instrumento
  - Canción, baile, instrumento \_\_\_\_\_
  - Religioso o profano
  - Quién se lo enseñó
  - En qué momento se interpretaba
  - Dónde lo aprendió (lugar)
4. Fecha de recogida
5. Repito, analizo y escribo el ritmo  
(Observa si hay estructuras rítmicas que te sean desconocidas o cambios que no entiendes en principio...)
6. Repito, analizo y escribo la melodía  
(Observa si hay sonidos extraños...)
7. Juntamos ritmo y melodía y escribimos la partitura completa
8. Escribo el texto (eso también se puede hacer en un principio)
9. ¿Qué estructura musical tiene?
10. ¿Qué tipo de instrumentos lleva?
11. Explica las características de estos instrumentos y reproducélos
12. Podemos añadir fotos en relación con lo que hemos recopilado.



[Volver al índice de la revista](#)





Revista de la Lista Electrónica  
Europea de Música en la Educación. n° 5

Mayo 2000

## Un proyecto de investigación sobre Música Extremeña. Necesidad de propuestas desde otras Comunidades Autónomas para el mayor conocimiento de la Música Española.

Dña. Pilar Barrio  
Dña. Rosario Guerra  
Universidad de Extremadura.

---

El presente trabajo fue presentado en las I Jornadas de Investigación en Educación Musical (Ceuta, 1-3 octubre de 1998). Organizadas por ISME España.

---

### RESUMEN

#### FUNDAMENTACIÓN

Cuando presentamos el Proyecto de Investigación sobre el tema "La música extremeña y su aplicación didáctica" al programa "Teder" fue por la diversidad de perfiles de los miembros que formamos las áreas de Didáctica de la Expresión Musical y Música del Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal de la Universidad de Extremadura. Así, abarcamos perfiles de investigación tanto relacionados con la música tradicional y culta de nuestra comunidad como con la aplicación de la misma en los distintos niveles educativos: en la enseñanza reglada y no reglada, desde la etapa infantil a la universitaria, desde la no profesional a la profesional.

Nuestra propuesta en estas Jornadas es invitar a otras universidades españolas a que afronten proyectos similares. A partir de ellos se podrían hacer intercambios, incluso presentar proyectos comunes a instituciones internacionales para que se pueda llegar a un mayor conocimiento de la música española.

Con este fin realizamos un breve planteamiento metodológico por si puede servir como guión a proyectos similares en otras universidades españolas o extranjeras.

#### ASPECTOS PROPUESTOS EN LA INVESTIGACIÓN

Partimos en primer lugar de Música de tradición oral que hay en Extremadura y que muy bien comenzaron a estudiar García Matos y Bonifacio Gil y una larga tradición de investigadores que merece ser continuada. Por ello nuestras áreas llevan investigando desde hace varios años la Música de Tradición Oral y las costumbres populares de Extremadura, habiéndose iniciado dicho trabajo en la zona Norte. Esta investigación se inició en un principio por las propias iniciativas de cada uno de los investigadores a título individual y por zonas concretas. Sin embargo, al conocer la riqueza y variedad de música que las ciudades

investigaciones nos iban proporcionando, los profesores implicados decidimos llevar a cabo un plan de trabajo conjunto, de modo que se pudieran coordinar y aunar todas las iniciativas que en este ámbito iban surgiendo.

Por otra parte, no podíamos dejar de tener en cuenta el patrimonio musical histórico conservado en los archivos privados, tanto religiosos como civiles, y que hasta la fecha habían permanecido cerrados o bien que no se tenía conocimiento ni de su existencia ni de su riqueza



[Volver al índice de la revista](#)



Revista de la Lista Electrónica  
Europea de Música en la Educación. nº 5

Mayo 2000

## LA METODOLOGÍA AUDIOVISUAL COMO ALTERNATIVA A LA ENSEÑANZA INSTRUMENTAL TRADICIONAL

Fernando Bautista Vizcaíno  
Conservatorio Superior de Música  
Las Palmas de Gran Canaria

---

El presente trabajo fue presentado en las I Jornadas de Investigación en Educación Musical (Ceuta, 1-3 octubre de 1998). Organizadas por ISME España.

---

### INTRODUCCIÓN

La confección de un método audiovisual para un instrumento, en este caso el timple, se plantea como una opción a múltiples interrogantes que la metodología normalmente empleada en la enseñanza musical de este tipo no consigue, a nuestro parecer, dar respuesta.

El ámbito para el que se han creado dichos recursos ha sido el primer año del grado elemental de conservatorio en la especialidad de guitarra clásica, aunque por el lenguaje gráfico y musical empleado pueden ser utilizados en cualquier forma de iniciación musical (a partir de 7 u 8 años). Lo hemos preparado para un grupo de 7 alumnos entre 8 y 10 años que han ingresado en el Conservatorio de Música de Las Palmas de G.C. en el curso 97-98. La extensión del método es de 4 unidades didácticas (UD a partir de ahora) pensadas para un cuatrimestre.

La elección del timple -representante de la música popular canaria- en la iniciación de los estudios de guitarra, supone una clara opción por acercar la música al niño desde un ángulo que le sea familiar, aunque no sea su preferido. Queremos llegar a sus "teorías implícitas" musicales, para aprovechar el bagaje sonoro de la tradición y hacer desembarcar los primeros conocimientos musicales creando puentes. Nuestra intención es ayudar a crear unos modelos mentales iniciales que beban del sustrato de la cultura popular, como punto de arranque para una lógica y sólida formación musical.

Además, en otro aspecto, la morfología de la guitarra, así como los rudimentos de su técnica, no son tan apropiados para las capacidades motoras de las manos de niños de 8 ó 9 años como los del timple, aunque sus similitudes son suficientes como para hacer una cómoda transición entre el estudio de éste a aquella.

El proyecto pedagógico en el que este método de timple nace es más amplio de lo que se puede abarcar en esta comunicación, pues incluye el trabajo con elementos musicales extrainstrumentales (ritmo, melodía, armonía,...) usando elementos plásticos (piezas tipo lego, plastilina, pintura...) como soporte conceptual al trabajo instrumental de dichos elementos, así como ejercicios instrumentales en clase (dictados rítmicos y armónicos con el timple, ejercicios EAO con programas de entrenamiento musical,...). Por problemas obvios, nos centraremos exclusivamente en la parte audiovisual.



## **HECHOS QUE MOTIVAN LA CREACIÓN DEL MÉTODO AUDIOVISUAL**

- 1.-La posibilidad de que el alumno maneje un material didáctico interactivo, con las ventajas que ello supone.
- 2.-La posibilidad de que el alumno tenga acceso a dicho material en casa y en clase.
- 3.-La posibilidad de que el alumno tenga grabado en audio, como modelo, todos los ejercicios y canciones que él deberá interpretar. Y además, guías rítmicas, verbales y otros instrumentos que le acompañen.
- 4.-La posibilidad de un uso rico de elementos simbólicos visuales móviles que ayuden a comprender mejor el conocimiento que se desea transvasar, usando formas, colores, lenguajes,...
- 5.-La posibilidad de que el alumno aprenda a estructurar una sesión de estudio. Que aprenda los rudimentos de una metodología.
- 6.-La posibilidad de que el alumno realice un autoaprendizaje efectivo mediante el manejo de las herramientas dispuestas para ello.
- 7.-El aumento de motivación que conlleva la combinación de medios para la transmisión de un conocimiento.

## **ESTRUCTURA Y DESCRIPCIÓN GENERAL DE LAS UD**

Las UD se estructuran en pantallas numeradas (entre 17 y 20 cada una) y (exceptuando la primera UD) cada una indica a qué unidad pertenece dicha pantalla.

A nivel musical, cada UD comienza por una pantalla que ayuda a la afinación del instrumento haciendo sonar las cuerdas al aire. Luego, mediante la grabación de los ejercicios con el timple, un metrónomo (o sea, una referencia rítmica percusiva constante) y algunos instrumentos de acompañamiento (guitarra española, contrabajo y acordeón) cuando se requieren, se secuencian una serie de ejercicios que posibilitan el dominio de la técnica suficiente para hacer frente a uno o varios pequeños fragmentos de canciones populares, generalmente situados al final de cada UD. En algunos momentos el timple pregrabado calla para que el alumno pueda escuchar solamente su ejecución (y la guía metronómica). También se invita al alumno a contar mientras va realizando los ejercicios repetitivos.

A nivel gráfico cada pantalla comprende elementos fijos y móviles. Entre los elementos fijos se encuentra un cartel con texto que explica someramente la actividad a realizar en la pantalla y, si es requerido, un dibujo con la posición de los acordes empleados en ella. El texto suele ser conciso pues se entiende que las explicaciones las ha realizado el profesor en clase. Los elementos móviles son los dibujos que representan las ondas sonoras que van apareciendo a la vista a medida que van ejecutándose los sonidos, guiados por un pequeño cursor. Se utilizan colores para variar la repetición monótona de ejercicios o en un segundo momento para diferenciar la relación armónica de tónica, subdominante y dominante. A partir de la 2ª UD, aparece también la notación rítmica, que consiste en figuras de notación tradicional con cabeza de "x" (sonido indeterminado) que señalan la equivalencia del sonido con sus valores. En la 3ª y 4ª UD también se utiliza la tablatura, que es una forma usada desde los vihuelistas del Renacimiento para representar gráficamente las cuerdas y el lugar donde los dedos deben pisar.

## **DINÁMICA Y USO DEL MATERIAL**

Las UD se graban en cintas maestras y se copian a los alumnos. Cada alumno debe aportar una cinta de vídeo virgen en la que se le grabarán las UD o bien el profesor comprará las cintas que grabará y posteriormente venderá a los alumnos.

Los alumnos, una vez en posesión del material, pueden utilizarlo en casa para sesiones de estudio y deben traerlo a clase para trabajarlo con el profesor como si de una sesión de estudio más se tratara.

El alumno deberá sentarse delante del vídeo y tv. lo suficientemente cerca como para poder distinguir los mensajes escritos en las UD y lo suficientemente lejos como para que no se dañe la vista. El manejo de la cinta grabada debe realizarse con el mando a distancia del vídeo, que deberá estar a la derecha del alumno, en un lugar (sobre una silla o similar) de fácil acceso a la mano derecha, para que el alumno pueda manipularlo sin dejar el timple.

El alumno deberá estudiar, como norma, una media hora diaria en casa la unidad didáctica que se proponga, durante la mayor cantidad de días en semana que pueda. Cada vez que supere los contenidos de una UD podrá pasar a la siguiente. Es ideal que el alumno recoja en un sencillo cuestionario preparado por su profesor para cada sesión de estudio, el tiempo que ha empleado, la materia trabajada y cómo lo ha hecho.

El alumno deberá empezar afinando el instrumento por el principio de la UD que desee trabajar y luego la realizará completa. Si algún ejercicio le resulta demasiado fácil, lo saltará usando el mando a distancia, y si le resulta demasiado difícil o cree que debe repetirlo para su mejor asimilación, retrocederá usando también el mando a distancia. En caso de resultar excesivamente difícil una nueva UD, puede estudiarla por secciones preocupándose siempre de hacerlo con el instrumento afinado.

## **EL ROL DEL PROFESOR CAMBIA**

Como es evidente, el papel del profesor de instrumento junto a esta metodología audiovisual no puede ser el mismo que antes. Del profesor que tiene todos los contenidos (en cuanto que sabe el resultado sonoro que persigue) y la forma de realizarlos en su cabeza, con ayuda de una simbología bastante extraña al alumno (la notación tradicional); que puede variar la cantidad, la forma y el momento de aplicarlos, etc... pasamos a un medio (el vídeo) que encierra los contenidos en sí mismos (el sonido), representaciones simbólicas variadas de los mismos que se mueven sincronizados con la música (notación tradicional y otras...) una secuenciación cerrada (el mismo orden siempre) y unos procedimientos explícitos... Los modelos mentales del profesor (antes un tanto escondidos al alumno) están ahora perfectamente reflejados en el material audiovisual.

La labor fiscalizadora del profesor, muy evidente en la metodología convencional (pues el alumno viene a dar cuenta de su trabajo semanal, sin saber a ciencia cierta su grado de comprensión respecto a lo requerido por su profesor) se transforma en labor de "acompañamiento" del proceso de aprendizaje que el alumno realiza directamente con el material audiovisual. El profesor proporciona ideas, criterios y estrategias para abordar el conocimiento que el método plantea en sí mismo, actuando como un hermano mayor, como un "facilitador". La clase se convierte en un momento más de la tarea de autoaprendizaje emprendida por el alumno, sólo que con un consejero experimentado cerca.

Es ideal que el profesor tome notas sobre los comentarios y progresos de cada clase de su alumno.

## **OBJETIVOS DE LAS UD**

- \*Afinar el instrumento de manera autónoma.
- \*Servirse de las formas de ondas de los sonidos que produce el timple como guía para la ejecución.
- \*Servirse de la notación rítmica como guía para la ejecución de rasgueos.
- \*Aprender varios tipos de rasgueos de la mano derecha.

- \*Conseguir una regularidad rítmica en dicho rasgueo.
- \*Mantener el rasgueo de un ritmo a diferentes tiempos.
- \*Conocer los acordes de tónica, subdominante y dominante de la tonalidad de re mayor, la mayor, sol mayor, do mayor y fa mayor.
- \*Servirse de los colores para identificar de manera visual qué acorde está sonando en cada momento.
- \*Conseguir desplazarse por dichos acordes con agilidad y precisión rítmica.
- \*Tocar a diferentes tiempos con corrección rítmica acompañado por otros instrumentos.
- \*Acompañar rasgueando varios fragmentos de canciones populares.
- \*Servirse de la tablatura como guía para la ejecución de melodías.
- \*Obtener soltura con los dedos índice, medio y pulgar de la mano derecha para la ejecución de ejercicios y melodías a diferentes tiempos.

## **CONTENIDOS DE LAS UD**

El esquema de los contenidos trabajados en las UD es el que sigue (es evidente que cada UD recoge siempre lo trabajado en las UD anteriores):

UD1ª.-Ritmo de negras y corcheas con la mano derecha - Acordes de Re, Sol y La7 con la mano izquierda - Formas de ondas representando el sonido y colores para diferenciar funciones en la escala.

UD2ª.-Ritmo de corchea con dos semicorcheas con la mano derecha: el redoble - Notación rítmica - Acordes de La, Re y Mi7 con la mano izquierda.

UD3ª.-Melodías con los dedos índice y medio de la mano derecha - Tablatura para representar las melodías - Acordes de Do, Fa, Sol7 con la mano izquierda.

UD4ª.-Melodías con los dedos pulgar, índice y medio de la mano derecha - Ritmo de cuatro semicorcheas con la mano derecha - Acordes de Sol, Do, Re7 y de Fa y Do7 con la mano izquierda.

Los procedimientos empleados están desarrollados en cada uno de los vídeos a través de sus pantallas y sería demasiado extenso recogerlos aquí. Baste decir que cada UD desarrolla una serie de ejercicios progresivos destinados a poder afrontar el fragmento o fragmentos finales.

Las actitudes que se pretenden fomentar en los alumnos son:

- \*Responsabilidad frente al cuidado del instrumento musical y la cinta de vídeo a él confiado y frente al uso del lector de vídeo y TV.
- \*Aprovechamiento del tiempo: fijando un tiempo inicial corto pero suficiente de estudio y fomentando las pautas de decisión del trabajo a realizar en cada momento.
- \*Autoevaluación, sentido crítico: de la calidad de su trabajo respecto al material sonoro grabado en las cintas.
- \*Toma de decisiones: para saber qué pantalla trabajar en cada momento.



## EVALUACIÓN

De forma provisional la evaluación del alumno recoge los siguientes aspectos. Se nos ocurren algunas maneras de evaluar el trabajo del alumno:

A.-Lectura y cotejo de los diarios de los alumnos: puesto que la metodología incluye la realización de un pequeño diario del estudio, debería servir para una evaluación del trabajo.

B.-Ejecución de una ejercicio o fragmento con el timple: esto formaría parte de una típica evaluación de los resultados del estudio.

C.-Informe escrito o verbal del padre/madre/tutor del alumno: puesto conoce datos y puntos de vista que pueden ser oscuros al profesor y muy relevantes para la calibración del trabajo.

D.-Autoevaluación del alumno: acostumbrando al alumno a emitir juicios sobre su trabajo, nos puede descubrir puntos de vista interesantes.

E.-Evaluación del profesor: en base a sus anotaciones de clase y a sus impresiones sobre la evolución del alumno.

F.-Filmación de una interpretación al timple y valoración conjunta entre profesor y alumno: serviría para confrontar puntos de vista y criterios.

## NUEVOS INTERROGANTES

El uso del método audiovisual nos plantea nuevos interrogantes: ¿será el método una "muleta" que no podrá dejar el alumno?, o dicho de otro modo ¿será autónomo el alumno después de tantas horas tocando frente al vídeo?... ¿estaremos siendo demasiado explícitos -haciendo repetir los ejercicios tal cual- y no dejando nada de aportación-creatividad?... ¿será buena la dependencia del vídeo?, ¿crearemos esquemas de trabajo en el alumno o lo adormeceremos hasta no tener criterio de estudio sin ayuda externa?, ¿estaremos creando esquemas de conocimiento sólidos o simples respuestas a estímulos refinados?...

Es evidente que, bajo nuestro punto de vista, el audiovisual debe ser complementado con una serie de ejercicios presenciales que aseguren la correcta dirección del aprendizaje. Ya hemos dicho que estos vídeos forman parte de una metodología más amplia que incluye contenidos de tipo más conceptual y procedimientos del tipo de procesamiento de la información y constructivistas.

Aún así, estamos convencidos de la pertinencia de nuestra metodología y nuestra actual aplicación con experiencias de campo lo corrobora ampliamente, aunque esto ya es tema de un próximo trabajo.

## BIBLIOGRAFÍA

ELLIOTT, J. (1993) *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata

FERRÉS, J (1987) *Vídeo y educación*. Barcelona: Laia

FERRÉS, J. y MARQUÉS, P.(Coord.)(1996) *Comunicación educativa y nuevas tecnologías*. Barcelona: Praxis.

- GONZÁLEZ, D.(1995[1993]) *Adaptaciones curriculares. Guía para su elaboración*. Málaga: Aljibe.
- HOPKINS, D. (1989) *Investigación en el Aula*. Barcelona: PPU
- MALLAS, S (1985) *Vídeo y enseñanza*. Barcelona: EU
- MARTÍ, E. (1992) *Aprender con ordenadores en la escuela*. Barcelona: Ice-Horsori
- SARRAMONA, J.(1990) *Tecnología educativa (una valoración crítica)*. Barcelona: Ceac
- SZÖNYI, E (1976). *La educación musical en Hungría a través del método Kodály*. s/l: Corvina
- WOODS, D.G. (1991) "Métodos de enseñanza musical"en Enciclopedia Internacional de Pedagogía. Barcelona: Vicens-Vives
- 



[Volver al índice de la revista](#)



Revista de la Lista Electrónica  
Europea de Música en la Educación. n° 5

Mayo 2000

## Mesa redonda: " La investigación como proyecto de futuro"

IMPLICACIONES DE LA MÚSICA EN EL CURRÍCULUM DE EDUCACIÓN INFANTIL.

Dra. Julia Bernal  
Universidad de Granada

---

El presente trabajo fue presentado en una mesa redonda habida en las I Jornadas de Investigación en Educación Musical (Ceuta, 1-3 octubre de 1998). Organizadas por ISME España.

---

### RESUMEN:

El presente trabajo tiene la finalidad de conocer como se llevan a cabo en la realidad cotidiana los contenidos musicales del currículum de Educación Infantil en la comunidad andaluza.

La primera parte de esta investigación se desarrollo a partir de una observación participante en diferentes Centros de Educación Infantil de Granada; se han utilizado entrevistas individuales, no estructuradas o semi estructuradas y de opinión, que nos han permitido descubrir diferentes características de las situaciones planteadas, lo que ha clarificado tanto algunos aspectos de la observación participante, como otros planteamientos de nuestras hipótesis. Posteriormente planificamos un cuestionario, que reflejara en la medida de lo posible la realidad educativa musical de los centros de educación infantil de nuestra Comunidad, y poder llevar a cabo un estudio cuantitativo que obligaba a adoptar estrategias concretas.

Este estudio, se ha completado con el análisis de los diferentes Planes de estudios y programas de las asignaturas de "Música" que se han llevado a cabo en los diferentes Centros de Formación del Profesorado de las Universidades de Andalucía (especialidad de Preescolar).

Es decir hemos llevado a cabo una investigación bifronte, dirigida a conocer la realidad práctica de los currícula de Educación Infantil y el papel que la música desempeña en ella, partiendo de dos fuentes: La

Escuela Infantil (¿qué se hace con la música en las diferentes edades?), y la formación de su profesorado (análisis de Planes y Programas de música); todo ello con el propósito de proponer un Currículum de música con aquellas actividades que deben realizar los niños desde que nacen hasta los seis años.

Toda persona relacionada con los más pequeños sabe de la atracción tan poderosa que ejerce la música y sus diferentes manifestaciones en estas edades, junto a la carga afectiva que implica pero ¿le concede el profesorado especialista la importancia que tiene?; ¿conoce sus características como eje motivador y globalizador de otros aprendizajes?... El convencimiento de que la música contribuye tanto al desarrollo afectivo como al intelectual, a la vez que favorece la adquisición de otros aprendizajes desde las primeras edades, ha sido el motivo y el hilo conductor del presente trabajo.

## **1. MARCO TEÓRICO.**

### **1.2. FUNCIONES SOCIALES Y EDUCATIVAS DE LA MÚSICA.**

El proceso de renovación pedagógico de finales del siglo XIX y comienzos del XX pretende una educación que abarque al hombre en su totalidad. Este movimiento pedagógico ha sido muy fecundo tanto en los aspectos teóricos como en el de la metodología didáctica y han sido muy numerosos los métodos, las orientaciones didácticas, etc., que surgen. En todo este ambiente educativo, son muchos los pedagogos y psicólogos que marcan la importancia de la música y su inclusión en la educación desde las edades más tempranas. Froebel, Decroly, María Montessori y las hermanas Agazzi entre otros, están considerados los grandes modelos de la didáctica infantil que van a ejercer una influencia decisiva en nuestros días. Referente al tema que nos ocupa, estas últimas, no solo manifestaran la importancia de la música en la educación, sino que además describen orientaciones específicas sobre como debían llevarse a cabo las actividades musicales en las aulas.

Pero realmente la preocupación por la educación musical la ponen de manifiesto en este siglo una serie de músicos (pedagogos), que cuestionando la manera tradicional de enseñar música van a considerar que la educación musical ha de llevarse a cabo en un ambiente de juego, alegría y confianza, para que desarrolle la creatividad. De esta manera van a surgir una serie de metodologías musicales ("métodos activos") que, tomando como base al niño, desembocan en un tipo de educación musical como medio de desarrollar la individualidad y la creatividad de cada uno. Otros músicos e investigadores actuales van a considerar que estas metodologías son restringidas, que desembocan en el lenguaje musical y en la educación dentro de la música tonal, y ofrecen otro tipo de alternativas a la educación musical

Por otro lado la formación de un profesorado específico para estas edades en nuestro país, llevará un largo proceso, desde la fundación de la primera Normal en Madrid en 1839, que será el punto de partida de los Centros de Formación del Profesorado, hasta la actualidad han sido muchas las vicisitudes y transformaciones que se han llevado a cabo.

En cuanto al currículum de música para la formación del maestro en los diversos planes que han sucedido, en general siempre ha estado basado en las enseñanzas solfísticas. En los diferentes Planes de Estudio, las alusiones a la formación musical y a la especialidad de Preescolar, no ofrecen una realidad inmediata que signifique una puesta en práctica, hasta 1981. En la Orden de 17 de Enero, se regula las enseñanzas de



Preescolar y a partir del curso escolar 1981 - 82, la actividad docente de las unidades de Preescolar, se realizará de acuerdo con los respectivos Niveles básicos de Referencia (Programas Renovados).

A partir de 1981 la especialidad de Maestro de Preescolar supuso preparar a un profesional para hacerse cargo de un ciclo educativo de vital importancia. Los contenidos musicales, nunca los idóneos, marcarán su preparación.

Pero el convencimiento de la importancia de la educación en los primeros años de vida y reconociendo el intervalo 0 - 6 años como una etapa con entidad propia, junto a la necesidad de estructurar y orientar pedagógicamente este nivel, motivo el inicio de un Programa Experimental de Educación Infantil que sirviese de base. En el Proyecto de Reforma de la Enseñanza de 1987, se reformula este nivel y se consideran los objetivos de la educación infantil referidos al "ámbito de expresión", considerándolos como áreas en las que se articula y concreta la educación Infantil.

La Ley Orgánica de 3 de Octubre de 1990 de Ordenación general del sistema Educativo (L.O.G.S.E.), declara cuales son los elementos integrantes del currículum que se estructuran en torno a las siguientes áreas o ámbitos de experiencia:

- a) Identidad y autonomía personal.
- b) Medio físico y social.
- c) Comunicación y Representación.

Dentro del Área de Comunicación y Representación aparece la Expresión Musical donde se señala, entre otros, que la expresión musical es un instrumento de apropiación cultural que posibilita el disfrute de la actividad musical para que fomente la capacidad de expresión infantil. En sus principios metodológicos, entre otros, se recoge la importancia de: aprendizajes significativos, donde se establezcan relaciones entre sus experiencias previas y los nuevos aprendizajes. El principio de globalización supone que el aprendizaje es el producto del establecimiento de múltiples conexiones, de relaciones entre lo nuevo y lo aprendido. Todo ello se estructura en dos ciclos, 0 - 3 y 3 - 6, ajustando los elementos principales del currículum a las características específicas de cada uno de ellos.

El decreto de Educación Infantil de la Junta de Andalucía de 1992, dispone la ordenación de este ciclo educativo a partir de las finalidades marcadas en la Ley Orgánica de 1990, donde se marcan las orientaciones para la secuenciación de los contenidos en esta etapa, y dentro de ellos, en el Área de Comunicación y Representación, los de Expresión musical. Señala además este documento, la necesidad de potenciar la explotación y el descubrimiento de las posibilidades sonoras de los niños a través de experiencias lúdicas, ofreciendo el contacto y participación en aquellas manifestaciones propias de la Comunidad andaluza.

## 1.2. PROBLEMA DE LA INVESTIGACIÓN.

Estudiados los planteamientos que los documentos ofrecen sobre las enseñanzas musicales en la educación infantil, necesitábamos contrastar nuestras hipótesis:

I. Los niños de 0 - 6 años no reciben una adecuada educación musical.

II. Los profesores de Educación Infantil carecen de los conocimientos conceptuales y metodológicos necesarios para la enseñanza de la música.

III. La música ha desempeñado un papel fundamental en la vida del hombre y sirve como eje motivador y globalizador de otros aprendizajes.

IV. Los centros de Educación Infantil carecen de la infraestructura necesaria para la enseñanza de la música en los diferentes ciclos.

La primera fase de nuestra investigación, se desarrolló a partir de una observación participante en dos centros de Granada de características claramente diferenciadas, ambos con los dos ciclos de la Educación Infantil (0 - 3 y 3 -6 años). La presencia prolongada de los observadores en el contexto de los centros, nos permitió captar gran cantidad de información, recopilada en los diarios y cuadernos de campo. A partir de las reuniones semanales se debate y reflexiona, estableciendo un proceso de triangulación para contrastar las opiniones, técnica que hemos considerado fundamental para conseguir los criterios de científicidad.

Tras analizar las observaciones recogidas en los cuadernos de campo sobre las aplicaciones del currículum musical, se confirmaba nuestra hipótesis relativa a que los niños de 0 - 6 años no recibían una adecuada educación musical, que los profesores de Educación Infantil carecían de los conocimientos conceptuales y metodológicos necesarios para la enseñanza de la música, y que los centros carecen de la infraestructura necesaria (o que los profesores no la utilizan).

Ante el "panorama musical" que ofrecen estos dos centros granadinos, cabe preguntarse si en el resto de los Centros Infantiles está sucediendo lo mismo; por ello planificamos un cuestionario que reflejara en la medida de lo posible la realidad educativa musical de los centros de la Comunidad Andaluza y poder llevar a cabo un estudio cuantitativo que obligaba la adopción de unas estrategias concretas.

Por otro lado, la recogida y análisis de los diferentes Programas de Música que se desarrollan en los Centros de Formación del Profesorado de Andalucía, nos parecía un aspecto muy importante que requería especial atención. La diversidad en cuanto a Contenidos y duración de los mismos es notoria, aunque todos coinciden en comenzar sus enseñanzas por la iniciación al lenguaje musical, y al conocimiento de los períodos históricos con sus obras y autores más representativos. En aquellos centros que disponen de una

carga lectiva superior, se tratan aspectos referidos a la didáctica general de la Música, y de la Educación musical en la edad Infantil.

## 2. EL MAESTRO ESPECIALISTA EN EDUCACIÓN INFANTIL

Una vez analizadas y verificadas nuestras hipótesis, el paso siguiente era realizar una propuesta de intervención en la formación musical del Maestro especialista en Educación Infantil, y para ello creímos conveniente comenzar estudiando las influencias de las teorías psicológicas del desarrollo infantil.

La psicología está aportando a la educación musical una serie de perspectivas como: estudios sobre el desarrollo evolutivo, análisis de la situación educativa, incidencia de las teorías sobre el aprendizaje, etc. Es necesario tener presente las aportaciones de la psicología evolutiva para que la música se incorpore al currículum de la educación infantil como un medio para desarrollar la creatividad, el disfrute de los pequeños y todo ello ha de constituir un lenguaje vivo, lúdico y espontáneo, con unas bases metodológicas bien fundamentadas, en donde todas las actividades propuestas estén en consonancia con el desarrollo evolutivo.

Resulta esencial que el niño disfrute cuando "trabaje", y la música aporta vivencias gozosas, además de orden, tranquilidad, etc. Nuestro objetivo es desarrollar la sensibilidad y las cualidades necesarias para la escucha, capacitándolo para que perciba y se exprese a través de la música; en definitiva educar (desarrollar) su oído, la voz y el ritmo.

Es necesario reflexionar sobre el papel que ejercen los maestros de Educación Infantil en el proceso de enseñanza aprendizaje, para que el profesional pueda elegir el enfoque que le ha de dar al proceso y la finalidad que persiga. Nosotros pretendemos ofrecer un conjunto de elementos que expliquen como aprende el niño, y sirva para orientar al especialista en la mejora del proceso. Siempre teniendo presente que la actuación educativa no significa cuanto ha de saberse de música, sino que es lo que se sabe hacer con la música.

Nuestra propuesta curricular parte de la base de considerar que el futuro maestro de educación infantil reúne unas condiciones que le habilitan para ello, y que podemos resumirlas en: actitud positiva, aptitudes (buena voz, timbre agradable, afinación correcta, sentido del ritmo, musicalidad desarrollada, ser muy creativo y sensible ante el fenómeno sonoro...), que esté convencido de la importancia de la música en la vida del niño, y capacitado para transmitir la experiencia musical de manera clara, amena, para que los niños puedan disfrutar con ella

El profesor ha de ser motivador del proceso educativo, animador, coordinador, etc., con la misión de guiar aprendizajes significativos, potenciar la musicalidad de los niños y desarrollar aptitudes y actitudes positivas hacia las prácticas con música. Los métodos y las actividades para llevarlo a cabo han de partir en todo momento de considerar al niño como emisor musical, lo que conlleva un tipo de enseñanza participativa e individualizada, que teniendo presente el desarrollo madurativo del niño (físico- psíquico),

coordine las destrezas y habilidades con los conocimientos; partiendo de la premisa "sentir antes que comprender".

### 3. CONCLUSIONES.

Estamos convencidos de que no es suficiente enseñar a los niños canciones, juegos con música... es necesario diagnosticar las condiciones más idóneas para que se produzca el proceso, promover la adquisición de habilidades, poseer un repertorio musical adecuado a estas edades y elaborado a partir de unos criterios pedagógicos bien fundamentados que favorezcan el desarrollo de las potencialidades musicales, junto al crecimiento cognitivo y afectivo; además de que las actividades musicales suelen generar un clima de confianza, seguridad y espontaneidad que puede ser transferido a otros campos de aprendizaje infantil.

La elaboración de este trabajo ha sido un constante estímulo para la búsqueda de "soluciones" al problema síntesis: "la preparación musical del maestro de Educación Infantil, para que puedan llevar a cabo el currículum musical en el ciclo 0 - 6 años".

Los nuevos planes de estudios han "disminuido" considerablemente los créditos sobre Música en la formación del profesorado de Educación Infantil (y en todas las especialidades); lo que está motivando una honda preocupación tanto por parte del profesorado de los Centros de Formación, como en los futuros especialistas.



[Volver al índice de la revista](#)





Revista de la Lista Electrónica  
Europea de Música en la Educación. n° 5

Mayo 2000

## Construye tu Música

(Una propuesta de actividad en el aula de música en secundaria  
surgida del paradigma de investigación-acción)

Por Antonio de Contreras  
Universidad de Sevilla

---

El presente trabajo fue presentado en las I Jornadas de Investigación en Educación Musical (Ceuta, 1-3 octubre de 1998). Organizadas por ISME España.

---

### Abstract:

En el Sistema Educativo actual la composición musical está contemplada en el tramo final de los estudios de Conservatorio, tras muchos años de adiestramiento técnico-instrumental y teórico. Por otra parte, si visitamos un Aula de Educación Plástica de un Instituto, podemos ver a los alumnos de Secundaria expresándose, canalizando su creatividad a través de colores, formas y volúmenes, sin prejuicios, con un mínimo y, en la mayoría de los casos, muy simple bagaje de conocimientos técnicos previos. Está claro que se trata de dos artes completamente diferentes, también es bien sabido y repetido hasta la saciedad el carácter abstracto de la música. Pero así y todo ¿Será posible arbitrar un modo de acercarse a la música desde dentro, desde la práctica de la composición musical de una forma directa y simple, sin necesidad de una formación musical de nivel superior, de forma parecida a como se plantea la actividad creativa en la educación plástica? ¿Será posible complementar dicha práctica con la subsiguiente interpretación de las composiciones y la crítica de las producciones ajenas del mismo nivel? Las preguntas no son, por supuesto, nuevas: ya los grandes pedagogos musicales del primer cuarto de siglo las plantearon y resolvieron cada uno a su modo. La siguiente comunicación pretende dar a conocer los resultados de una investigación en el Aula de música, realizada por el autor durante los cuatro últimos años, que parte de una propuesta original en este sentido.

---

La presente comunicación pretende dar a conocer los resultados actuales de una investigación que comenzamos a realizar hace cuatro años en el marco de la docencia en el Aula de Música en Secundaria, y que, revisada cada año a partir de los resultados obtenidos, ha llegado, creemos, al punto de madurez que nos permite extraer unas conclusiones, que apuntaremos al final de esta breve exposición. No se trata, pues, de una investigación realizada en el nivel especulativo o apriorístico, sino que ha surgido y se ha ido modelando con la práctica cotidiana. Ello explica que se haya ido articulando y tomando forma a partir del modelo clásico de la "Unidad Didáctica", que también va a servirnos para vertebrar la sección central de esta presentación.

No podemos dejar de mencionar aquí, en justicia, la gran ayuda que ha supuesto para la realización de este

trabajo el hecho de contar con los alumnos en prácticas del CAP durante estos últimos tres cursos: esta Unidad Didáctica les ha servido para iniciarse en la práctica docente en forma progresiva, pues el hecho de que la modalidad de trabajo sea en grupo, ha permitido que la intervención de cada alumno en prácticas se concentre en tan sólo seis alumnos. De forma indirecta, ha servido también al que suscribe, y en lo que ahora nos ocupa, desde dos perspectivas: Por un lado, los informes y observaciones de los alumnos en prácticas han sido de gran utilidad para complementar los que ya poseíamos de los alumnos y de nuestros cuadernos de notas, pero por otro nos ha permitido situarnos en un punto de vista privilegiado, como observadores del funcionamiento mismo de la Unidad Didáctica en acción. Recordamos esas sesiones entre las más ricas experiencias didácticas que hemos tenido la suerte de vivir.

El punto de partida hemos de situarlo en la necesidad sentida de encontrar un marco de trabajo que permitiera a los alumnos un acercamiento a la actividad constructiva musical con un repertorio mínimo de conocimientos previos y alejándonos de los prejuicios que presentan la actividad compositiva como algo a lo que se llega tan sólo tras muchos años de adiestramiento instrumental y teórico; Y todo ello dentro de una línea constructivista y de aprendizaje por manipulación. En definitiva, se trata de propiciar el paso de una consideración de la música como objeto, desde una perspectiva externa, a participar de ella como proceso, desde el interior mismo del proceso de elaboración con sus características propias y específicas.

Dicho muy brevemente, la actividad que nos ocupa consiste en la creación por parte de los alumnos, divididos en cinco grupos de seis miembros, de una pieza musical de acuerdo con unas condiciones, pautas y orientaciones constructivo-formales previas, y su notación, análisis, interpretación para el resto de la clase y crítica de los demás grupos. Todo ello se desarrolla en tres o cuatro sesiones y empleando el "instrumental Orff" básico.

Desde un punto de vista conceptual, el análisis de la actividad constructivo-musical nos llevó a reducir, en último término, a cuatro las categorías necesarias para afrontar dicha actividad:

1.- La estructura fraseológica del discurso. 2.- Las estructuras formales y formal-texturales. 3.- Los procedimientos constructivos. 4. - Las funciones instrumentales.

Las dos primeras categorías se refieren a los aspectos sintácticos, en los niveles intra e interfraseológico, respectivamente. La tercera categoría se relaciona con las técnicas de desarrollo del discurso a partir de un germen ideático básico. La cuarta apunta a la adecuación de los aspectos idiomático-tímbricos en relación con su función en el despliegue del mensaje.

Establecidas estas cuatro categorías, el paso siguiente fue dotarlas de un contenido adecuado al nivel de los alumnos, lo que dio como resultado el siguiente repertorio tipológico:

- 1.- Elementos de la estructura fraseológica del discurso: motivo, semifrase, frase y período
- 2.- Estructuras formales: ternaria (A-B-A), rondó y variaciones. Procedimientos formal-texturales: antifonal y responsorial.
- 3.- Procedimientos constructivos: imitación, secuencia, ostinato, variación y pedal
- 4.- Funciones instrumentales: melodía, bajo, relleno y ornamentación.

Por lo que se refiere a los aspectos procedimentales, consideramos en primer lugar necesario el empleo de la notación mixta (combinando aspectos elementales de grafía convencional con musicograma o simbologías propias e inventadas) como recurso objetivador del flujo creativo: en el esfuerzo de plasmación, de traducción gráfica de los sonidos a un soporte espacial se recorre gran parte del camino hacia la organización de las ideas, hacia la coherencia constructiva del mensaje y la canalización del flujo creativo. La plasmación gráfica de las ideas permite comprobar de forma objetiva y clara su adecuación a los patrones formales dados y a los procedimientos constructivos propuestos.

Sin abandonar los aspectos procedimentales, a la hora de concretar y organizar la creatividad se hace

patente, una vez comprendidas las funciones instrumentales, la necesidad de aplicar la sensibilidad tímbrica para hallar la correspondencia entre las ideas que afloran y su adecuación a una función-instrumento concreto de forma que se exploten en lo posible sus posibilidades idiomáticas. En este nivel básico, y a este respecto, habremos de distinguir entre ideas o motivos cuyo aspecto dominante permita englobarlo dentro de una de las siguientes categorías establecidas: como motivos rítmicos de base, melódicos, de acompañamiento y adornos puntuales. En cuanto a la asignación de los instrumentos y su distribución por los grupos, será esencial tener en cuenta, como es lógico, que todos los grupos posean como mínimo un instrumento adecuado para cada función .

En el ámbito actitudinal, esta actividad se orientó en un principio de forma prioritaria hacia la constatación y valoración de la importancia del orden de los contenidos en el discurso musical, situando el final de la actividad en el momento de terminación de la pieza escrita, pero pronto evolucionó ampliándose hasta incorporar factores relacionados con la transmisión del mensaje, como la interpretación de la propia producción ante el resto de la clase, y la crítica de las producciones ajenas. Ambos factores enriquecieron en un grado considerable los meramente conceptuales y procedimentales, resultando ser ya un imprescindible, por su aporte en los aspectos actitudinal y de valores, para la adecuada culminación de la actividad.

En cuanto a la ordenación sucesiva de las actividades podemos resumirlas en los siguientes puntos:

1. Exposición ejemplificada, por parte del profesor, de los niveles de estructuración de las melodías ( motivo, semifrase, frase y periodo ).
2. Exposición, ejemplificada de forma muy simple al piano, de los procedimientos a emplear
3. Explicación de la actividad central de la Unidad : Dividiendo la clase en cinco grupos, a cada uno se le asignará un procedimiento de construcción musical que tendrá que emplear (al menos en una parte significativa del trabajo) y una forma a la que tendrá que ajustarse en la creación de una pequeña pieza musical. Las propuestas de asignación de tareas a los cinco grupos son las siguientes:

Grupo 1- Recurso formal: antifonal. Recurso constructivo: pedal .

Grupo 2- Recurso formal: responsorial. Recurso constructivo: ostinato

Grupo 3- Recurso formal: variaciones. Recurso constructivo: variación.

Grupo 4- Recurso formal: rondó. Recurso constructivo: secuenciación (en las estrofas)

Grupo 5- Recurso formal: forma ternaria (A-B-A). Recurso constructivo: imitación. (parte A).

Además habrán de tenerse en cuenta los siguientes aspectos: a) Han de quedar claramente asignadas las funciones instrumentales b) Se realizará una "codificación mixta", es decir, empleando notación musical y musicograma. c) Cada grupo interpretará su pieza para el resto de la clase, que emitirá su juicio al respecto.

4. Trabajo en grupo. El profesor se encargará de coordinar el trabajo de cada grupo , aclarando dudas y orientando la actividad (sugiriendo modificaciones o imprimiendo un ritmo de trabajo adecuado si fuera necesario). El profesor irá recorriendo los grupos, supervisando el trabajo.

5. Interpretación, por turno, de la pieza creada por cada grupo. El resto ha de permanecer atento, en una actitud crítica, rellenando una pequeña parrilla de evaluación que contenga las preguntas del siguiente modelo: "Contesta: sí, no, o regular, a las siguientes preguntas: ¿Te ha gustado la pieza? ¿Te ha gustado su interpretación? ¿Se ajustaba a los requisitos?. Se establecerá un debate al final de las interpretaciones, con las informes críticos como base.

Por lo que se refiere a la metodología, podemos decir, en general, que se basa en el aprendizaje por



incorporación de nuevos conocimientos, actitudes y destrezas a las ya existentes, mediante la resolución de los problemas que se plantean durante la realización de una serie de actividades convenientemente preparadas y dirigidas. Ello exige un estrecho seguimiento del proceso, para corregir desde su aparición posibles desviaciones de los objetivos o, en su caso, encauzar el análisis de los problemas y de las vías de solución. El instrumental empleado ("instrumental Orff"), orienta e inspira en cierto sentido la metodología, acercándola hacia las tesis de este pedagogo. Pueden establecerse tres fases en su desarrollo, que dan lugar a los siguientes agrupamientos: 1.- Preparación de la actividad: De forma colectiva y con carácter expositivo. 2. - Realización de la actividad: Por grupos, metodología activa. 3.- Presentación de conclusiones: Colectivamente y en forma participativa.

No podemos extendernos aquí en el tratamiento de la evaluación, sólo apuntaremos que, entre los criterios individuales podemos valorar las aptitudes interpretativas y creativas, la actitud ante la actividad, ante los instrumentos y ante los compañeros, así como el nivel de asimilación de los contenidos conceptuales y su capacidad de aplicación. A nivel de grupo, valoraremos aspectos como la capacidad de diálogo entre sus miembros, el nivel de participación, la concentración en el trabajo, la motivación y el respeto por el trabajo de los demás grupos. Con relación a las piezas, se valorará su originalidad, organización, nivel de complejidad y de adecuación al enunciado, nivel de aplicación de los recursos explicados. Finalmente, en relación con las codificaciones, valoraremos la claridad, la adecuación a la realidad sonora, el empleo de recursos gráficos en el musicograma y de la notación musical.

La evaluación se realizará por observación directa, tanto del proceso como de la presentación de los trabajos, complementada con la codificación y la coevaluación del grupo.

El seguimiento adecuado de la actividad de los grupos permite que se corrijan las deficiencias durante el mismo proceso de desarrollo (cambiando a un alumno de instrumento, por ejemplo, si fuera necesario). En todo caso, si se detectan actitudes negativas y se toman las medidas adecuadas a tiempo, es muy difícil que se produzca una situación de fracaso al final de la actividad. Si, pese a todo, llegado el momento de la presentación final de resultados, un alumno o grupo demuestra no haber asimilado en absoluto los contenidos, se integrará su recuperación en la siguiente actividad.

Para terminar, nos gustaría apuntar algunas de las conclusiones que podemos extraer de lo dicho hasta ahora. A la pregunta inicial sobre la posibilidad de que unos alumnos sin apenas conocimientos técnicos pudieran acercarse a la composición musical, a la interpretación y a la crítica, creemos estar en condiciones de responder afirmativamente ya en este punto. Uno de los aspectos que a nuestro juicio hace posible este pequeño "milagro", el punto de apoyo, quizá, que permite a los alumnos este paso adelante en la comprensión del fenómeno musical es, creemos, la codificación de los sonidos. Téngase en cuenta que al proponerles la dicha codificación no se trata simplemente de añadir una tarea más a la ya de por sí compleja de manejo del material sonoro, sino de establecer un referente objetivo común sobre el que lo abstracto sonoro toma forma visible y que, por tanto, permite la clara comparación de las ideas surgidas de la imaginación con los modelos formales, estructurales y procedimentales propuestos, y la consecuente evaluación del nivel de adaptación y adecuación de aquéllas ideas a dichos modelos. Además, la condición de partida de las codificaciones, puesta en claro desde el principio a los alumnos, de que la horizontalidad exprese el recorrido temporal, y que por tanto la coincidencia vertical de signos implica simultaneidad de sonidos, introduce la herramienta conceptual básica que permite la reflexión sobre la distribución del caudal sonoro en el tiempo, por tanto, la comprensión, desde la propia experiencia, de la textura.

Un segundo factor en el que se sustenta el éxito de esta actividad es en haber dado con unos patrones conceptuales elementales y fácilmente comprensibles que recogen los principales elementos intervinientes en la construcción musical. Recapitulando, podemos clasificar estos en tres niveles: a) Nivel estructural-formal: partiendo de los conceptos estructurales clásicos en los niveles formales interfraseológico (motivo, semifrase, frase y periodo) e intrafraseológico (forma ternaria, rondó y variaciones), enriquecidos estos con los dos procedimientos formal-texturales tomados de las primitivas formas litúrgicas (antifonal y responsorial). b) Nivel constructivo-procedimental: presentados como "maneras de desarrollar una idea simple para dar lugar a un fragmento musical", aparecen los cinco recursos constructivos ya comentados:



imitación, secuencia, ostinato, variación y pedal. c) Nivel funcional-tímbrico: el germen de la sensibilidad hacia el "color orquestal" y el sentido de la textura desde una perspectiva funcional pueden canalizarse en este nivel elemental mediante las cuatro "funciones instrumentales" melodía, bajo, relleno y ornamentación.

Por último, para no extendernos demasiado, mencionaremos sólo dos de los aspectos que no formaban parte en un principio de esta actividad, pero cuya incorporación sin duda la completa: El primero es la presentación de los resultados ante el grupo: en este punto podemos destacar que las actitudes específicamente interpretativas, que pueden observarse también en la presentación de canciones o piezas cualesquiera, se ven en esta actividad mejoradas por dos razones: por el hecho de que se trata de la presentación ante los compañeros de la producción propia del grupo que interpreta y también por el hecho de que se intenta convencer a los demás de su calidad, a sabiendas de que están siendo coevaluados por ellos. Finalmente, apuntaremos que la sutileza en el ejercicio de la crítica alcanza niveles insospechados cuando se trata de juzgar, desde el conocimiento de lo ya experimentado, las producciones de los compañeros.



[Volver al índice de la revista](#)



Revista de la Lista Electrónica  
Europea de Música en la Educación. n° 5

Mayo 2000

## Mesa redonda: " La investigación como proyecto de futuro"

La Investigación sobre las aptitudes musicales

Dr. Dionisio del Río

---

El presente trabajo fue presentado en una mesa redonda habida en las I Jornadas de Investigación en Educación Musical (Ceuta, 1-3 octubre de 1998). Organizadas por ISME España.

---

### I. INTRODUCCIÓN

El diagnóstico objetivo de las aptitudes musicales comenzó a asentarse sobre bases

científicas en el primer cuarto del actual siglo. Se trataba de medir aspectos o variables fundamentales para la actividad musical, como el tono o altura de los sonidos, la intensidad o fuerza, el tiempo o duración, así como el ritmo y la memoria tonal. Aspectos no vinculados precisamente con variables estéticas del "deleite musical", ni con la cuestión de si al sujeto le "agrada" o no la música. Tampoco tienen nada que ver con las habilidades motoras específicamente requeridas para las diversas formas de interpretación instrumental.

El objetivo era investigar sobre hechos objetivos probados, de los que se podrían desprender consecuencias objetivamente ciertas que fueran de utilidad para la pedagogía musical. Se idearon "tests" o pruebas para diagnosticar en los sujetos las aptitudes fundamentales para la actividad musical. ¿Innecesario, ocioso, superfluo? ¿Es que los profesores de música no saben muy bien qué alumnos tienen aptitudes y cuáles no para la Música?.

Sin menospreciar la experiencia, siempre válida, de algunos maestros que trabajan con un número limitado de alumnos (incluido el posible margen de error que conlleva toda apreciación subjetiva) las investigaciones con "tests" sobre el análisis del talento musical no han cesado desde 1915 hasta nuestros días: SEASHORE, RÉVÉSZ, SCHUSSLER, GELBER, LARSON, LUNDIN, MURSELL, WING, BENTLEY...

### 2. ¿QUÉ ES LA APTITUD MUSICAL?

No se ha llegado a una coincidencia de criterio o definición única de la aptitud musical.

2.1 ¿Aptitud innata o adquirida? .- Incluso quienes descartan las aptitudes ingénitas, admiten, no obstante, la existencia de diferentes grados de "predisposición biológica".

2.2 Dos concepciones: la global y la analítica. - La global defiende que si la música es una unidad, la aptitud musical, aunque compleja, será una aptitud única. LUNDIN, MURSELL y WING, por ejemplo, suponen que la conducta musical se halla relacionada internamente entre sí en un grado considerable. Para la concepción analítica la música es analizable en sus partes componentes, dada la complejidad de la aptitud musical. Sus partidarios piensan en función de grupos de aptitudes separadas e independientes. Hablan de "aptitudes o talentos" musicales que, además, consideran innatos.

2.3 Tres tipos de funciones elementales en la aptitud musical.

a) Acústicas: capacidad necesaria para percibir sonidos musicales.

b) Motoras: las que intervienen en la producción de sonidos musicales.

c) Intelectuales: hacen posible la interpretación de composiciones musicales y el surgimiento de nuevas ideas.

### **3. ASPECTOS DE LA APTITUD MUSICAL QUE PUEDEN SER EVALUADOS**

Seis fundamentales: tono o altura de los sonidos; intensidad o fuerza de los sonidos; ritmo u organización de la duración de los sonidos; tiempo o duración de los sonidos; timbre o "color" de los sonidos, originado por los sonidos armónicos (fundamental más secundarios) y memoria tonal o recuerdo discriminado de la altura de dos o más sonidos escuchados antes.

### **4. INVESTIGACIÓN DE LAS APTITUDES MUSICALES DE LA POBLACIÓN ESCOLAR ESPAÑOLA**

Las conclusiones finales hacen referencia a:

4.1 Edad, curso y aptitudes musicales.

4.2 Sexo y aptitud musical.

4.3 El nivel socioeconómico y el factor "zona".

4.4 Correlaciones entre las pruebas.

4.5 Imposibilidad de un baremo único-global de aptitudes musicales.

4.6 Comparación de resultados con los de la población norteamericana.

4.7 Aplicaciones a la práctica educativa.

4.8 Observaciones y sugerencias para nuevos estudios.



[Volver al índice de la revista](#)





Revista de la Lista Electrónica  
Europea de Música en la Educación. n° 5

Mayo 2000

## Mesa redonda: " La investigación como proyecto de futuro"

La Investigación sobre las aptitudes musicales

Dr. Dionisio del Río

---

El presente trabajo fue presentado en una mesa redonda habida en las I Jornadas de Investigación en Educación Musical (Ceuta, 1-3 octubre de 1998). Organizadas por ISME España.

---

### I. INTRODUCCIÓN

El diagnóstico objetivo de las aptitudes musicales comenzó a asentarse sobre bases

científicas en el primer cuarto del actual siglo. Se trataba de medir aspectos o variables fundamentales para la actividad musical, como el tono o altura de los sonidos, la intensidad o fuerza, el tiempo o duración, así como el ritmo y la memoria tonal. Aspectos no vinculados precisamente con variables estéticas del "deleite musical", ni con la cuestión de si al sujeto le "agrada" o no la música. Tampoco tienen nada que ver con las habilidades motoras específicamente requeridas para las diversas formas de interpretación instrumental.

El objetivo era investigar sobre hechos objetivos probados, de los que se podrían desprender consecuencias objetivamente ciertas que fueran de utilidad para la pedagogía musical. Se idearon "tests" o pruebas para diagnosticar en los sujetos las aptitudes fundamentales para la actividad musical. ¿Innecesario, ocioso, superfluo? ¿Es que los profesores de música no saben muy bien qué alumnos tienen aptitudes y cuáles no para la Música?.

Sin menospreciar la experiencia, siempre válida, de algunos maestros que trabajan con un número limitado de alumnos (incluido el posible margen de error que conlleva toda apreciación subjetiva) las investigaciones con "tests" sobre el análisis del talento musical no han cesado desde 1915 hasta nuestros días: SEASHORE, RÉVÉSZ, SCHUSSLER, GELBER, LARSON, LUNDIN, MURSELL, WING, BENTLEY...

### 2. ¿QUÉ ES LA APTITUD MUSICAL?

No se ha llegado a una coincidencia de criterio o definición única de la aptitud musical.

2.1 ¿Aptitud innata o adquirida? .- Incluso quienes descartan las aptitudes ingénitas, admiten, no obstante, la existencia de diferentes grados de "predisposición biológica".

2.2 Dos concepciones: la global y la analítica. - La global defiende que si la música es una unidad, la aptitud musical, aunque compleja, será una aptitud única. LUNDIN, MURSELL y WING, por ejemplo, suponen que la conducta musical se halla relacionada internamente entre sí en un grado considerable. Para la concepción analítica la música es analizable en sus partes componentes, dada la complejidad de la aptitud musical. Sus partidarios piensan en función de grupos de aptitudes separadas e independientes. Hablan de "aptitudes o talentos" musicales que, además, consideran innatos.

2.3 Tres tipos de funciones elementales en la aptitud musical.

a) Acústicas: capacidad necesaria para percibir sonidos musicales.

b) Motoras: las que intervienen en la producción de sonidos musicales.

c) Intelectuales: hacen posible la interpretación de composiciones musicales y el surgimiento de nuevas ideas.

### **3. ASPECTOS DE LA APTITUD MUSICAL QUE PUEDEN SER EVALUADOS**

Seis fundamentales: tono o altura de los sonidos; intensidad o fuerza de los sonidos; ritmo u organización de la duración de los sonidos; tiempo o duración de los sonidos; timbre o "color" de los sonidos, originado por los sonidos armónicos (fundamental más secundarios) y memoria tonal o recuerdo discriminado de la altura de dos o más sonidos escuchados antes.

### **4. INVESTIGACIÓN DE LAS APTITUDES MUSICALES DE LA POBLACIÓN ESCOLAR ESPAÑOLA**

Las conclusiones finales hacen referencia a:

4.1 Edad, curso y aptitudes musicales.

4.2 Sexo y aptitud musical.

4.3 El nivel socioeconómico y el factor "zona".

4.4 Correlaciones entre las pruebas.

4.5 Imposibilidad de un baremo único-global de aptitudes musicales.

4.6 Comparación de resultados con los de la población norteamericana.

4.7 Aplicaciones a la práctica educativa.

4.8 Observaciones y sugerencias para nuevos estudios.



[Volver al índice de la revista](#)

## EL PAPEL DEL MAESTRO EN LA INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN MUSICAL.

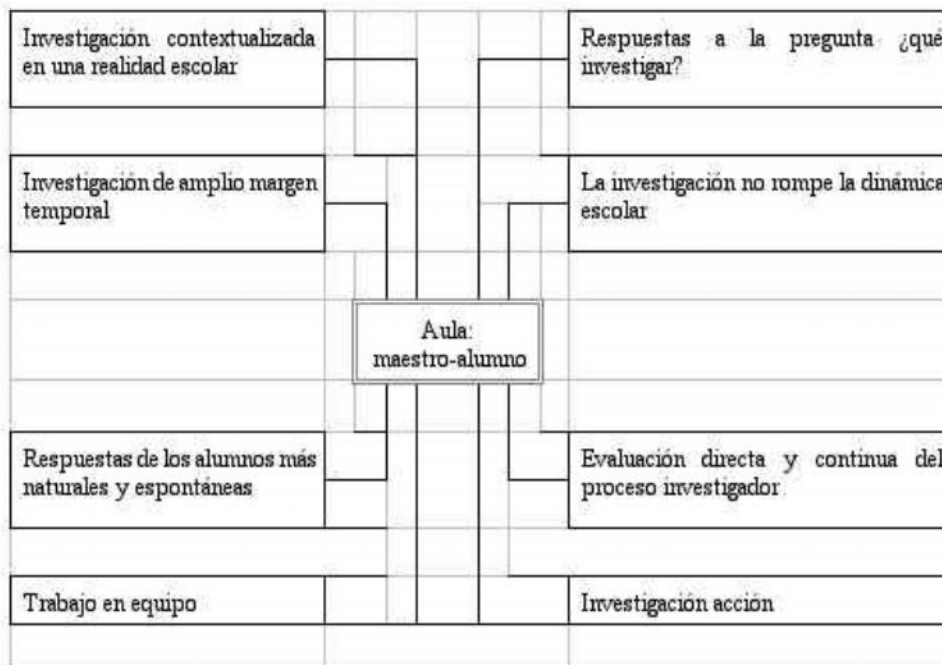
Sebastián Díaz Iglesias  
Rosario Guerra Iglesias

El presente trabajo fue presentado en las I Jornadas de Investigación en Educación Musical (Ceuta, 1-3 octubre de 1998). Organizadas por ISME España.

### Resumen

Esta comunicación pretende abordar la necesidad de contar con el maestro especialista en Educación Musical, en toda investigación de carácter aplicado, cuya finalidad última sea la resolución de problemas asociados a la práctica educativa musical cotidiana.

Desde el aula, la interactiva maestro-alumno, ofrece a toda investigación aplicada posibilidades nada desdeñables.



Sin duda una simbiosis entre el profesor de Universidad y el maestro, ambos vinculados a la Educación Musical, puede resultar muy productiva para cualquier investigación aplicada que se enmarque en este área. La complementación de sus posibles aportaciones puede resultar determinante para la calidad de la investigación.



Cuando nos planteamos realizar una investigación en el marco de la educación musical, o cualquier otra disciplina, hay que tener claras una serie de cuestiones referidas a qué, cuándo y cómo investigar. Cuando demos respuesta a estos interrogantes estaremos en el adecuado camino investigador, pero aún nos faltaría solucionar otras cuestiones previas, como el determinar quién va a investigar.

La mayor parte de las investigaciones emergen de la Universidad, en tanto en cuanto ésta permite a sus profesores además de dedicación en el campo de la docencia, dedicación en el campo de la investigación. No obstante ello no debe ser óbice para que a la hora de decidir quiénes van a investigar, se cuente con el profesorado de niveles no universitarios, especialmente si nos encontramos realizando una investigación aplicada en alguno de esos niveles.

Esta comunicación se enmarca en la línea anteriormente expuesta, y pretende defender la necesidad de trabajo en equipo entre los profesores de la Universidad, enmarcados en una trabajo de investigación sobre Educación Musical y los maestros, especialistas en esta misma disciplina y que imparten clase en ella, siempre que se plantee la investigación en los niveles en los que ellos trabajan, a saber: Educación Infantil, Educación Primaria y 1º Ciclo de la ESO.

En el campo de la investigación educativa, después de una larga experiencia en la aplicación de los métodos científicos, se detecta una desproporción entre la cantidad de investigación educativa realizada hasta los años noventa, y el escaso valor de los resultados obtenidos. En algunas de estas investigaciones, la presencia de maestros como miembros integrantes del equipo investigador, habría dotado a estas de un mayor rigor y una mayor calidad, siempre que estemos hablando no de describir e inscribir nuevas verdades en el ámbito de la ciencia pedagógica, aunque ello sea importante, sino, sobre todo, de buscar soluciones a los problemas que la práctica docente diaria plantea a los maestros, a los alumnos y a las familias. En este sentido podemos hablar, por ejemplo, de la manifiesta falta de un nivel adecuado de investigación aplicada, o, por otro lado, de los inconvenientes de una metodología investigadora, más o menos experimental o de campo, en la que el proceso de recogida de información implique, en muchos casos, la entrada en el aula de un elemento extraño a ella, para controlar alguna variable, realizar algún tipo de observación, etc... Sin duda, este elemento extraño puede contaminar seriamente la investigación y poner en cuestión su validez.

No faltará quizás algún escéptico que se plantee situar en los platos de una balanza, las aportaciones que profesor y maestro podrían realizar a una investigación, tratando de buscar inclinación del fiel hacia su lado, para así considerar la función del otro como accesorio. En este caso, posiblemente el error sería la consideración cuantitativa, que no cualitativa, de las aportaciones de cada uno.

Un profesor de Universidad está en condiciones de aportar a una investigación:

- \* Conocimientos musicales a nivel teórico y práctico, como así lo avalan sus titulaciones superiores de Conservatorio y los currículos aceptados por una comisión de selección para cubrir plazas en la Universidad.
- \* La Suficiencia Investigadora que los Cursos de Doctorado le proporcionan, y el tiempo que la Universidad le ofrece para realizar actividades de investigación.
- \* Acceso a otras investigaciones y sus investigadores, a través de las conexiones interuniversitarias. Estas le proporcionan nuevos conocimientos, formas de trabajar, ideas para nuevas investigaciones, etc.
- \* Muchos y buenos recursos materiales, como instrumentos en cantidad y variedad, biblioteca de temas relacionados con la Educación Musical, material de fonoteca y videoteca, etc..

En definitiva, la intervención del profesor de Universidad vinculado a la Música es fundamental y necesaria para la investigación en Educación Musical, pero ¿es suficiente?. En muchos casos sí. Ahora

bien, en el marco de una investigación aplicada, quizá no convenga precipitarse en dar una respuesta a la pregunta anterior, sin antes haber reflexionado sobre las aportaciones que este tipo de investigaciones, puede realizar el maestro especialista en este área, y que además imparta docencia en ella.

Un maestro especialista en Educación Musical, dispone de conocimientos musicales a nivel teórico y práctico, adquiridos por una o varias de las siguientes vías:

- Especialidad de Educación Musical en la EU de Magisterio.
- Curso de Postgrado para maestros.
- Habilitación en Educación Musical adquirida mediante concurso de oposiciones.
- Estudios de Conservatorio.

\* Los estudios de Psicología, Pedagogía y Didáctica generales y específicas, que los maestros realizan durante su etapa en la Escuela de Magisterio, y posteriormente en cursos de perfeccionamiento, capacitan a estos en las áreas mencionadas, para su trabajo en la escuela a nivel docente, incluso para participar en investigaciones en educación.

\* La experiencia en el trabajo con niños, adquirida después de muchos años de docencia en los antiguos Preescolar y EGB y los actuales Educación Infantil, Primaria y primer ciclo de la ESO, es otra aportación inestimable que los maestros pueden realizar a la investigación en Educación Musical. La experiencia que el día a día en el aula proporciona, permite una visión más amplia, más objetiva y realista, más adecuada y adaptada, a la hora de plantear el trabajo con niños en una investigación.

\* El maestro tiene en sus manos un elemento fundamental en cualquier tipo de investigación cuya finalidad sea la resolución de problemas prácticos, en orden a transformar las condiciones del acto didáctico y a mejorar la calidad educativa, en Educación Musical u otro área: los alumnos. Los niños y el maestro, en un contexto educativo actual, generan una interacción tan natural como la establecida entre los miembros de una familia, por lo que la información que un maestro puede obtener de sus alumnos en cualquier momento y en el marco de una investigación, es más auténtica, espontánea, detallada, contextualizada, significativa y válida, que si es un elemento ajeno al aula el que trata de conseguirla. Los niños son muy sensibles a la estimulación novedosa, lo que puede generar en ellos respuestas artificiosas que pueden restar valor a los resultados obtenidos en una investigación aplicada, que no considere el maestro.

\* Aunque los maestros suelen quejarse de falta de tiempo, dada la amplitud de jornada docente diaria (seis horas diarias), el tiempo puede ser otra de las interesantes aportaciones que los miembros de este colectivo pueden realizar a una investigación educativa, ya que en casos de procedimientos que requieran largos periodos de observación, como un trimestre o un ciclo, un investigador que pasa tantas horas en el aula, con los alumnos, como podría ser el maestro, sería inmejorable. Este dispone de poco tiempo fuera de su horario escolar, pero su tiempo es ilimitado en el marco de este horario.

\* Hay que pensar también que en toda investigación, además de los aspectos cuantitativos, se deben tener en cuenta los aspectos cualitativos. En este sentido el maestro, que día a día interactúa con los alumnos, es el más indicado para manejar este tipo de información.

\* En muchas ocasiones, el procedimiento seguido en una investigación requiere introducir algunas variaciones a nivel de contenidos, actividades, metodología, temporalización, etc., en la programación del aula. Es fundamental en estos casos adaptar esos requerimientos de la investigación a la realidad del aula considerada en la programación. En este sentido, la figura del maestro, conocedor de esta realidad y artífice de la programación resulta necesaria, primero para preveer estos cambios realizando una programación flexible, luego para introducirlos en ella de forma adecuada, y por último, para llevarlos a cabo.

\* El maestro especialista en Educación Musical, es el encargado de llevar una evaluación continua de sus

alumnos en este área. Los resultados de esta evaluación son una fuente inagotable de ideas para iniciar una investigación. La evaluación proporciona información constante de la medida en que se están consiguiendo los objetivos planteados. El solucionar problemas de no consecución de objetivos conlleva a una mejora de la calidad de la enseñanza, objetivo este en el que toda investigación educativa está embarcada. Desde dentro de la escuela se detectan más fácilmente los aspectos que deben ser investigados, siendo en muchos casos los maestros los que tienen la respuesta a la pregunta, ¿qué investigar?.

Toda investigación de carácter aplicado, en el ámbito educativo, y por consiguiente en Educación Musical, requiere un equipo cooperativo de investigadores, todos con un objetivo común como es la mejora de la calidad de la enseñanza; en nuestro caso, buscar nuevas y mejor adecuación de objetivos y contenidos musicales a la realidad escolar, una mayor adaptación del área musical al entorno, etc.. En este equipo de investigación dos elementos cobran una especial relevancia: el profesor de Universidad en el campo de la Música y su didáctica, y el maestro especialista en Educación Musical. Quizá la creación de seminarios conjuntos sea el marco idóneo para generar procesos de investigación, en los que la simbiosis profesor-maestro haga las veces de un equipo de investigación eficaz, eficiente y efectivo.



[Volver al índice de la revista](#)





Revista de la Lista Electrónica  
Europea de Música en la Educación. n° 5

Mayo 2000

## INVESTIGACION Y/O INNOVACIÓN. UN PROYECTO EN Y PARA EL CENTRO EDUCATIVO

F. Dios  
P. Barrios  
R. Guerra  
F. Rodilla  
J. Sánchez

UNIVERSIDAD DE EXTREMADURA

---

El presente trabajo fue presentado en las I Jornadas de Investigación en Educación Musical (Ceuta, 1-3 octubre de 1998). Organizadas por ISME España.

---

### RESUMEN

Algunos de los cambios acaecidos en el campo de la epistemología de la investigación, nos obliga a revisar con un sentido más crítico mucho de lo que normalmente se investiga en la educación.

La existencia de tener presente estos cambios nace de la comprobación de nuevos paradigmas en la educación; de los que la investigación tiene que ser más seriamente consciente.

Una de las variables que puede incidir de forma más o menos directa es el grado de autonomía y desarrollo profesional de los profesores investigadores.

Una investigación centrada en el puesto de trabajo ( Centro docente), centrada en un Proyecto, centrada en la práctica, centrada en los problemas prácticos de su clase y realizada en un concepto específico, como miembro de un colectivo (Departamento o Claustro) y que una vez planteadas las necesidades específicas de la investigación, para que el profesorado participe en el diseño, en la realización y en la evaluación de la misma.

Con este documento pretendemos exponer los momentos, las finalidades y las orientaciones llevadas a cabo en un proyecto de trabajo desde la investigación-acción.

---

En estos últimos años podemos contemplar la puesta en práctica de una serie de Proyectos de Investigación y/o Innovación educativa que ha aglutinado al colectivo de profesores de un mismo centro con el fin de dar respuesta a situaciones problemáticas.

Todo problema da lugar a una formación a partir de las concepciones preexistentes más acordes con las circunstancias planteadas. Para ello podríamos decir que aprendemos en cuanto que, resolvemos los problemas que se originan en un entorno siempre diverso y cambiante.

El trabajo requiere un proceso complejo que comprende diferentes momentos: la exploración de nuestro entorno, el reconocimiento de una situación como problema, la formulación más exacta del mismo, la



puesta en marcha de un conjunto de actividades para la resolución, la reestructuración de las concepciones de los implicados, etc. Al conjunto de estos procesos podríamos designarlo con el término de Investigación.

En un Centro de enseñanza podemos optar por un tipo de investigación que, partiendo del conocimiento cotidiano y de la resolución de problemas prácticos nos acerca al saber científico, iniciándose una reelaboración de las concepciones de los profesores y una construcción del conocimiento.

Cuando es tratado cualquier problema existente se propician:

- La explicitación de las concepciones de los profesores implicados
- La interacción de esas concepciones con otras informaciones procedentes del entorno
- La posibilidad, de que en esa interacción se reestructuren las concepciones de los profesores
- La reflexión sobre la investigación realizada, la evaluación de las estrategias utilizadas y los resultados obtenidos.

La introducción de la investigación en un Claustro de profesores requiere unas estrategias de trabajo concretas y una manera de enfocar los procesos que mejoren y orienten la toma de decisiones y la coherencia en su labor como profesor.

Por ello una investigación debe:

Favorecer la justificación del currículum

Potenciar la creatividad, la autonomía y comunicación de los profesores de un mismo claustro

Permitir una evaluación de los procesos de actuación

Requerir una metodología de trabajo investigativa

## **ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS**

Una metodología de investigación posibilita no solo del aprendizaje de procedimientos y destrezas, sino fundamentalmente el aprendizaje de conceptos.

El planteamiento investigativo debe seleccionar los objetivos y contenidos mediante unos criterios fijados para realizar la selección organizándolos no en una secuencia lineal, sino mediante el uso de tramas, muestras, conceptos, destrezas, que permitan apreciar distintas relaciones y ofrecer una visión más general de la temática a trabajar, evitando la tradicional fragmentación del saber. En definitiva facilitar una mejor adecuación de los contenidos a las circunstancias del Centro Educativo.

Cualquier propuesta investigativa requiere una formulación abierta y flexible, desde una perspectiva constructivista, con un proceso de reorganización continua, en el que al mismo tiempo que se profundiza en cada concepto, se construyen conocimientos cada vez más amplios y complejos.

En la aplicación de una metodología de investigación en un Centro Educativo deben existir tres momentos para programar actividades:

- Las que se refieren a la búsqueda, reconocimiento, selección y formulación del problema,
- Las que posibilitan la resolución de problemas mediante la interacción entre las

concepciones de los profesores, ante la aparición del problema y la información recibida por otras fuentes.

- Las que facilitan la recapitulación sobre el trabajo realizado, y la elaboración de conclusiones.

Partir de problemas concretos, es un paso decisivo de la metodología, que no tiene por qué partir de una pregunta formulada, sino que puede ser una situación novedosa que estimule la curiosidad científica y que genere un proceso intelectual complejo, ofreciendo un encadenamiento de nuevas cuestiones, en torno al eje central, articulando nuevos problemas y nuevas temáticas.

Cuando se han planteado los problemas sobre los que se va a trabajar, surgen de forma espontánea las hipótesis, es decir las respuestas o líneas de búsqueda, que una vez establecida les ayudará a situar y dar sentido a las actividades posteriores (documentos, aportaciones y experimentaciones).

Stenhouse dice "la investigación es educativa, en la medida en que esté vinculada a la práctica".

## **UN MODELO DE INVESTIGACIÓN INSTITUCIONAL**

El M.E.C. de forma puntual y sistemática convoca Proyectos de Investigación e Innovación para Centros e intercentros

Los Proyectos de Formación en Centros como modalidad de investigación empezaron a funcionar con la Orden de Convocatoria M.E.C. el 3 de febrero de 1989 (B.O.E., 15 de febrero de 1989).

Los Proyectos seleccionados y aprobados fueron publicados mediante la Orden de Resolución del 23 de octubre de 1989 (B.O.E. 15 de noviembre).

En años sucesivos se han emitido convocatorias, realizando la Subdirección General de Formación del Profesorado seguimientos a través de Comisiones Generales.

Al mismo tiempo el Centro de Investigación, Documentación y Evaluación (C.I.D.E.), saca convocatorias individuales y/o grupales con dotaciones económicas para poder realizar investigaciones.

Teniendo presente que la calidad de la educación depende en gran medida de la capacidad de los profesores y del Sistema Educativo para renovarse en este sentido, el M.E.C. tiene como objeto de atención precedente las actividades de Innovación que tengan un componente importante de investigación y formación.

La Orden de noviembre de 1992 (B.O.E. 10 de diciembre) por la que se regula la convocatoria que pueden realizarse todo el Claustro de un Centro Educativo e incluso una comunidad escolar en su conjunto, mientras otras pueden ser llevadas a cabo por un grupo de profesores que pertenezcan o no a un mismo centro.

Con las innovaciones aceptadas se pueden conseguir dos finalidades: ampliar la experiencia y optimizar los resultados. Para ello se ha considerado oportuno realizar para el primer programa (Proyectos de Formación en Centros), convocatorias Provinciales para que a través de estas descentralizaciones se le pueda hacer un seguimiento y orientación más directa desde las Instituciones cercanas.

La investigación en un centro debe tener un compromiso concreto con la mejora del conocimiento y de la práctica de la misma, y en este doble aspecto hay que juzgarla:

Investigación ¿para qué? ¿para quién?: el cómo es una decisión condicionada por las respuestas a esas dos preguntas.

El propósito y el problema de investigación nos indican qué información hay que buscar como relevante y qué metodología es la adecuada para encontrar y tratar dicha información.

El profesor ha tenido un papel pasivo adaptativo al curriculum exigido a él y a sus alumnos. Su función era la de ejecutar. Si hoy se da importancia al papel activo del profesorado, es porque una nueva filosofía, que tampoco es nueva, está cobrando más peso.

La separación entre teoría y práctica en el caso de los profesores es más acusada que en el de otros profesionales. Esto es debido, no solo por la trayectoria histórica, sino por el significado que la propia educación tiene para la sociedad.

Debemos tener como referencia el de un profesor reflexivo (Schön, 1992) que investiga los procesos de enseñanza aprendizaje, que se cuestiona sus propias concepciones y que las contrasta con las distintas fuentes de conocimiento profesional: la propia práctica, la experiencia pedagógica acumulada, las aportaciones de las ciencias de la educación y los modelos de las disciplinas científicas.

Entonces, el perfil de un profesor innovador-investigador, ya sea de forma autodidacta o por circunstancias personales especiales despliegan una labor de investigación educativa.

La investigación en la acción que se da en cualquier Proyecto de Formación en Centros o de Innovación trata de ser una estrategia para facilitar en los profesores estos procesos de transformación autocrítica de su propia práctica, ayudando a la mejora de la reflexión profesional.

Descargar [Esquema 2](#) (formato PDF)

Estos Proyectos pretenden potenciar la reflexión entre los equipos posibilitando una investigación educativa que vincule los conocimientos teóricos a la práctica profesional, con una propuesta de organización: recursos humanos, materiales y organizativos (horarios y espacios)

El calendario con la planificación y temporalización de las actividades de un trabajo investigativo proyectado, debería contemplar el plan general de reuniones y tareas previstas, recogiendo los datos siguientes:

1. Reuniones de trabajo del equipo: días de la semana, fecha, hora, etc, que se ha asignado para realizarlas.
2. Temas a tratar: contenido de trabajo de cada sesión
3. Número de sesiones: a la semana, al mes o al año.
4. Duración de cada sesión
5. A especificar si la dirección de trabajo es de todo el centro o del seminario (colectivo que participa)
6. Componentes previstos
7. Expertos y apoyos externos.



Volver al índice de la revista





Revista de la Lista Electrónica  
Europea de Música en la Educación. nº 5

Mayo 2000

## LAS ENSEÑANZAS MUSICALES Y LA INVESTIGACIÓN ESPECIALIZADA : UN MUNDO FASCINANTE

Ana Lucía Frega  
Universidad Nacional de Rosario  
Argentina

---

El presente trabajo constituyó una conferencia plenaria en las I Jornadas de Investigación en Educación Musical (Ceuta, 1-3 octubre de 1998). Organizadas por ISME España.

---

### SÍNTESIS

Las enseñanzas musicales&endash; como tema amplio de entrega y recepción de aprendizajes&endash; presenta hoy un espectro de situaciones diversas y de desafíos muy especiales. Los tradicionales modelos educativos vigentes en Occidente desde el Siglo XIX están en revisión debido, en parte, a los considerables avances ocurridos en el campo de la psicología educativa aplicada . Las nuevas instancias comunicacionales, por su parte, están generando un considerable cambio cultural en el mundo todo, que es estudiado desde la sociología educativa. A analizar algunos de estos temas desde los aportes de la Investigación sistemática está dedicada esta ponencia.

### INTRODUCCIÓN

Haber convocado estas jornadas es un indudable acierto de ISME ESPAÑA y debo agradecer sinceramente a sus organizadores el honor de presentar mi ponencia en esta instancia primera del encuentro.

En ocasión de terminar la 23 Conferencia de la ISME internacional, en este mismo continente africano, hace solamente tres meses escasos, seguí viaje por razones profesionales privadas a Malasia: de allí he traído la grabación que deseo compartir con uds. como introducción a mi tema de aquí y ahora

Caben aquí y hoy, en el marco del tema de estas Jornadas, varias preguntas después de esta audición . Veamos por lo menos algunas de ellas:

- 1) Si yo no hubiera anunciado que proviene de Malasia ¿ hubiéramos sido capaces de adivinar su procedencia ? .En materia de estilo de composición y de interpretación, ¿ es este ejemplo local o mundial ?
- 2) Con la identificación geográfica y nuestros conocimientos musicales ¿ esperábamos música de gamelán o



alguna otra combinación instrumental o vocal exótica, quizás ? ¿ cómo funcionan nuestras expectativas auditivas y mentales con respecto a alturas y duraciones sonoras, sus organizaciones, las estructuras que se determinan, cuando nos decidimos a escuchar música ?

3) ¿ Cómo ha llegado a Malasia este estilo, esta manera de expresión ? ¿ cómo interactúa con la tradición local ?

Las respuestas a este tipo de preguntas me llevan a una primera delimitación del área a tratar: ¿A CUÁLES ENSEÑANZAS MUSICALES NOS REFERIMOS?

Está claro que tenemos al menos dos áreas sistemáticas para la reflexión y la investigación : la educación formal o institucionalizada y la educación no formal o no sistemáticamente institucionalizada.

¿ A cuál pertenece el mecanismo que ha llevado a los malayos&endash; a algunos de entre ellos&endash; al nivel de excelencia que permitió lograr la calidad interpretativa que acabamos de escuchar?

Mi primer aclaración aquí es que el campo de las enseñanzas musicales&endash; interdependiente con el aprendizaje de la música, por supuesto- exige HOY un análisis de todas aquellas situaciones contemporáneas en las que se cumplen transmisiones de conocimientos musicales, tanto en el ámbito de los conceptos como en el de las destrezas, habilidades y hábitos propios de las distintas acciones creativas e interpretativas musicales.

Entiendo aquí como formal tanto la enseñanza en conservatorios como la impartida en las escuelas de música que prevé la LOGSE; tanto éstas como los procesos vigentes para la inclusión de la enseñanza de la música en el marco de la Educación general inicial, primaria y secundaria.

Llamo informal a toda aquella transmisión más o menos espontánea, propia del hogar, del club, del grupo de amigos: aquella que, para ser cumplida, no necesita de la organización institucional que implica métodos de enseñanza, de evaluación, registros, controles de asistencia y demás rasgos burocrático / pedagógicos.

Si la formal, en todos sus aspectos, tiene que ver con la formación y desarrollo de capacidades en función de la adquisición de grados reconocidos por la sociedad. O, en el caso de las escuelas de música, el cumplimiento de objetivos comunitarios que también están pautados y definidos desde alguna situación de control estatal, la informal por su parte&endash; directamente conectada con el interés y la motivación individual y grupal, responde a la satisfacción de éstas, no está pautada exteriormente: códigos y aprendizajes son generalmente propios de una sabiduría pragmática, eminentemente funcional hacia un resultado o producto directamente buscado.

En estos casos, el MERCADO y / o el ÉXITO son los verdaderos mecanismos de evaluación.

Como conclusión a esta introducción, desearía comentar sobre mi personal fascinación por este tipo de interrogantes .

Normalmente, muchos seres humanos tenemos la tendencia a enseñar a otros como hemos sido cada uno de nosotros preparados, educados , tanto en qué enseñamos, cuanto en cómo lo hacemos. Esta ha sido una manera histórica del hombre comunicar a las sucesivas generaciones los distintos logros acumulados.

Las implicancias son que, generalmente y cuando se llega a alguna situación de transmisión de saberes&endash; voz que uso con sentido muy amplio&endash; existe una tendencia a repetir MODELOS OPERATIVOS adquiridos de nuestros mayores y mentores.

La formulación de la duda sistemática y su contemplación analítica organizada en forma de

INVESTIGACIÓN me fue enseñada, hace ya muchos años, por mi mentor en este tema, el Dr. Arnold Bentley. Mucha necesidad posterior hubo en mí para adquirir las técnicas apropiadas para el desenvolvimiento de estas tareas.

Ha resultado fascinante comprobar cómo se ha ido ampliando el campo de los saberes desde aquellas épocas pedagógicas repetitivas y memorísticas hasta la actual, signada más por el hacer y el comprender musicales.

Es fascinante observar cómo la especulación filosófica &ndash; en la que se alínean nombres como Susan Langer, Bennet Reimers, Charles Leonard, Estelle Jorgensen y quien suscribe &ndash; entre otros &ndash; nos hemos interrogado sistemáticamente sobre estos temas. Qué, por qué, para qué y&ndash; solo al final cómo&ndash; son las GRANDES CUESTIONES de la Pedagogía contemporánea aplicada a la enseñanza y el aprendizaje de la música.

Lo fascinante radica en el hecho de que el campo de la investigación en EDUCACIÓN MUSICAL &ndash; en sus aspectos correlativos de enseñanza/aprendizaje&ndash; se ha definido y consolidado en materia de métodos cuantitativos, cualitativos y mixtos.

También es notable la magnitud del conocimiento acumulado desde la Psicología del conocimiento y educativa, desde la Sociología educativa, desde la psicobiología, para citar sólo algunas fuentes de información sobre los componentes de la acción de aprender.

Pero, también y como consecuencia de la explosión de los medios de comunicación, se ha definido la investigación aplicada en las áreas y en temas puntuales a estudiar. Exploraré a continuación algunos ejemplos.

## **ALGUNOS TEMAS PROPIOS DEL HOY**

Como existe bibliografía en español sobre estas diferencias metodológicas&ndash; que ocupan los temarios de las cátedras de Metodología de la Investigación en educación musical que caracterizan las Especialidades Universitarias en casi todo el mundo occidental, abordaré la presentación de alguno de los temas que me fascinan en estos momentos. Serán, a su vez, ejemplos de PROBLEMAS con el correspondiente tratamiento METODOLÓGICO.

### Investigación etnográfica

La Dra. Patricia Shehan-Campbell ha publicado este año un magnífico ejemplo de investigación etnográfica. Su búsqueda se centra en explorar los siguientes temas:

- 1) ¿ qué música se enseña en la escuela?
- 2) ¿ qué reacciones genera esta música en los niños ?
- 3)¿ cómo se relaciona esa música de la escuela con la vida en el hogar?
- 4)¿ cómo APRENDEN los niños ?

Si se contemplara la revisión de planes y programas de estudio vigentes con alguna de las conclusiones de este tipo de investigaciones a la vista, se hace evidente que los caminos de la reflexión se ampliarían y permitirían la concreción de ajustes en materia de contenidos y de enfoques didácticos.

Sólo a manera de ejemplo, siguen algunos interrogantes propios de la investigación sistemática:

- a) ¿ cómo aborda la escuela los desafíos de la cotidianidad ?
- b) ¿ forman conceptos los niños pequeños ? ¿ cómo ?
- c) ¿ vale el aprendizaje por imitación ? ¿ se lo aprovecha ?

#### Investigación descriptiva y comparada

A fines de la década del sesenta, en mi país, el alud de métodos desconcertó a los docentes de música en un sistema educativo que definía la música como una asignatura obligatoria a lo largo de toda la escuela primaria.

Conocedora de la situación y por mi propia experiencia, abordé una contemplación crítica de todas las posiciones ofertadas allí, entre las que se encontraban—; indudablemente—; Jaques-Dalcroze, Orff, Kodaly, Willems y Martenot, a los que se fueron agregando más tarde los enfoques de Schaffer y de Paynter.

El problema del trasplante—; muchas veces generador de implementaciones dogmáticas—; surgía como una variante con efectos indeseados sobre la formación musical.

En mi estudio de esa época, me detuve entonces, en el análisis de los siguientes puntos:

la situación de experimentación original de cada una de las propuestas metodológicas y las similitudes y/ diferencias que las mismas tenían con respecto a nuestra realidad musical y educativa.

Nació una línea de trabajo —; que he desarrollado en mi tesis de doctorado—; en la que se ha definido un MODELO O PROTOTIPO para la descripción, análisis y consecuente extrapolación de conclusiones emanadas de la investigación e interpretación de la data, en procura de conclusiones enfocadas hacia los problemas propios de situaciones particulares.

Es decir, un instrumento para evaluar posibles aplicaciones que eviten el dogmatismo o las rigideces didácticas.

En materia de temas

Visto el tema desde la educación musical contemplada con el sentido amplio que hemos propuesto en nuestra introducción, aparecen las inquietudes propias de la selección de CONTENIDOS generales que respeten las particularidades o identidades culturales de las distintas situaciones educativas.

Tanto en Estados Unidos y en Canadá, como en los distintos países de América Latina, el tema de los "qué" universales de la música y las implicancias locales tradicionales y populares de las distintas comunidades, constituyen un área de formulación de hipótesis y de definición de propuestas.

Cuando Bruno Nettl afirma ( transparecia 13 a)

"La gente que adquiere incluso una cantidad módica de educación musical, debería hacerlo con el beneficio de un marco amplio, aquél de la música como un fenómeno mundial"( Nettl, B- in Lundquist/Szego : "Musics of the World's Cultures", Ed. ISME, Reading, U.K., 1998 )

se suscitan varios interrogantes que puedo sintetizar así:

## **CUÁNTO DE CUÁL / CUÁLES MÚSICAS, A QUIÉN, CÓMO, DÓNDE...**

Con estas preguntas delante, si retornamos otra vez a nuestro análisis inicial sobre aprendizajes formales y no formales, podemos observar que hay procesos educativos sumamente exitosos, verdaderas instancias transculturales o de aculturación que están vigentes en la realidad cotidiana del hoy mediático. (El ejemplo musical que comenzó nuestro encuentro.)

Ante este hecho&endash; que también participa de la distribución notable de las músicas de la Europa barroca, clásica, romántica e impresionista&endash; Bach y Beethoven tienen también audiencias globales...- se puede concretar otro tema de indudable importancia hoy en la investigación filosófica: el tema de los valores.

En realidad, la serie de preguntas más arriba enunciadas ( transparencia )delimita áreas de indiscutible significado en el pensamiento pedagógico actual relacionado con definición curricular y con la consiguiente capacitación o recapacitación de los docentes de música, con amplia bibliografía de referencia en materia de investigación sistemática:

Por ejemplo:

¿Debe ser el eje de la educación musical en el sistema general la AUDICIÓN o la INTERPRETACIÓN ?

¿ qué función cumple el desarrollo sistemático de la creatividad?

¿cuántas horas semanales de enseñanza a cargo de especialistas en música debe haber en infantil, primaria, eso...?

¿debe ser siempre un especialista quien enseñe música?

¿es posible la delimitación de un área ARTÍSTICA?

¿ qué se sabe, en realidad, sobre educación interdisciplinaria?

Podría seguir abundando en preguntas. En realidad, descuento que todos los aquí asistentes tienen las propias, las están formulando en estos momentos. En realidad , por eso estamos aquí.

Es posible que la técnica del Estudio de Casos como método de investigación&endash; hay ejemplos en el Source Book for World Musics recientemente editado por la ISME Internacional -, puede ser una forma de comenzar a responder, trascendiendo la mera y restringida opinión personal, las importantes temáticas aquí señaladas.

## **CONCLUSIONES**

No es menuda tarea la que debemos enfrentar los educadores musicales. Especialmente quienes tenemos la



responsabilidad de preparar a los jóvenes que irán ocupando las distintas instancias docentes para la enseñanza de la música en la educación general y en los conservatorios y en las escuelas de música, así como en las universidades.

Complejo por demás si, como hemos visto, la EDUCACIÓN MUSICAL está adentro y afuera de nuestras instituciones escolares, está en casi todos los ámbitos de la vida contemporánea, con medidas de intensidad y de densidad diversificadas.

Conectar los distintos circuitos que actúan, que inciden en la formación de las nuevas generaciones parece ser uno de los focos mayores de atención.

( transparencia 14)

Las conclusiones de investigaciones sistemáticas como las que hemos mencionado aquí deben ser tenidas en cuenta para concretar propuestas de ajuste ante todo interrogante pedagógico didáctico o requerimiento de autoridades de Ministerios y Comunidades.

Mi último aporte&endash; mi más reciente fascinación&endash; es el campo de los META-ESTUDIOS DE INVESTIGACIÓN.

Quienes estamos realmente familiarizados con el tema, que logramos mantenernos más o menos al día en nuestras lecturas de los muchos libros y varias revistas especializadas de publicación regular, estamos conscientes de que es mucho YA lo que se sabe en materia de percepción, de técnicas didácticas, de motivación, de diseño curricular, de evaluación...en nuestro campo especializado.

La reciente publicación de la Anthology del Journal of Research in Music education, publicación del MENC, es un buen material para comprender lo que aquí señalo:

La cantidad de información disponible es hoy abundante, cubre con respuestas muchos de los interrogantes cotidianos. Pero no estamos siempre preparando a nuestros docentes para aprovecharla. ¿Quizás, la cantidad de información es ya abrumadora?.

Se hace indispensable que gente capacitada, con excelente entrenamiento filosófico y metodológico aborde SECTORES de esa información disponible y, aplicándole observaciones propias del META-ANÁLISIS, extraiga conclusiones de síntesis que puedan ser ágilmente puestas a la disposición de los colegas en preparación así como de aquéllos en ejercicio.

Inclusive, que aborden el nivel de las RECOMENDACIONES sustantivas, concretas.

Un excelente ejemplo lo constituye el estudio de la Dra. Jane Standley sobre " A Meta-Analysis on the effects of Music as reinforcement for Education / Therapy objectives, en el que afirma

La práctica establecida en meta-análisis envuelve tres pasos básicos&endash; El primero consiste en una revisión bibliográfica total para localizar todas las fuentes correspondientes a una determinada categoría de estudios . (...)A continuación, las características y los resultados de los artículos son identificadas y categorizadas.La tercera, es utilizar una cantidad de técnicas estadísticas para convertir los datos informados en medidas comparables en función de su dimensión.

Mi propia fascinación circula, ahora en el siguiente trabajo de meta-análisis y se refiere al tema de la representación gráfica de la música por niños pequeños . Tomo datos de mi propia investigación descriptiva y comparada y los contemplo en un campo intersectado con los estudios de Harriet Hair (USA) de sus trabajos con el CRDI ( explicar ) y de Margaret Barret ( Australia ). Ambas exploraron la realidad del

accionar de niños de corta edad abordando la representación de canciones y de secuencias ascendentes y descendentes de sonidos.

Mi interrogante es ¿ en qué medida los aportes didácticos de los métodos contemporáneos en materia de grafías analógicas se corresponde con la realidad perceptiva y elaborativa de niños en situación "natural", no didáctica ?

Finalmente, deseo decir que la investigación en educación musical&endash; el estudio de cómo se enseña y cómo se aprende música en todas las situaciones posibles - es un ámbito realmente atractivo, desafiante . Una posibilidad de crecimiento constante, de sentir la vida, viviéndola.

Es fascinante que estemos aquí, en estos intercambios que posibilitan ISME España, la Universidad de Granada y el Ayuntamiento de Ceuta, ellos reunidos en un esfuerzo de organización, ustedes aceptando la ocasión.

Si surgieran de aquí Grupos de Estudio, sistemáticos y orgánicos, si algún enfoque de META-ANÁLISIS de algún campo específico pudiera ser emprendido con tenacidad y con profunda seriedad, se estaría haciendo un aporte fundamental a un mundo que es, en definitiva, aquél en el que hemos elegido vivir.

¿ NO ES FASCINANTE ESTA POSIBILIDAD ?

---

## **Bibliografía**

Shehan Campbell, P. ( 1998 ) " Songs in their heads "- Oxford University Press, Nueva York

Frega, A.L. ( 1997 ) " Metodología Comparada de la Educación Musical "&endash; CIEM / Collegium Musicum, Buenos Aires

Lundquist, B y Szego,C.K. ( 1998 ) "Musics of the World's Cultures "&endash; ISME / CIRCME, Reading

Price, H. Compilador ( 1998 ) " Music Education Research "&endash; MENC, Washington D.C.

---



[Volver al índice de la revista](#)

## Proyectos telemáticos y aprendizaje musical

[Cristina Fuertes Royo](#)

El presente trabajo fue presentado en las I Jornadas de Investigación en Educación Musical (Ceuta, 1-3 octubre de 1998). Organizadas por ISME España.

### Resumen

La incorporación y el uso de las tecnologías digitales en la educación no son un hecho gratuito a finales del siglo XX. Si la escuela ha de responder a la realidad de la sociedad del siglo XXI es necesario que la revolución de los medios tecnológicos que se vive en estos momentos llegue necesariamente a las aulas. A partir de esta premisa, la comunicación que presentamos quiere servir de punto reflexión y debate sobre las aportaciones de los proyectos telemáticos al aprendizaje musical. Nos preocupa la elaboración y la existencia de un marco teórico que permita justificar desde las teorías del aprendizaje que incorporan el uso de ordenadores el uso de Internet en la educación artística. Describimos las aportaciones más singulares de la telemática en los procesos de aprendizaje en que se enmarcan los proyectos colaborativos señalando cual puede ser el papel de la telemática en la educación musical. Finalmente, como ejemplo de la exposición citamos algunas direcciones electrónicas de proyectos colaborativos de educación musical implementados en Internet.

### Descriptor

Teorías de aprendizaje, Internet y aprendizaje musical. Proyectos cooperativos en la red.

Quiero animar a todos los que estén interesados en el aprendizaje a fijarse en la cultura en general como fuente de ideas que pueden merecer atención, con el mismo espíritu que quiero animar a la observación de las experiencias personales. Esta recomendación surge de considerar el aprendizaje como un aspecto más de la vida, como las relaciones personales, la espiritualidad o la sensibilidad estética.

(S. Papert, 1993, 146)

### En busca de un marco teórico

La intención de éste documento dista de profundizar en las teorías del aprendizaje, pero quiere esbozar el que podría ser un marco teórico para el aprendizaje musical que se puede llevar a término a través de la red. Tal como señalan Ferraté, Alsina, Pedró (1997) uno de los problemas de los sistemas de enseñanza a distancia haciendo uso de Internet es la ausencia de un marco teórico adecuado. A partir de esta premisa intentaremos sintetizar las ideas expresadas por autores que se han preocupado por la introducción de las tecnologías de la información y de la comunicación en el aprendizaje y de forma singular por el



aprendizaje artístico. A nuestro entender, los medios tecnológicos son herramientas que hay que utilizar con sentido educativo. Por tanto, conviene que la introducción de cualquier medio en el entorno escolar se apoye en un marco teórico que llevé a la reflexión y al debate, al tiempo que permita justificar su uso educativo.

A. San Martín (1994) remarca que la decisión didáctica sobre los medios no ha de fundamentarse en la modernidad o presumible eficacia sino en su adecuación con relación a las metas didácticas. Las teorías del aprendizaje que justifican el uso del ordenador pueden servirnos de marco de partida para incorporar la Internet.

C. Solomon (1987) a finales de los 80 llevó a término una investigación en relación con el uso de ordenadores en educación, la autora comenta que las investigaciones en este campo se han orientado, en general, al tratamiento de problemas específicos con relación al estudio de la efectividad del ordenador en situaciones concretas, por esta razón plantea una reflexión y estudio sistemático sobre los entornos de aprendizaje con ordenadores a partir de dos concepciones diferentes del ordenador: el ordenador como un libro de texto que controla el alumno (Suppes: ejercitación y aprendizaje memorístico y Davis: la interacción socrática y el aprendizaje como descubrimiento) y el ordenador como un medio de expresión bajo el control del alumno (Dwyer: eclecticismo y aprendizaje heurístico y Papert: constructivismo y aprendizaje piagetiano).

En nuestro país, E. Martí (1992) aborda las teorías principales que fundamentan los usos educativos del ordenador: conductismo, procesamiento de la información, inteligencia artificial, psicología genética y teorías de la mediación. En su exposición describe las ventajas y las limitaciones que presentan cada una de estas teorías, para a continuación proponer un marco teórico a partir de las ideas del constructivismo y la mediación. Desde la teoría del constructivismo para E. Martí la actividad estructurante del alumnado es una pieza clave para llegar al conocimiento. Desde las tesis de la mediación señala la necesidad de considerar que cualquier conocimiento está mediatizado por un sistema simbólico y por la interacción entre las personas implicadas.

En el mismo estudio expone las dos funciones educativas que diferentes autores (Gros, 1987; Taylor, 1980) han otorgado al uso educativo del ordenador: la informática como fin y la informática como medio. En esta última opción, se señalan dos posibilidades de uso según sea utilizado por el profesorado o por el alumnado. Y, en el caso del alumnado diferencia entre aprender del ordenador y aprender con el ordenador, decantándose por la última opción. Las posibilidades que ofrece la Internet como prolongación del uso del ordenador se prestan a valorarla como una herramienta de aprendizaje con la que se puede aprender desde el marco teórico del constructivismo mediacional.

I. Borrás (1997) comenta las posibilidades de herramienta instrumental que ofrece Internet y fundamenta su instrumentalidad en el aprendizaje a partir de los principios de tres teorías: constructivismo, teoría de la conversación, y teoría del conocimiento situado. Borrás señala que la Internet se presenta como un entorno de aprendizaje constructivo en el sentido de que es un sistema abierto y con connotaciones provocadoras a nivel intelectual y conceptual. Desde la teoría de la conversación, que considera el aprendizaje como un fenómeno social, la Internet aporta los diferentes niveles de experiencia de los individuos a la cultura tecnológica. Desde la teoría del conocimiento situado el entorno Internet presenta dos de sus características: realismo y complejidad.

En una línea investigación práctica, los miembros del proyecto TIDOC (1990) justifican el uso de las nuevas tecnologías a partir de un modelo circular de construcción del conocimiento, en el que teoría y práctica se relacionan, al tiempo que integran la investigación pedagógica al lado del conocimiento ordinario procedente de la experiencia. Los miembros de este grupo han sido pioneros en la introducción de la telemática en la educación obligatoria.

Por otro lado, la propuesta de teoría abierta de la Universitat Oberta de Catalunya elaborada por Francesc Pedró (1997) se presenta como paradigma a tener en cuenta en futuras experiencias con una visión constructivista del aprendizaje que se puede resumir en: El aprendizaje en un escenario virtual es un



proceso individual de construcción y elaboración del conocimiento. Cada sujeto parte de un punto diferente y tiene un ritmo y una disposición distinta al aprendizaje. El carácter diferido en el tiempo de buena parte de las ayudas pedagógicas. La no coincidencia espacio-temporal. La función docente ha de considerarse como la organización de las ayudas pedagógicas. En el proceso de aprendizaje participan por igual el docente y el discente. La enseñanza a distancia subraya el carácter individual del aprendizaje. La interacción tiene un valor esencial como mecanismo favorable en la didáctica y en los encuentros personales.

La formación - y la selección- del profesorado ha de contemplar la doble interacción: de la didáctica y de las relaciones personales. La aplicación de las nuevas tecnologías siempre se ha de considerar un medio nunca una finalidad.

Desde una perspectiva generalista parece que la teoría del constructivismo es el marco teórico que justifica la incorporación de la Internet, pero queremos mencionar las teorías de la educación artística y el desarrollo humano teorizadas por Gardner, y ejemplificadas en el proyecto Arts PROPEL , por la incidencia de este proyecto en el ámbito de la educación artística. Gardner es autor de la teoría de las Inteligencias Múltiples en la que el mismo expone La decisión de escribir acerca de las "inteligencias múltiples": "múltiples" para resaltar el número desconocido de capacidades humanas, desde la inteligencia musical hasta la inteligencia implicada en el conocimiento de uno mismo; e "inteligencias" para subrayar que estas capacidades son tan fundamentales como las que tradicionalmente detecta el test de CI (H. Gardner, 1993, 13)

Esta teoría, parte de valorar dos ideas contrapuestas con relación a la concepción de la mente, la unidimensional y la pluridimensional. El test de C.I. es una visión unidimensional de evaluación de la mente de las personas, es la "visión uniforme" de la escuela, como un curriculum básico que todos han de conocer sin opción a la elección. La visión alternativa de la mente y por tanto de la escuela presenta una visión pluralista de la mente con diferentes facetas y potenciales cognitivos. El modelo de escuela de esta visión pluralista se centra en el individuo. A partir de esta idea pluralista de la mente, Gardner (1993) elabora su teoría de las inteligencias múltiples que engloba en siete tipos inteligencia: 1.lingüística (ejemplo de los poetas.), 2.lógico-matemática. (diferenciando la capacidad lógico-matemática y capacidad científica), 3.espacial, (capacidad para formarse un modelo mental de un mundo espacial y operar y maniobrar en él), 4.musical. 5.corporal y cinética, 6.interpersonal (capacidad para entender a otras personas) 7.intrapersonal (capacidad correlativa, orientada hacia dentro, para desarrollarse personalmente) . Resumiendo, el aspecto importante de la teoría es insistir en la pluralidad del intelecto. Las inteligencias son potenciales biológicos en bruto pero no aparecen en forma pura o aislada sino que las inteligencias trabajan juntas para resolver problemas y para encontrar diversos fines culturales: vocaciones, aficiones y similares. Desde el marco de esta teoría, Gardner establece un diseño de escuela ideal del futuro: exponiendo dos hipótesis:

1. No todo el mundo tiene los mismos intereses ni capacidades; no todos aprenden de la misma manera.
2. En nuestra época nadie puede llegar a aprender todo lo que hay para aprender. La elección se hace inevitable. Les elecciones que hacemos para nosotros o para otros a nuestro cargo pueden ser elecciones informadas.

Interpretando estas dos hipótesis, creemos que Internet se presta a ser una herramienta de aprendizaje para la escuela del futuro, su multiplicidad hace que sea un medio en el que todo el mundo pueda encontrar cantidad de recursos que se puedan adaptar a los intereses, capacidades y maneras de aprender de todos. Por otro lado, Internet es también un buen medio para aprender a buscar y seleccionar información. Es necesario que los educadores nos planteemos las nuevas formas no lineales de acceso a la información: Tal como cuestionan los profesionales de la Universitat Oberta de Catalunya el debate está abierto: ¿Aprendizaje por secuencias o aprendizaje por navegación? ( Ferraté, Alsina, Pedró, 1997).

## **Los proyectos telemáticos, ¿una nueva forma de aprender?**

Una de las modalidades que presenta el aprendizaje en Internet es a través de proyectos. Para autores como Harris(1995) y Adell (1997) los proyectos colaborativos incluyen la búsqueda de información, los procesos de escritura electrónica, las creaciones secuenciales, la resolución paralela de problemas, etc. Pensamos que es en los proyectos colaborativos en que Internet presenta posibilidades educativas en el entorno de nuestro sistema educativo actual. Los proyectos de trabajo son una forma de organizar los conocimientos escolares que aportan nuevas experiencias al aprendizaje . La función del Proyecto es favorecer la creación de estrategias de organización de los conocimientos escolares en relación con: 1) el tratamiento de la información y 2) la relación entre los diferentes contenidos en torno a problemas o hipótesis que faciliten al alumnado la construcción de sus conocimientos, la transformación de la información procedente de los diferentes saberes disciplinares en conocimiento propio.(Hernández, 1992, 57)

Establecido el concepto de proyecto de trabajo señalaremos cuales son las aportaciones de la telemática en el entorno educativo a partir de algunas de las ideas expuestas por M Guitert (1996) en relación al trabajo en proyectos telemáticos que suponen una puerta abierta a las aportaciones del uso de la informática en la educación musical (C. Fuertes, 1997)

- Ayudar al alumnado a cubrir la necesidad de conocer el mundo que todos los adolescentes tienen (tanto el mundo educativo, como el profesional, cultural y del ocio), a través de la red, al tiempo que se conocen a ellos mismos. Cualquier trabajo realizado en el aula con el ordenador : la redacción de un texto, una composición musical, un dibujo,...puede ser compartido y comentado con escuelas del mismo entorno o de otra población o país. Además el acceso a Internet desde el aula posibilita que el alumnado tenga acceso a gran cantidad de información que permite el conocimiento de nuevas realidades muy diferentes a la propia del alumnado. Realidades que pueden ser próximas o lejanas en el espacio.

- Conseguir que el alumnado conozca los procesos de generar información y comunicación englobando todo tipo de lenguajes ( textual, hipertextual, gráfico, musical, icónico,...) y que se impliquen en algún proyecto de trabajo. Cualquier proyecto educativo que incluya el uso de herramientas telemáticas tiene siempre connotaciones globalizadoras que implicaran conocimientos de áreas diversas con un marcado carácter interdisciplinario e intercultural.

- Mejorar y facilitar una comunicación real mucho más abierta que la tradicional de la escuela de: profesorado - alumnado o alumnado - profesorado , favoreciendo cambios en las relaciones entre alumnos y profesorado, y los propios alumnos. Con el uso telemático la comunicación resulta más fácil y flexible y permite la relación de personas con perspectivas y experiencias muy diferentes.

- Propiciar que el trabajo en el aula sea cooperativo, ya que el profesorado deja de ser la única fuente de saber y pasa a ser un colaborador del proceso de aprendizaje que llevan a término los alumnos. Los propios alumnos se implican en la búsqueda de información y son capaces de generar nueva información de forma creativa.

- Fomentar un aprendizaje más personalizado y autónomo ya que el alumnado cuando busca información a través de la red ha de tomar decisiones que están condicionadas por su bagaje cognitivo, por tanto es una buena herramienta para el tratamiento de la diversidad en el aula.

- Favorecer el uso de la lengua propia y la de otros ( castellano, inglés,...) en diferentes contextos, el uso de la telemática potencia los hábitos de lectura y de escritura y de conocimiento de nuevos códigos lingüísticos como el del lenguaje hipertextual, hipermedia. En el proceso comunicativo de la red los mensajes son para un público existente.

- Potenciar la creatividad, la intuición, la iniciativa y la participación ya que el alumnado ha de resolver habilidades en situaciones virtuales que se transforman en reales.

Al intentar valorar la aplicación didáctica de la telemática en la educación musical vemos que representa la fusión de la integración de los procesos informáticos al proceso de aprendizaje con el acceso a gran cantidad de información y comunicación por vía textual, gráfica y auditiva. Este encuentro implica un



nuevo cambio en el aprendizaje pues abre nuevas vías creativas y pedagógicas en el desarrollo de la educación musical como un marco especial de expresión personal.

El uso de Internet en el aula permite poner en práctica algunas de las ideas expuestas en las teorías de la educación artística y el desarrollo humano de Howard Gardner y llevadas a la práctica en el proyecto Arts PROPEL , método que ejemplifica el desplazamiento de un proyecto de carácter filosófico y psicológico, el proyecto Zero, en la práctica del entorno educativo. Arts PROPEL ( El acrónimo Arts Propel significa Producción, Percepción y Reflexión - componentes fundamentales de toda educación artística) (Gardner, 1990). En éste proyecto se busca crear situaciones educativas que provoquen que los estudiantes puedan de forma fácil acceder a diferentes formas de conocimiento artístico: música, escritura de ficción y artes visuales. Se trata de que los estudiantes participen en proyectos de elaboración de obras artísticas, que sean capaces de diferenciar los rasgos importantes de las obras de arte y que tengan la habilidad para distanciarse y reflexionar sobre el significado de las obras artísticas, tanto las que han estado creadas por otras personas como por los mismos estudiantes.

Gardner comenta que fuera de la escuela, los individuos adquieren habilidades y conocimientos en contextos ricos y "naturales" donde la información es redundante y de respuesta inmediata para quien la recibe. En contrapartida por norma general la escuela proporciona información separada del contexto en el que después se tendrá que utilizar.

En relación a la teoría de las inteligencias múltiples ( expuesta anteriormente) y ARTS PROPEL y la existencia o no de una inteligencia artística independiente Gardner señala,

A la luz de una visión pluralista del intelecto, surge inmediatamente la cuestión de si existe una inteligencia artística independiente. Según mi análisis no es así. (Gardner, 1983b) En cambio, cada una de esas formas de inteligencia pueden orientarse hacia fines artísticos: es decir, que los símbolos que intervienen en esa forma de conocimiento pueden disponerse de forma estética. [...] El hecho de que una inteligencia se ponga en acción con fines estéticos o no, acaba siendo una decisión individual o cultural. (H. Gardner, 1993, 151)

Desde nuestra perspectiva de educadores artísticos creemos que Internet es un medio que se presta a desarrollar, además de otros, los fines artísticos de la inteligencia. El simple hecho de saber que todo lo que se expondrá en Internet tendrá un público real que puede emitir juicios de valor en relación al contenido, la forma y el diseño artístico de lo que se hace potencia que las producciones y creaciones sean cuidadas desde el punto de vista artístico. Además, hay que añadir que, con el uso de Internet en el aula, la escuela sin dejar de ser escuela sale de su marco y permite que el alumnado pueda aprender y adquirir conocimiento de la misma forma que podría hacerlo fuera. La motivación e interés que suponen el uso del medio hace que la escuela sea atractiva e incluso agradable. ( C. Fuertes, 1998, 78)

El uso de Internet en entornos educativos es una forma de fomentar y aumentar la necesidad de encuentros y colaboraciones entre todos los miembros de la comunidad educativa o del mundo musical ( profesionales de la educación, estudiantes, artistas, músicos,...). El valor de Internet, para el profesorado y el alumnado se encuentra en relación a las nuevas posibilidades que presenta, no en lo que se puede hacer sin ella .

## **Ejemplos de proyectos colaborativos de educación musical**

Creación musical e informática

<http://www.xtec.es/recursos/musica/experien/sdali/sdali.htm>

Sant Jordi a Internet

<http://www.xtec.es/centres/sjordi96/index.htm>

Intercambio con escuelas del Japón

<http://www.xtec.es/recursos/musica/japo/japo.htm>

La RTEE (La Red Telemática Educativa Europea)

<http://www.xtec.es/rtee/esp>

Proyecto Teledmus

<http://www.xtec.es/rtee/esp/teledmus/index.htm>

---

## Referencias bibliograficas

- ADELL, J (1997): *Redes y educación*. ( en prensa) documento cedido por el autor.
- BORRAS, I. (1997): *Enseñanza y aprendizaje con la Internet: una aproximación crítica*. En Biblioteca Virtual de la Tecnología. Documento electrónico  
<[http://www.doe.d5.ub.es/te/any97/borras\\_pb/](http://www.doe.d5.ub.es/te/any97/borras_pb/)>
- FERRATÉ, G. (1997): Prólogo a TIFFIN, J.- RAJASINGHAM, L. (1995): *En busca de la clase virtual. La educación en la sociedad de la información*. Barcelona. Ed. Paidós.
- FERRATÉ, G.- ALSINA, C. PEDRÓ, F. (1997): Epílogo en TIFFIN, J.- RAJASINGHAM, L. (1995): *En busca de la clase virtual. La educación en la sociedad de la información*. Barcelona. Ed. Paidós.
- FUERTES, C. (1996): *Informática y Educación Musical en Comunicación educativa y nuevas tecnologías*. Barcelona. Editorial Praxis. pp. 342/1-342/7
-



FUERTES, C (1998): La telemática en la educación musical. *Comunicación y pedagogía*. Núm 151

•

GARDNER, H. (1994) : *Educación artística y desarrollo humano*. Barcelona. Ed. Paidós Educador

•

GARDNER, H. (1995) : *Inteligencias múltiples*. Barcelona. Ed. Paidós. Educador

•

GROS, B. (1987): *Aprender mediante el ordenador. Posibilidades pedagógicas de la informática en la escuela*. Barcelona. Promociones y Publicaciones Universitarias.

•

GUITERT, M. (1996): La telemática en la práctica educativa del aula. en *Comunicación educativa y nuevas tecnologías*. Barcelona. Editorial Praxis. pp.257-264

•

HERNÁNDEZ, F-VENTURA, M.(1992): *La organización del curriculum por proyectos de trabajo. El conocimiento es un calidoscopio*. Barcelona. Ed Graó-ICE. MIE

•

MARTÍ, E. (1993): *Aprender con ordenadores en la escuela. (Cuadernos de educación)*. ICE Universidad de Barcelona. Ed. Horsori.

•

PAPERT, S (1993) : *La máquina de los niños. Replantearse la educación en la era de los ordenadores*. Barcelona. Paidós.

•

SAN MARTIN A (1994): El método y las decisiones sobre los medios didácticos en SANCHO, J. (coord.). *Para una Tecnología Educativa*. Barcelona. Ed. Horsori

•

SOLOMÓN, C (1987): *Entornos de aprendizaje con ordenadores*. Madrid Paidós.MEC

- 

TAYLOR, R.P. (Ed.) (1980): *The computer in the school: Tutor, tool, tutee*.  
Nova York: Teachers College Press.

- 

TIDOC-PROJECTE (1990) : *Escola i noves tecnologies*. Barcelona. Escola Catalana.  
Ed. CEAC

---



[Volver al índice de la revista](#)



Revista de la Lista Electrónica  
Europea de Música en la Educación. nº 5  
Mayo 2000

## PROGRAMA "MEJORA DEL RENDIMIENTO ESCOLAR"

### PROPUESTAS DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN TERRITORIOS DESFAVORECIDOS

Mercedes García Irigoyen  
Dirección General de Educación  
Consejería de Educación y Cultura  
COMUNIDAD DE MADRID

---

El presente trabajo fue presentado en las I Jornadas de Investigación en Educación Musical (Ceuta, 1-3 octubre de 1998). Organizadas por ISME España.

---

Uno de los objetivos básicos del Programa "Mejora del rendimiento escolar" es aumentar el rendimiento educativo de la población escolar de los centros de Educación Primaria y Secundaria del municipio de Madrid ubicados en territorios socioculturalmente desfavorecidos.

Para conseguir este objetivo se ha puesto en marcha en varios centros educativos del Sur y Este de Madrid un conjunto de programas y actividades dirigidas a enriquecer la oferta socio-educativa e incrementar los recursos educativos complementarios de los centros escolares, desarrollando, en horario de tarde aulas abiertas de música y/o de danza.

Las aulas abiertas de música y de danza ofrecen a niños, jóvenes y adultos unos medios y recursos educativos complementarios para ampliar y mejorar el nivel educativo artístico-cultural.

Las aulas abiertas de música y de danza son espacios de desarrollo artístico y cultural, nacidos en el interior de los centros educativos, que ofrecen nuevas alternativas a los tiempos de ocio, fomentan la comunicación grupal al incentivar la música y la danza como expresión artística colectiva, desarrollan las aptitudes creativas y encauzan según los intereses y posibilidades a aquellos alumnos con notable sensibilidad artística y predisposición para la música y/o la danza.

Se trata, de un lado, de "afinar" la sensibilidad y, a través de ella, aprender cosas que, más que entenderlas, han de "sentirse"; de otro, conseguir que la apreciación artística no forme parte solamente de la formación del individuo sino que entre en el medio que le rodea, en el ambiente de transmisión que una sociedad genera; y por último, lograr que la música se interiorice en el hacer de los centros educativos.

Se abre así un espacio para hacer y para buscar, un lugar donde se crea, modifica y transforma la propia realidad vivencial, un entorno donde se procura aprovechar la potencialidad que tiene todo individuo-grupo para encontrar respuestas a sus propuestas y donde se descubran y desarrollen las aptitudes para la música y la danza, un tiempo para la expresión, comunicación y participación. En este espacio, en este entorno, en este tiempo, a partir de una oferta de base, es la realidad de los grupos y del

proceso de investigación participativa la que genera y desarrolla los "programas".

Las aulas abiertas se ponen a disposición de aquellos centros educativos que poseen profesor especialista de música con la decisión de elaborar proyectos artísticos, para facilitarles un conjunto de recursos humanos y materiales que les permitan ser promotores del desarrollo artístico de la comunidad educativa y de la población del entorno, aprovechando siempre las potencialidades de que disponen las personas y grupos que viven en el barrio.

Las aulas abiertas son utilizadas en horario lectivo por los alumnos del centro y en horario no lectivo por los niños, jóvenes y adultos del barrio.

Sus contenidos básicos son:

- ×Apreciación y conocimiento de la música.
- ×Iniciación instrumental.
- ×Canto colectivo.
- ×Iniciación a la danza.
- ×Grupos instrumentales
- ×Grupos dancísticos.

Recursos materiales:

- ×Instalaciones, equipamiento básico, espacios preparados adecuadamente: insonorización, espejos y suelo adecuado para las actividades de movimiento; material instrumental adecuado a las actividades de música de la educación primaria y a las especialidades instrumentales que se ofertan.
- ×Espacio y tiempo fijo, de 3 horas diarias en horario no lectivo, organizadas en función de la demanda de la población y de los niveles técnicos de agrupamiento.

Recursos humanos:

- ×Monitores (música/danza) que actúan como catalizadores que provocan y animan un proceso, siendo "todos" participantes del proceso socio-educativo.
- ×Coordinadores, preferentemente el profesor especialista de música de cada centro, que vela por el funcionamiento del programa, su integración en el Centro y su difusión en el barrio.
- ×Colaboradores, voluntarios, bien sean padres, amigos de la escuela, otras personas o grupos que quieren compartir su saber hacer, y objetores de conciencia, participan en el desarrollo de los programas.
- ×Alumnos de música que realizan prácticas temporales.

Los monitores de las aulas abiertas de música y/o danza están coordinados y apoyados por el Programa. Periódicamente se organizan Jornadas de Intercambio e Innovación con el fin de garantizar unos principios fundamentales metodológicos: de adecuación, de aproximación, de espontaneidad, para que la filosofía de las mismas sea realidad, así como diferentes Cursos y/o Talleres, por ejemplo "Aproximación a la Cultura Flamenca", "Percusión con ritmos afro-cubanos, afro-brasileños y flamenco", en los que participan conjuntamente monitores y asistentes a las aulas.



Junto al quehacer diario de los programas, se promocionan los distintos modelos de agrupaciones instrumentales y/o dancísticas de las aulas abiertas; se genera un banco de recursos didácticos y metodológicos para el profesorado especialista de música de los centros educativos; se abre un programa de difusión de la música y de danza en la zona del barrio; se crea un espacio para recuperar e investigar nuestro folklore.

La filosofía del aula abierta de música y de danza es en suma:

Un lugar, un tiempo, un espacio, un momento, un horizonte, un entorno, una razón, un motivo

con "programas" generados a partir de la realidad del grupo/s y procesos de investigación participativa donde se pueden hacer cosas, cualquiera puede buscar e investigar dentro y fuera de cada uno de recursos de aprendizaje acorde con la vinculación al territorio donde se sitúa donde los itinerarios se van haciendo para reflejar la realidad múltiple, compleja, contradictoria donde la realidad es la que crea, modifica y transforma a la propia realidad donde se procura aprovechar la potencialidad que tiene todo individuo/grupo para encontrar las respuestas a sus actividades donde se improvisa a partir de diversos estímulos sonoros, rítmicos y corporales donde no hay presiones de educación formal con programas prefijados donde se impulsa el crecimiento de la vida musical en el barrio de participación e intercomunicación a través de la música y de la danza como medio de expresión, comunicación y relación con el grupo y desde el grupo donde el monitor actúa como catalizador que provoca y anima un proceso que corresponde a la misma gente siendo "todos" participantes del proceso socio-educativo donde se exploran las posibilidades de agrupación, utilizando instrumentos convencionales y no convencionales, para iniciarse en la formación del conjunto donde se descubren y desarrollan las aptitudes para la música y para la danza que posibilita la colaboración de la sociedad con la creación de grupos denominados "amigos de la música" "amigos de la danza" donde la música y la danza "de" "con" "por" "para"... los niños, jóvenes y adultos, se proyectan al exterior.



Volver al índice de la revista



Revista de la Lista Electrónica  
Europea de Música en la Educación. n° 5

Mayo 2000

## **La educación de la voz y la salud vocal en la formación de los maestros**

C. Gassull  
P. Godall  
M. Martorell

---

El presente trabajo fue presentado en las I Jornadas de Investigación en Educación Musical (Ceuta, 1- 3 octubre de 1998). Organizadas por ISME España.

---

### **Resumen**

El maestro, el profesor, el especialista de música, son profesionales para los cuales la voz es un instrumento absolutamente esencial e imprescindible. Paradójicamente, este profesional de la voz acostumbra a ejercer su profesión sin la más mínima preparación. Y en muchos casos el ejercicio de la profesión le hace enfrentarse con graves problemas vocales (fatiga vocal, disfonías...), causadas fundamentalmente por el abuso fonatorio y la defectuosa utilización del instrumento vocal.

En los años 70, con el nacimiento de una nueva escuela de formación del profesorado, la "Escola de Mestres Sant Cugat", en una nueva universidad, la "Universitat Autònoma de Barcelona", se inició una experiencia que llenara el vacío que existía en los planes de formación de los maestros sobre educación y salud vocal.

La investigación que hemos iniciado va dirigida a averiguar que aporta la propuesta desarrollada en la UAB sobre el tema de la "educación de la voz y su salud" en la formación de los maestros, a descubrir los diversos aspectos de la propuesta.

Aunque podemos adelantar ya algunas observaciones realizadas, los resultados de la investigación empezarán a apreciarse de una manera más consistente a partir de mas datos que recogeremos durante el próximo curso.

---

### **Introducción**

Uno de los instrumentos básicos de comunicación que se utilizan en un buen número de profesiones es la voz. El maestro, el profesor, el especialista de música, son algunos de estos profesionales para los cuales la voz es un instrumento absolutamente esencial e imprescindible. Paradójicamente, este profesional de la voz acostumbra a ejercer su profesión sin la más mínima preparación. Se convierte en un profesional de la voz sin saberlo. Y en muchos casos el ejercicio de la profesión le hace enfrentarse, a veces con dureza, con graves problemas vocales (fatiga vocal, disfonías...), causadas fundamentalmente por el abuso fonatorio y la defectuosa utilización del instrumento vocal.

Formamos maestros que trabajarán con niños en edades comprendidas entre los 0- 12 años. La influencia del maestro es especialmente importante en estas edades, y como más pequeños los niños, mayor es esta influencia. Una parte importante de las disfunciones vocales infantiles tiene su origen en la imitación del modelo vocal de su maestro. Dentro de lo posible hay que concienciar a los maestros y futuros maestros para que esto no suceda. Y esta conciencia del problema ha de llevar a una educación de la voz para que esta sea adecuada a las necesidades del docente, con un buen nivel de calidad en emisión de la voz, en el timbre, en la proyección, en la expresión, en la afinación.

Cuesta entender que existiendo un problema tan evidente y generalizado entre los maestros aún no se haya establecido oficialmente una educación con una doble vertiente formativa y preventiva, para ofrecer a los futuros maestros una nueva disciplina en la que puedan adquirir unos recursos vocales básicos, unos conocimientos mínimos sobre su sistema fonatorio, y para dotarlos de unas técnicas que les permitan comprender, desarrollar o modificar la actitud corporal y vocal que les asegure una buena emisión y proyección de la voz. Lo esencial es poder desarrollar al máximo las posibilidades expresivas de la voz, sin fatigarla.

No es de extrañar que en los años 70 con el nacimiento de una nueva escuela de formación del profesorado, la "Escola de Mestres Sant Cugat", en una nueva universidad, la "Universitat Autònoma de Barcelona", fuera posible la experimentación de diversas innovaciones pedagógicas. En 1976, se buscó una profesora, Montserrat Martorell, para que llenara el vacío que existía en los planes de formación de los maestros sobre educación y salud vocal. Como los planes de estudio oficiales no contemplaban una asignatura de este tipo, esta se incorporó como un seminario especial de "Foniatría" de 18 horas, obligatorio para todos los alumnos del último curso de la diplomatura.

El éxito de la experiencia queda patente con la consolidación de dos profesores titulares incorporados en el Departamento de "Didàctica de l'Expressió Musical, Plàstica i Corporal", y su consolidación con asignaturas propias dentro del actual plan de estudios. Dentro de este nuevo plan este tipo de formación queda comprendida tanto en la especialidad de Educación Musical, como han hecho otras universidades, como en las demás especialidades.

### **El objetivo de la investigación**

Nos encontramos ante una disciplina nueva, y en consecuencia, con una acusada falta de referencias tanto en el aspecto curricular como en el aspecto metodológico. Sí que hay métodos para la reeducación de la voz, para el estudio del canto, y para otros aspectos relacionados con la voz. Pero cuando hablamos de educación de la voz en la formación de los maestros nos hallamos ante un panorama sobre el cual está casi todo por decir, experimentar, aportar,...

La investigación que hemos iniciado va dirigida a averiguar que aporta la propuesta desarrollada en la UAB sobre el tema de la "educación de la voz y su salud" en la formación de los maestros.

En una primera fase nuestro objetivo se centra en descubrir los diversos aspectos de la propuesta, su programa: qué objetivos, qué contenidos, qué metodología. A partir de aquí entraríamos en una segunda fase en la que hemos de situar los aspectos más destacables en el contexto de otras aportaciones y realizar una valoración desde el aspecto del que aporta como innovación pedagógica en este campo. Paralelamente intentaremos dar una comprensión científica a diversos contenidos y propuestas metodológicas para asegurar la validez de las propuestas o modificarlas si es necesario.

### **Desarrollo de la investigación**

La asignatura se imparte en distintas especialidades, y si bien la voz cantada también tiene su importancia en educación infantil, educación primaria, lenguas extranjeras, y educación especial, es en la especialidad



de educación musical donde su prioridad es evidente. Como el punto de partida y una parte importante del desarrollo de la asignatura es similar en todos los casos, se han escogido dos grupos de educación infantil como grupos en los que hemos aplicado la sistematización de la observación. de una manera más puntual se han realizado observaciones en un grupo de educación musical.

La metodología utilizada se concreta de momento en estas técnicas de recogida de datos:

- 
- Se ha filmado todas las sesiones de la profesora M. Martorell que es la que fundamentalmente ha desarrollado la propuesta.
- Se han tomado notas de campo, para recoger "in situ" diversos detalles
- Se han realizado algunos tipos de control en los alumnos para comprobar algunos de los aspectos que les han sido útiles

Los resultados de la investigación empezarán a apreciarse de una manera consistente a partir de mas datos que recogeremos durante el próximo curso. Probablemente está recogida de datos consistirá en:

- 
- Encuestas con ex- alumnos que hace más tiempo que siguieron la asignatura
- Encuestas con ex- alumnos, maestros en activo

### **Primeras conclusiones**

Aunque el trabajo de investigación está todavía desarrollándose, se pueden adelantar algunos observaciones a partir del material analizado:

- 
- La mayoría de los alumnos que acceden a esta facultad han recibido una educación vocal bastante escasa o nula.
- Como una de las referencias sobre la voz y su salud se ha analizado el diseño curricular del "Departamet d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya" y podemos encontrar alguna vaga referencia en el área de lengua, pero es en el área de educación musical donde se atiende mejor a este tema, aunque después los maestros no tengan los recursos para transmitir adecuadamente los contenidos.
- La continuidad que han tenido los planteamientos iniciales de la experiencia hace ja más de 20 años, queda reflejada en el programa que más que ser modificado se ha ido reajustando, enriqueciendo, consolidando. Con los años ha ido incorporando nuevas ideas, nuevas maneras de expresar los contenidos del programa, de proponer los ejercicios, de orientar, tanto colectiva como individualmente.
- Podemos resumir todos los objetivos de la asignatura dentro de una gran finalidad: Dar a los futuros maestros unos recursos que les sirvan para desarrollar su voz y evitar o solventar los problemas vocales tan corrientes en esta profesión, provocados principalmente por una mala utilización de la voz. Con ello, además, se consigue que su ejemplo vocal sea un buen modelo para



los futuros alumnos.

- La propuesta se basa fundamentalmente en la voz natural, en la voz que armoniza con la persona, y no una voz estereotipada en función de criterios discutibles. Los recursos para una buena emisión de la voz, sea hablada o cantada, han de ayudar al desarrollo de esa voz natural. Se trata de que cada cual desarrolle las capacidades naturales de su voz de una manera natural y equilibrada, de una manera sana.

- No se propone una técnica vocal en el sentido habitual de la expresión. Los objetivos van dirigidos más a la adquisición de automatismos en los cuales no se ha de pensar cuando se realiza la docencia. Por este motivo las capacidades que se esperan que asimilen los alumnos se mueven dentro del nivel de conciencia, de sensibilización por la materia. Ser conscientes, conseguir un cierto dominio, conocer unas nociones básicas, demostrar una actitud, saber actuar, saber evitar, etc. Siempre a lo largo de todo el proceso aparece el desarrollo de una actitud adecuada.

- Si consideramos el conjunto de los contenidos observamos que desarrollan tanto los aspectos concretos de la emisión vocal, hablada o cantada, como otros aspectos que forman parte del universo de la voz:

•

- La comunicación. La voz es el principal instrumento de comunicación y su calidad condiciona positiva o negativamente el acto comunicativo.

- El sonido. La voz es sonido.

- El cuerpo. Todo el cuerpo participa directa o indirectamente en el acto fonatorio. Su estado, su postura, condiciona el resultado vocal.

- El sistema fonador. Una parte del cuerpo se encarga específicamente de la producción y modificación de la voz. No se trata sólo de conocer sus nombres; hay que sentir dentro de lo posible como cada parte participa en el acto de la fonación.

- La respiración. El soporte de la emisión vocal es la espiración. La respiración es la base de la vida, y también de la fonación. Practicar el control de la espiración como base de la voz.

- La emisión vocal. La voz humana puede alcanzar una increíble variedad de sonidos, pudiéndose modificar el timbre, la altura, la afinación, la entonación, la articulación, etc.

- El salud vocal. La voz puede funcionar mal por diversos motivos y, con ello, condicionar su uso como canal de expresión oral y musical.

La evaluación de los resultados sobre la metodología empleada no son fáciles de obtener en profundidad dado que la verdadera prueba de fuego, la verdadera pauta indicativa del éxito del trabajo desarrollado no se puede ver hasta que los alumnos son maestros. En ese momento, en la realización de su actividad docente, se podría constatar si pueden desenvolverse sin problemas con su instrumento vocal, o, si los hubiere, puedan aplicar las orientaciones y recursos de salud aprendidos para modificar la inconveniencia.

---

## Bibliografía

AGUINAGA, INES. *Las alteraciones faringolaríngneas en el profesorado de E.G.B. de Pamplona*. Tesis doctoral. Facultad de Medicina, Universidad de Navarra. 1988.

Generalitat de Catalunya *Disseny Curricular. Ensenyament Primari.*: Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament. Barcelona. 1990.

FERNANDEZ- LAVIE, F. *La voix naturelle.* Presses d'Ile de France. Paris. 1957.

FIUZA, M<sup>a</sup>. José. *Las disfonías disfuncionales en los maestros de la comunidad autónoma de Galicia.* Tesis doctoral. Facultad de Psicología, Universidad de Santiago de Compostela. 1996.

MORRISON, Murray; RAMMAGE, Linda. *Tratamiento de los trastornos de la voz*. Masson. Barcelona. 1996.

OTT, J.; OTT, B. *La Pédagogie de la voix et les techniques européennes du chant*. Issy- les- Moulinaux: EAP, 1987 (Psychologie et Pédagogie de la musique, n<sup>o</sup> 6).



Volver al índice de la revista



Revista de la Lista Electrónica  
Europea de Música en la Educación. n° 5  
Mayo 2000

## Estudio cuantitativo de la música en la Ed. Especial

Rosario Gutiérrez Cordero . Mery Israel Saro  
Facultad Ciencias de la Educación  
Universidad de Sevilla

---

El presente trabajo fue presentado en las I Jornadas de Investigación en Educación Musical (Ceuta, 1-3 octubre de 1998). Organizadas por ISME España.

---

### 1.- Resumen

Esta comunicación se justifica dentro de la investigación llevada a cabo en el campo de la Música en la Educación Especial, y en ella se ha realizado un estudio sobre el estado actual de la Música en los centros de Educación Especial de la provincia de Sevilla, y la implicación en ellos de los alumnos de la Diplomatura de E.E, de la Facultad de Ciencias de la Educación de Sevilla en su periodo de practicas como parte de su curriculum dentro de la asignatura Expresión Dinámica, en su aspecto musical.

### 2.- Justificación

En el curso 89/90 se implanta en la entonces Escuela Universitaria del Profesorado de E.G.B. de Sevilla la especialidad de Educación Especial, cuyo objetivo era el de preparar alumnos que pudieran ejercer su profesión que no sería otra que la "atención educativa de los alumnos con necesidades educativas especiales", en este plan se contemplaban las asignaturas de Música en segundo curso con tres horas semanales y la de Expresión Dinámica en tercer curso, compartida con el área de Educación Física, con dos horas semanales. En la asignatura de Música, los alumnos adquirirían unos conocimientos básicos del lenguaje musical, que les permitiera abordar los planteamientos didácticos de la materia en tercero.

Siendo bien sabido que la Música posee una importancia relevante para poder atender dichas necesidades en grupo o individualmente (según la casuística que se plantee), dicha especialidad resultó ser un reto para los profesores que en un principio decidimos impartirla, tanto por las características específicas de esta titulación, que nos resultaban desconocidas, como por su connotación humana. Ello nos condujo a profundizar en las posibilidades y beneficios que se podrían obtener con una educación musical adecuada, en su posterior proyección en el ámbito escolar en la integración de estos niños diferentes.

No olvidemos que estamos hablando de un plan antiguo que ya tenía puestas sus miras en los criterios de la Reforma, donde el desarrollo musical en Educación Especial tiene que contemplarse como un camino de integración hacia la educación primaria, atendiendo la problemática de estos niños que deben disfrutar y participar de los mismos criterios que el resto, dentro de sus deficiencias.

Centrándonos en nuestros alumnos, futuros maestros de Educación Especial, y con los criterios antes

expuestos, pensamos que podríamos formar su trayectoria futura en este campo, sabiendo que el proceso del lenguaje musical en el que participara el futuro educador va desde el comienzo de su aprendizaje teórico-práctico hasta que lo lleva al aula de Educación Especial.

Pasados los primeros curso de acoplamiento, tomamos tomó la decisión de investigar en este campo, partiendo de una serie de reflexiones que realizamos sobre nuestra actividad docente, comenzando a partir del curso 95/96.

### 3.- Planteamiento metodológico

Nuestro primer objetivo fue el de motivar a nuestros alumnos dándoles a conocer la importancia de la Música como un elemento integrador en la formación del profesorado de E.E y concienciándolos de su proyección futura, considerando la utilización de la música como un medio y un recurso indispensable en el trabajo con los niños con necesidades educativas especiales.

El siguiente paso fue cuando estos alumnos cursaron el tercer curso, realizaron sus prácticas de enseñanzas en colegios de Educación Especial o en centros de Primaria con aulas de integración o apoyo en la provincia de Sevilla, las cuales tutorizamos. Ello nos permitió iniciar un análisis de la reacción de nuestros alumnos y del estado de la educación musical en estos centros, al mantener al mismo tiempo conversaciones con los profesores de los centros implicados en este proceso.

Debemos agradecer tanto al Vicedecanato de Prácticas de nuestra Facultad como a nuestro Departamento las facilidades que nos dieron en cuanto a la asignación de alumnos de tercero de Educación Especial para poder realizar esta experiencia.

Un tercer paso fue la elaboración del cuestionario, en el cual se planteaban una serie de ítems que los alumnos nos aportarían al finalizar la fase practica.

El resultado del análisis sobre la recogida de datos de este muestreo, para realizar nuestra investigación cuantitativa, se detalla a continuación.

Del primer ítem en donde se les preguntaba a los alumnos si en el centro donde realizaban sus prácticas se utilizaba la Música, se obtuvieron 73 respuestas, de las cuales el 83,56 % fueron positivas y el 16,44% negativas. A los que contestaron afirmativamente se les preguntó de qué forma se hacía, si con métodos activos, receptivos o activos-receptivos-interdisciplinares. Respondieron 55.

El resultado fue que en cuanto a métodos activos se utilizaba la canción en primer lugar con un 85,45 % y con una misma frecuencia los juegos rítmicos, los instrumentos escolares y a través del movimiento entre un 60 % y un 67,27 %.

Los que contestaron que con métodos receptivos (48), el 87,50 % dijo Sí y el 12,50 % No. Y por ultimo, los que apuntaron que se hacía con métodos activos- receptivos- interdisciplinares (46), el 82,61 % dijo Sí y el 17,39 % No.

Los alumnos que contestaron que no se impartía educación musical en su centro afirmaron que era porque en él no se daba mucha importancia a esta enseñanza, aunque la mayoría de las veces esto era consecuencia de que el centro no contaba con un especialista en la materia, ni con recursos, ni con un aula específica para realizar esta actividad. Por ello, se dedujo que no se aborda esta enseñanza por:

1. No tener un especialista en el 84, 21 % de los casos.
2. No contar con medios en el 31,58% de los casos.
3. No valorar este tipo de enseñanza en el 31, 58%.

Debido a que los profesores de los distintos centros no se consideraban preparados para abordar una programación de música, se limitaban a cantar canciones por audición o poner música sin ningún fin



específico tan sólo por su poder de relajación o entretenimiento.

A la pregunta que se hizo sobre si estaban regladas las sesiones de música, de las 69 respuestas obtenidas un 44,90 % contestó positivamente y un 55,07 % negativamente, con un total de 5 sesiones al mes. A estas sesiones acudían en grupo de varias clases un 25,64 % de 39 casos.

Además, se preguntó si estas sesiones eran dirigidas por un especialista y la respuesta fue positiva en un 40 %, y a la pregunta de si salían del aula contestaron negativamente en un 42,03% de los casos.

En cuanto a recursos nos planteamos la necesidad de saber con cuáles se contaba en los centros y la respuesta fue que en el 77,14% de los casos se disponía de instrumentos escolares, y en cuanto a medios audiovisuales, lo único que se podía utilizar era un radiocasette en el 51,47% y sin este escaso medio un 48,53 %.

Nos interesaba saber si se hacía un uso de la Música con fines terapéuticos, a esta pregunta contestaron 70 alumnos, de los cuales un 54,29 % dijeron que Sí y un 45,71 % que No.

A la pregunta de que si se hacía este tratamiento en todas las deficiencias la respuesta fue, de 67 alumnos que contestaron, que en un 35,82 % de casos Sí y en un 64,18 % No. Esto dio lugar a querer saber en qué tipos de patologías era más frecuente su utilización, dando como resultado el ya esperado, con fines relajantes como en el caso de los psicóticos e hiperactivos y como medio de comunicación para los autistas.

Esto condujo a la pregunta de si se utilizaba la Música como técnica lúdica a lo que respondieron 71 alumnos con un 77,46 % de afirmaciones y un 22,54% de respuestas negativas.

Otro aspecto que nos preocupaba era el de saber si se llevaba un seguimiento de las reacciones de los alumnos ante la Música, a lo que respondieron 70 diciendo que en un 27,14 % de los casos Sí y en un 72,86 % No.

Esto no era excluyente para que el profesor del aula opinara sobre si se mejoraba de alguna forma el comportamiento de los alumnos después de una sesión de Música, que valoraron de varias formas. Un 91,84 % declaró su poder relajante, un 55,10% resaltó la integración de los individuos en grupo que se consigue en estas sesiones. Además de esto, se subrayó que la Música favorece la comunicación, la locución, el desarrollo emocional, y mejora las percepciones, proporcionando un mayor equilibrio psicológico y emocional.

Durante el curso 96/97 se realizó este mismo proceso con otro grupo de alumnos y dentro de la misma casuística, siendo el resultado prácticamente el mismo, es por lo que consideramos no incluir los datos en este trabajo por no alargarlo más ya que su resultado no era relevante.

Análisis del primer muestreo:

Todo esto nos llevó a pensar que el análisis del muestreo nos indica que, aunque la Música debe formar parte del currículum del niño diferente por sus valores antes expuestos, no se lleva a la práctica, aún sabiendo estas ventajas, por problemas administrativos, económicos y académicos.

El aspecto que nos afecta no es otro que la formación de nuestros alumnos para que estén capacitados para abordar esta futura labor docente, teniendo siempre presente nuestro convencimiento de que la Música, como elemento reeducador, es un medio importante para abrir la comunicación con todas aquellas personas que necesitan ayuda. Lógicamente, tiene sus límites, y en el caso de la Educación Especial no podemos olvidar los que plantean los propios sujetos a quienes se quiere aplicar este proceso.

## Segunda fase de la investigación:

Con este planteamiento iniciamos una metodología más activa, en la que nuestros alumnos se encontrarán implicados, viviendo sus propias experiencias musicales mientras realizasen el aprendizaje de los contenidos teóricos de la materia, preparando así profesionales más capacitados y concienciados de la importancia que tiene la Música dentro de su especialidad.

El trabajo lo realizamos con grupos de clase de 5 a 6 alumnos, los cuales tenían la misión de organizar y planificar unidades didácticas que abarcaran todos los campos que comprende la educación musical, siguiendo las directrices marcadas por los diseños curriculares, todo ello con vista a su puesta en práctica en los distintos centros donde debían realizar sus prácticas de profesorado.

Con esta metodología queríamos conseguir que percibieran las diferentes reacciones y vivencias que la música provoca en el propio educando. Al mismo tiempo, utilizar este sistema les haría reconocer este aprendizaje como una estrategia educativa para la educación y reeducación del niño con dificultades.

Una vez que expuestos estos trabajos por los distintos grupos de clase, se hizo una autoevaluación de sus exposiciones corrigiendo los errores.

Los resultados de las exposiciones nos demostraron que el itinerario seguido durante el curso había sido positivo, demostrando la mayoría de los grupos un alto nivel de conocimiento de la materia así como de su proyección didáctica.

Una vez terminado este proceso con los dos grupos de tercer curso, al final del año académico 97/98 se distribuyó otro cuestionario para saber si nuestro método había dado el fruto perseguido. En él buscábamos que nos expusieran su actitud hacia la materia, si se consideraban capacitados, y si pensaban utilizarla en su futura actividad como profesionales.

Para ello se pasó después de terminada la investigación una encuesta de las que sacamos los siguientes resultados:

En el primer ítem le preguntamos si durante sus prácticas como especialista habían realizado alguna actividad musical con sus alumnos, de 123 encuestados, el 48,8% de las respuestas fueron afirmativas y el resto negativas.

En un segundo ítem se pretendía conocer si la música formaba parte de la programación del aula donde habían realizado sus prácticas, a ello nos respondieron afirmativamente 26,2%, y 1 no contestó.

A los alumnos que habían respondido afirmativamente se les preguntó qué tipo de actividad musical, señalándoles las siguientes opciones: juegos rítmicos, canciones, instrumentos, movimiento y audiciones. Por orden de utilización vemos que el medio más utilizado fueron las canciones, seguidas del movimiento, a continuación los ejercicios rítmicos, continuando las audiciones, siendo lo menos utilizado el apartado de instrumentos.

A lo que respondieron negativamente se les consultó si habían tenido ellos alguna iniciativa para realizar estas actividades. A ello nos respondieron 73 alumnos de los cuales el 58,9% de las respuestas fueron afirmativas, volviendo a preguntar a los que contestaron afirmativamente que tipo de actividad de las reseñadas y respondieron por orden de utilización en primer lugar con canciones, seguidas de las audiciones, continuando con ejercicios rítmicos y por último las actividades de movimiento y de instrumentación.

En el siguiente ítem queríamos saber si una vez cursada la asignatura de Expresión Dinámica (Música) consideraban que habían adquirido o no los suficientes conocimientos, técnicas y recursos que le capacitasen para poder impartir la música en Educación Especial. De los 123 encuestados el 81,3% opinó que sí. Esta respuesta fue para nosotras muy satisfactoria pues denotaba que la dinámica de clase durante nuestra experiencia había sido positiva.

Para finalizar, en el último ítem se les hizo la pregunta sobre si consideraban importante esta materia en el Currículum de E. Especial, a ello respondieron afirmativamente el 100 % de los alumnos. Este ítem se encadenaba con la pregunta que si pensaban utilizar la música en su futura actividad docente y de que forma. Esta pregunta quedaba abierta y por lo tanto las respuestas que se obtuvieron fueron múltiples, destacaremos las más repetidas:

56 utilizaban métodos activos, 16 con fines terapéuticos , de forma interdisciplinar 6 y con métodos pasivos 3.

Finalizamos este trabajo de investigación e innovación que ha tenido una duración de 4 años sirva para los resultados del aprendizaje de los niños diferentes dentro del campo de la Educación Especial. Las profesoras implicadas en este proyecto de innovación dentro de la Enseñanza Universitaria estamos preocupadas por el tratamiento que la educación musical tiene en los nuevos planes de estudios de nuestra Facultad donde solo se cuenta con 2,5 créditos en la especialidad y una asignatura optativa de Musicoterapia con 5 créditos que hipotéticamente elegirán o no nuestros alumnos, por lo que tendremos de cambiar de estrategias del aprendizaje para intentar al menos que los futuros maestros de Educación Especial demanden unos estudios que les conduzcan a un mayor conocimiento de la Música.



[Volver al índice de la revista](#)





Revista de la Lista Electrónica  
Europea de Música en la Educación. nº 5

Mayo 2000

## Ver la música, escuchar el movimiento

Susa Herrera  
Universidad de Pontevedra

---

El presente trabajo fue presentado en las I Jornadas de Investigación en Educación Musical (Ceuta, 1-3 octubre de 1998). Organizadas por ISME España.

---

Esta comunicación surge del trabajo realizado con alumnos y alumnas aspirantes a maestros en la especialidad de Educación Musical en la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de Pontevedra, dentro de la asignatura Expresión Corporal, a partir de la planificación de cada una de las sesiones y de la reflexión posterior a las mismas, así como de la enorme diferencia constatada en el trabajo de aula de otras materias de la especialidad, entre los grupos que habían cursado la asignatura Expresión Corporal y los que no lo habían hecho.

Es importante tener en cuenta que esta materia se encuentra ubicada en el primer cuatrimestre del primer curso de la carrera (plan de estudios de la Universidad de Vigo), siendo la única asignatura de la especialidad que cursa el alumnado durante este período.

Otro factor esencial es la convivencia de alumnos y alumnas con enormes diferencias de bagaje musical previo: desde personas que han elegido esta especialidad simplemente "porque les gusta la música", sin haber realizado anteriormente estudios musicales de ningún tipo, hasta personas que han finalizado estudios de grado superior de conservatorio en algún instrumento, pasando por diferentes modalidades de experiencia musical vivenciada en los ámbitos más variados.

El escaso número de créditos que las asignaturas de la especialidad de Educación Musical tienen en el plan de estudios de nuestra universidad, fué un motivante esencial para dotar a esta primera materia de Expresión Corporal de un sesgo importante de vinculación profunda entre la música y el movimiento, al objeto de realizar un trabajo de simbiosis que permitiese desde el primer momento de la formación como futuros profesores y profesoras, una intensa actividad auditiva que facilitase la interiorización de los parámetros musicales y la capacidad de responder corporalmente a la multiplicidad de aspectos rítmicos, melódicos, armónicos, formales, de texturas y de carácter que aparecen en la música de diferentes culturas y épocas históricas, fuente inagotable de enriquecimiento de la propia expresión corporal de cada persona.

De todo ello surgió la necesidad de vertebrar la asignatura alrededor de dos ejes interrelacionados:

- cómo dotar de corporeidad a los aspectos sonoros
- cómo dotar de soporte sonoro a las propuestas corporales



Antes de continuar, nos parece imprescindible aclarar que partimos de una concepción de la Expresión Corporal basada en el trabajo de la añorada profesora Patricia Stockoe y de lo que ella denominaba Expresión Corporal-Danza, entendida como actividad expresiva al alcance de cualquier ser humano, que llega a manifestarse y comunicarse a través del lenguaje de su propia danza.

Cuando trabajamos la expresión corporal-danza, estamos reflexionando sobre las cualidades humanas en general, sobre la relación con uno mismo y con el entorno, al tiempo que cultivamos técnicas específicas de control corporal que permitirán a las personas comunicarse de forma más satisfactoria por medio de este lenguaje. A través de su práctica, vamos descubriendo paulatinamente más facetas de nosotros mismos y de los demás, al tiempo que los mensajes corporales se irán enriqueciendo a medida que el cuerpo se va sintiendo más entrenado para enviarlos y para interpretar y responder a los mensajes ajenos.

Este enfoque hace que consideremos imprescindible la práctica de la Expresión Corporal en la formación de docentes, independientemente de su área de conocimiento, ya que el gesto expresivo puede resultar mil veces más eficaz que la palabra en multitud de situaciones que se producen a diario en el aula, y sería muy deseable que el profesorado contase con esa inacabable variedad de registros corporales que tanto facilitarían su labor motivadora, incitadora, descubridora y enamoradora en cualquiera de las facetas curriculares en que se ocupe.

Volviendo a situarnos en nuestro contexto de formación de profesorado en Educación Musical, nos parece vital señalar una analogía específica entre la música y otros campos expresivos que utilizan el soporte cuerpo (expresión corporal, danza, mimo, clown, etc.): cuando contemplamos una obra artística plástica (pintura, escultura, fotografía, instalación), toda la obra se ofrece ante nuestros ojos sin límite temporal (salvo en exposiciones multitudinarias en las que queda coartada esa libertad) para poder apreciarla en su totalidad o enfocar la atención a una de sus partes, pasar a otra, volver a la anterior, etc. según nuestros deseos e inquietudes. En cambio, cuando se trata de la música, al ser percibida auditivamente a lo largo del tiempo, solo la memoria nos posibilitará una percepción global de lo escuchado, que permita dotarlo de sentido. Lo mismo sucede con las mencionadas disciplinas expresivas corporales, que nos ofrecen sensaciones visuales sucesivas que se desarrollan en el tiempo, lo cual solicitará de la memoria para la captación global del significado.

La música, en su devenir sonoro, invita al gesto, al movimiento, a la danza. El movimiento, en su viajar espacial, en su carácter, solicita un soporte sonoro que lo potencia. Ello hace especialmente rico y compatible en el aula el trabajo en común de estos dos lenguajes artísticos.

## **Una propuesta de trabajo**

### Objetivos

- Enriquecer el bagaje de posibilidades rítmicas del movimiento a través de la interiorización auditivo-musical.
- Lograr una mayor flexibilidad, soltura y coordinación corporal mediante propuestas musicales elegidas con estos fines.
- Enriquecer el vocabulario corporal a la par que el vocabulario musical.
- Desarrollar la capacidad de respuesta corporal a diversos estímulos musicales jugando con los parámetros que nos ofrecen las propuestas sonoras.
- Experimentar las posibilidades de 'tiranía' que puede inducir el soporte sonoro a la

improvisación del movimiento.

## Contenidos

- Espacio personal. Control postural asociado a duraciones del sonido. Sonido y silencio. Movimiento y quietud. Movimiento en el silencio. Movimiento en la escucha.
- El fluir rítmico corporal. Exploración de movimientos en unidades de tiempo determinadas. Traducción corporal de esquemas rítmicos con/sin desplazamiento.
- Segmentos corporales. Pancromatismo y líneas melódicas. Sucesiones. Superposiciones.
- Espacio global. Tipos de desplazamiento. Itinerarios. Variaciones en los tempi y las texturas.
- Tensión-distensión. Simultaneidades sonoras y su 'disolución'.
- El gesto. Gesto asociado al sonido vocal. El gesto invita al sonido / El sonido induce el gesto.
- Expresión de sentimientos. Asociaciones sonoras. Tópicos musicales/ Tópicos corporales.
- Juegos expresivos e improvisación. El sonido toma cuerpo. El cuerpo se traduce en sonido. Implicaciones corporales de los estilos musicales.

Este trabajo, desde el punto de vista del área de la comunicación, se realizará en diferentes momentos y según se considere conveniente de forma individual, por parejas, por grupos y con observadores.

## Conclusiones

El hecho de comenzar los estudios de formación del profesorado con una materia en la que conviven la música y el movimiento nos proporciona una valiosa información sobre el talante global de cada uno de los grupos así como de las individualidades, que resulta muy a tener en cuenta a la hora de abordar otras materias de la especialidad.

Otro aspecto positivo es el hecho de que los alumnos y las alumnas reciben una gran variedad de estímulos sonoros que les permiten incrementar su imaginación musical a la par que sus recursos corporales expresivos y ampliar su sensibilidad ante el hecho sonoro y su importancia en la sociedad.

Asimismo la audición de músicas procedentes de las más variadas culturas resulta de una enorme riqueza para el alumnado, que en su mayoría llega a nuestra universidad con una cultura musical muy sesgada y poco universal.

No podemos terminar esta comunicación sin constatar que los grupos que han cursado esta materia se distinguen de los demás a nivel de amistad entre sus componentes, de solidaridad ante los problemas que se encuentran como grupo en su condición universitaria y de conciencia y discusión colectiva de cualquier tema que se pueda abordar en el aula con independencia de la materia que se esté trabajando.

Consideramos este hecho casi como el logro más importante y que por sí mismo ya justificaría nuestro trabajo.

### **Referencias bibliográficas:**

FREGA, A.L.(1996): "El movimiento como una dimensión expresiva de la música", Eufonía nº 3, pp. 45-51.

STOKOE, P. (1990): Expresión corporal. Arte, salud y educación, Buenos Aires, Humanitas.

SIRKIN, A. y STOCKOE, P. (1994): El proceso de la creación en arte, Buenos Aires, Almagesto.



[Volver al índice de la revista](#)



Revista de la Lista Electrónica  
Europea de Música en la Educación. nº 5

Mayo 2000

## La investigación - acción en el contexto de la Educación Musical

María Manuela Jimeno  
Dpto. de Psicología  
Universidad Pública de Navarra

---

El presente trabajo fue presentado en las I Jornadas de Investigación en Educación Musical (Ceuta, 1-3 octubre de 1998). Organizadas por ISME España.

---

Esta comunicación está basada en el proyecto de Investigación titulado:

"Adecuación de los Contenidos del Diseño Curricular de Escuela de Música en un Centro de Enseñanza de Educación Musical y Enseñanza de Régimen General. Interrelación Escuela de Música - Escuela Infantil y Primaria según nueva Ordenación Educativa (L.O. 1/1990, de 3 de Octubre, art. 39.5)".

que propone un marco para adecuar, organizar, estructurar e interrelacionar convergencias y divergencias, fundamentando la música en su dualidad de Ciencia y Arte.

La investigación que presentamos se está llevando a cabo en estos momentos con niños/as de 3 a 8 años en cuatro Centros de Navarra dirigido por Doña María Manuela Jimeno y con la participación de Don Santiago Garay, Doña Oihane Manterola, Doña María Ángeles Tirapu y Doña Susana Velaz. Proyecto patrocinado por el Gobierno de Navarra, Departamento de Educación y Cultura.

---

### RESUMEN

Investigación que propone un marco para adecuar, organizar, estructurar e interrelacionar los "Currículum" de Escuelas de Música (3-12 años) y Educación Musical en: Educación Infantil y Primaria (3-12 años), analizando convergencias y divergencias, fundamentando la música en su dualidad de Ciencia y Arte. Dicha investigación dirigida por M<sup>a</sup> Manuela Jimeno, ha sido realizada con la participación de un equipo de profesores de Educación Infantil y Primaria así como de Escuelas de Música.

La investigación que presentamos se está llevando a cabo en estos momentos en varios Centros de la Comunidad Foral de Navarra bajo el Patrocinio del Gobierno de Navarra, Departamento de Educación y Cultura. El planteamiento Teórico y Análisis de las propuestas se lleva a cabo en la Universidad Pública de Navarra, desde 1995 hasta la fecha.

La finalidad de este proyecto pedagógico-musical es conseguir para los niños/as entre 3 y 12 años una cultura y formación musical equilibradas, el acercamiento más profundo al hecho musical, apostando por la unidad y convergencia de los "Currículos" como eje vertebrador, con la doble finalidad de servir de formación básica para unos, y como formación y preparación más específica, para aquellos otros que



posean aptitudes para optar a las pruebas de grado medio de las Enseñanzas regladas de Música, o servir de fundamento para la apertura hacia otros itinerarios de expresión ARTÍSTICA.

El planteamiento de la investigación que presentamos nos brinda la oportunidad de reflexionar y analizar sobre:

Nuestra concepción del alumno/a. Nuestra concepción de Investigación Ecológica y la situación de la Investigación en la Acción. Las hipótesis de Trabajo. Como realizamos una sesión práctica. El Modelo creado que se sigue en la Investigación. Valoración de Datos y Conclusiones obtenidas hasta la fecha.

**Descriptor:** Adecuar / Organizar / Estructurar / Interrelación / Convergencia / Actitud / Aptitud / Divergencia / Complejidad / Ciencia / Arte.

---

## **Introducción: ESTADO ACTUAL DEL TEMA**

Con la aplicación de la L.O.G.S.E. (L.O. 1/1990, de 3 de Octubre, que establece y regula los estudios específicos de formación musical especializada contemplados e impartidos en centros de Educación Musical no reglada (Escuelas de Música), nos encontramos ante la necesidad de creación de currículos propios, adaptados a la ley y a sus características específicas.

Ante la preocupación y convencimiento de la necesidad de una ordenación y secuenciación de los contenidos básicos de las enseñanzas musicales en Escuelas de Música, un grupo de profesionales y educadores hemos trabajado en la creación y desarrollo de unas propuestas de secuenciación, que son las base y origen de la investigación que estamos llevando a cabo en un marco curricular, que nos sirve de punto de partida y referencia para:

- Potenciar una cultura y formación musical equilibradas.
- Lograr un acercamiento más profundo al hecho musical, apostando por la unidad y convergencia de los currículos diseñados (Interrelación Escuelas de Música &mdash; 3-12 años&mdash; Educación Infantil y Primaria 3-12 años).
- Conseguir una formación y preparación específica para aquellos alumnos/as que posean aptitudes para optar a las pruebas de acceso al Grado Medio de las Enseñanzas Regladas de Música.

Los campos científicos donde buscamos antecedentes para esta investigación, los situamos en los paradigmas del cognitivismo, en algunos estudios de psicología sobre las teorías de las actitudes y en el campo fenomenológico de la experiencia y expresión artístico-musical.

Los estudios de la psicología cognitiva aplicados a la música, llevados a cabo por Marilyn Pfloderer Zimmerman (1968) y Marie Luis Serafine (1988) sobre la CONSERVACIÓN y, en especial sobre la "conservación del ritmo y la melodía", presenta un enfoque conceptual y metodológico a través de una visión muy sugerente sobre el estudio de la adquisición y desarrollo musical, como medio para perfeccionar las técnicas educativas musicales.

Por ello, seguimos como paradigmas de las formas del conocer y de la consciencia auditiva, de expresión y creación musical, los modelos de M.L. Serafine y Marilyn Pfloderer Zimmerman, ambos a nuestro modo de ver complementarios.

Consideramos la actitud, como una puesta a punto del organismo y una toma de postura ante las situaciones que se plantean en la actividad musical. Le asegura unidad coherencia y continuidad en su desarrollo.

Creemos que las orientaciones funcionales - actitudes, se elaboran durante los primeros años de vida y después, se ejercen y se desarrollan.

Postulamos, que el medio actúa sobre las actitudes. Esto es, que son objeto de aprendizaje.

La finalidad de este proyecto pedagógico-musical es conseguir para los niños/as entre 3 y 12 años una cultura y formación musical equilibradas, el acercamiento más profundo al hecho musical, apostando por la unidad y convergencia de los Currículos como eje vertebrador, con la doble finalidad de servir de formación básica para unos, y como formación y preparación más específica, para aquellos otros que posean aptitudes para optar a las pruebas de grado medio de las Enseñanzas regladas de Música, o servir de fundamento para la apertura hacia otros itinerarios de expresión ARTÍSTICA.

## **I. Nuestra concepción del alumno/a**

Es una concepción difícil de expresar, lo importante es la relación expresiva, lúdica, gestual y participativa que se establece con ellos. Son capaces de acoplar sus acciones musicales a distintas situaciones, actualizando en cada situación sus experiencias previas.

Hablamos de un/a niño/a feliz, que sufre, que tiene contradicciones.

Se debe buscar una imagen del alumno/a adaptada al medio, en el equilibrio social, de forma que se desarrolle humanamente libre y autónomo, diferente de los demás (haciendo y diciendo lo que piensa, pensando lo que se dice o hace). La comunicación con los demás surge del proceso conjunto del conocimiento y la expresión; el cuerpo entero actuando a través del movimiento, el ritmo, interpretación vocal e instrumental de melodías.

Es un ser receptivo, intuitivo, expresivo, sincero, sano física y psicológicamente, sin prejuicios predeterminados, dependiente-independiente, contradictorio, primario, afectivo, que da y que recibe.

Es un ser que se comunica con la acción rítmico-corporal, con la voz, los instrumentos y la palabra.

En su intervención sienten sensaciones y emociones diversas que no dependen exclusivamente del sistema sensorial ya que son capaces de representar corporal, vocal o instrumentalmente valores rítmicos definidos, timbres, altura, intensidad, duración, ...

Permanece siempre en un conflicto continuo: una lucha entre lo que desea hacer y lo que pensamos que debe hacer.

Tenemos en cuenta la diversidad de emociones y estrategias que cada niño/a desarrolla en sus actuaciones, la capacidad de colaborar entre si para llevar a cabo juntos un proyecto común como: entonar entre todos una melodía, acompañarse con instrumentos, danzar, ...

El alumno/a posee sus propios ritmos, y, esto a veces lo olvidamos.

Debemos observar y aprender de él.

## **II.- Nuestra concepción de Investigación Ecológica**

La Educación musical en la Escuela y Escuelas de Música es terreno rico de experiencias, de sociabilidad, de comunicación, de intercambio, de interacción, de convergencias y divergencias, que en un contexto complejo y diverso por situaciones, personas, coetáneos, ambiente, es lugar idóneo para una investigación compleja del niño/a-persona en un descubrimiento real de sus comportamientos, estrategias, inteligencia, personalidad e identidad.

Es al mismo tiempo, el verdadero reciclaje de los adultos. Donde el educador-profesional puede aprender, reflexionar y observar en un contexto real de situaciones.

El adulto debe observar como los niños/as aprenden estratégicamente, como producen conocimiento.

En la Investigación de tipo "ecológico" inserta en un método de valoración de la complejidad el adulto debe pensar, intervenir adecuadamente, reflexionar, crear hipótesis, trabajar en grupo para ayudar a los niños/as a desarrollar una cualidad innata como es la exploración e investigación sobre las cosas.

Así, nuestra concepción de investigación ecológica no solo recoge lo que los test dan, sino también lo que no contemplan. Trata de descubrir un niño íntegro donde sus lenguajes sociales, cognitivos, afectivos, artísticos, son interdependientes y se hallan profundamente interrelacionados.

### **III. La situación de la Investigación en la Acción**

Es una situación creada para recoger acciones, comportamientos, procedimientos e interpretaciones para conocer la parte de la complejidad, que hace referencia al todo que queremos investigar.

Se realiza con un número pequeño de alumnos/as y paralelamente con el grupo clase para garantizar mejor la comprensión y análisis de los hechos según una prevista metodología de observación.

Cada adulto, como sistema que observa, crea un flujo de conexión con el sistema observado; potenciando todo tipo de respuestas.

Cada situación de investigación podrá generar otras partes. Cada situación descubre otras. Cada uno de nosotros, con nuestra cultura, conocimientos y prejuicios se verá invitado a la interpretación y a la comprensión cognoscitiva de la situación.

Los resultados obtenidos se generalizan con prudencia porque los datos tomados son parciales, de naturaleza e interpretación cualitativa, y los resultados están ligados a la situación contextual.

Estos riesgos son al mismo tiempo virtudes, ya que nos hacen descubrir un alumno/a real, intentando crear situaciones cada vez más ricas y complejas que den la talla de un niño/a rico en distintos contextos y situaciones.

La investigación, llevada de esta forma permite una observación de la observación, un "conocimiento del propio conocimiento" como diría Edgar Morin.

### **IV. Hipótesis**

Partimos de las siguientes hipótesis de trabajo:

&endash; Las primeras acciones rítmicas, son oportunidades conjuntas entre las emociones del sujeto y las ofertas de la materia.

&endash; El desarrollo de la percepción auditiva de los mensajes rítmicos y melódicos, a través de la acción, desarrollan mejor la capacidad auditiva, de expresión y comunicación social.

&endash; El niño/a en sus acciones musicales hace intervenir la consciencia primaria (creadora de conceptos). La vivenciación e interpretación de su actuación contribuye a la formación de la consciencia de orden superior, es decir, a la formación de su propia identidad.

&endash; La adquisición de la conservación de los diferentes parámetros musicales (rítmicos y melódicos)

integrados en una composición, presentan un orden jerárquico de dificultades auditivas, rítmicas y melódicas que están relacionadas con la edad.

– El nivel de conservación y comprensión de los parámetros musicales, está relacionada con los niveles de conservación y evaluación de dichos parámetros.

## V. Como se realiza una sesión

- Formular una hipótesis de trabajo, basada en las categorías de observación, referidas a una situación concreta y a un objetivo concreto.
- Crear la situación, el ámbito y materiales adecuados en el aula.
- Determinar la actitud del educador en esa situación en concreto. Repetición de la sesión cambiando la actitud del educador. Analizar esos nuevos cambios.
- Determinar los niños/as a observar que van a intervenir en la sesión.

Una vez realizada la sesión...

- Revisar los datos recogidos durante la sesión.
- Analizar si se ha conseguido o no la verificación de la hipótesis planteada.
- Determinar las conclusiones hipotéticas.
- Redactar nuevas hipótesis surgidas de la sesión.
- Analizar la actuación del educador y la actitud de los alumnos//as.
- Ordenar las diapositivas y extraer conclusiones de ellas.
- Analizar la cinta del cassette en la que se ha recogido toda la sesión.
- Archivar la sesión.

## VI. Modelo diseñado que se sigue en la Investigación

Modelo diseñado que se sigue en la Investigación:

1) Relaciones Circulares entre los "Núcleos" de contenidos, el desarrollo cognitivo del niño/a y las actitudes (como toma de postura ante las situaciones que se plantean en las actividades musicales) como potenciadoras del desarrollo de APTITUDES. "Las aptitudes cognitivas están inextricablemente enlazadas con una historia vivida, tal como una senda que no existe, pero que se hace al andar" (Varela, F. Conocer 1990).

2) El marco de la investigación lo hemos diseñado de forma circular.- Los aprendizajes van continuamente actualizándose, haciendo viable la investigación.

## VII. Valoración de Datos sobre:

- Análisis de la Expresión y Representación
- Análisis Simbólico.
- Análisis Actitudinal:
- Actitudes emotivas.
- Actitudes sensomotrices.
- Actitudes cognitivas y metacognitivas.
- Análisis de Interrelación (convergencia y divergencia).



### VIII. Conclusiones (Obtenidas hasta la fecha)

Hemos podido observar desde las perspectivas cognitivas y metacognitivas, como el niño/a mantiene y desarrolla una serie de acoplamientos con el entorno y la música con gran habilidad y al mismo tiempo con enorme riqueza, que parecen producir un diálogo entre "los aspectos biológicos del conocimiento y los aspectos cognitivos de la vida" en una constante búsqueda de equilibrio.

El modelo de ANÁLISIS creado, y los resultados obtenidos hasta el momento (en función de la adecuación de contenidos propuestos en el Diseño Curricular, publicado en Marzo de 1997, y, en la creación de Unidades Didácticas validadas (en prensa), en las que hemos buscado las dimensiones pertinentes para analizar las relaciones intermusicales en la percepción auditiva, vivenciación, interiorización y reproducción rítmica, melódica, instrumental y vocal), nos llevan a unas primeras conclusiones constatando que la evolución no es LINEAL y el proceso es AUTOCONSTRUCTIVO.



[Volver al índice de la revista](#)



Revista de la Lista Electrónica  
Europea de Música en la Educación. nº 5

Mayo 2000

## Música y Lenguaje. Una experiencia educativa para la formación del profesorado de educación musical

Manuel Lafarga Marqués

Universidad de Valencia

---

El presente trabajo fue presentado en las I Jornadas de Investigación en Educación Musical (Ceuta, 1-3 octubre de 1998). Organizadas por ISME España.

---

En las últimas décadas y a todo alrededor del mundo, la psicología ha inspirado buena parte de la filosofía de la educación, en busca de una base científica firme sobre la cual construir aquello que se quiere enseñar. De esta forma, se han ido incorporando nuevos contenidos (p.e. la música) y hasta categorías nuevas de contenidos (como son los contenidos transversales), categorías que no corresponden a datos o a hechos, sino a normas, valores y actitudes frente a fenómenos como la sociedad, el arte, o la cultura.

La convicción que sostiene esta nueva concepción de la educación, es que, además de habilidades específicas (como, p.e., las matemáticas, los oficios, o la música) también se nos pueden enseñar otras más generales, y por cierto muy útiles, como son educar para pensar o educar para aprender,

Al fin y al cabo, quien enseña a pensar son los educadores, y en especial en nuestro caso, los actuales estudiantes de magisterio (Primer Ciclo) o de pedagogía (Segundo Ciclo). Uno de nuestros objetivos principales era, y es, mejorar la formación de nuestros educadores, tanto a nivel de conocimientos (actualización en el estado de la investigación en educación musical y en psicología de la música) como de técnicas de enseñanza y de aprendizaje (p.e., elaboración de materiales, estrategias de estudio y de búsqueda, ...).

Existe también una Psicología Evolutiva de la Música, a saber, un marco de desarrollo general para la música, por el cual y si se nos educa, transcurrimos y vamos creciendo mentalmente con la edad. Y, precisamente, uno de los vacíos que observamos en la formación del profesorado, tanto en medios más técnicos (Conservatorios) como en los más académicos (Universidades: escuelas de magisterio y facultades de pedagogía, psicología, o de ciencias de la educación), fue el del conocimiento de esta secuencia "natural" de adquisición de determinadas habilidades musicales.

Estas habilidades, como el resto de habilidades humanas, pueden verse aceleradas y acrecentadas con la práctica y el entrenamiento, es decir, con una educación sistematizada y bien planificada. A determinados momentos evolutivos corresponden diferentes logros, en un orden de complejidad, o de finura, creciente, logros que requieren ser contrastados con una sociedad, una cultura, unas costumbres y unos lenguajes

determinados que conducen el fenómeno musical dentro de unos parámetros o de otros.

La música se adapta a un sinfín de funciones cualitativamente muy variadas, desde la introspección (que, sin duda, es la que practicamos todos) hasta el análisis puramente formal o la composición (actividades extremadamente especializadas), la danza, el cine (donde no falta prácticamente en ninguna película aún cuando sea al principio, durante la presentación), el ocio, el entretenimiento o la terapia (salas de espera, enfermos terminales), los modernos mercados de márketing, compañía ritos de todas las confesiones, de todos los estados, y ahora, al final, de nuevo vuelve a la educación, de donde no debiera haber salido nunca ...

Con estas consideraciones (todavía muy generales) en mente, constituimos un grupo de investigación en la Universidad de Valencia, que nos permitiera ir abarcando progresivamente los complejos aspectos de la cuestión, a saber: ¿cuál es la secuencia evolutiva de adquisición de habilidades musicales, más general o común a todas las personas, músicos o no? Teníamos un modelo inmejorable en el caso del lenguaje. El lenguaje también se transmite por la modalidad auditiva, y ha sido muy bien estudiado durante los últimos cuarenta años. El inconveniente es el hecho de que todos hablamos, pero muy pocos somos músicos hábiles. El grupo recibió el nombre de Unidad de Investigación "Música y Lenguaje", o más exactamente, y como figura ya en nuestra WWW, "Laboratorio de Procesamiento: Cerebro, Música y Lenguaje".

La Música y el Lenguaje pueden considerarse como dos códigos diferentes de comunicación (los cuales se entrelazan cuando cantamos para constituir un código común), como dos sistemas formales elaborados capaces de transmitir una información y unos valores culturales, sociales, emocionales e intelectuales. La complejidad de la adquisición del lenguaje escapa a menudo a nuestra atención, en tanto que se trata de una habilidad cotidiana desde los primeros días de vida. La habilidad musical, en cambio, mucho menos frecuente entre la población, nos parece de algún modo una proeza o un gran logro por parte de quien la posee.

De resultas de los estudios de doctorado del autor y de nuestros propios intereses (esbozados más arriba), además de algunas publicaciones nos decidimos a elaborar algunos materiales que suplieran estas carencias: por un lado, todo lo referente a la secuencia evolutiva musical; por otro, lo referente a la relación entre la música y el lenguaje. El material se fue poco a poco organizando, y el año pasado se presentaron en nuestra Universidad dos programas como Cursos de Extensión Universitaria.

La idea rectora era la de mejorar la formación del profesorado y, a la vez, la herramienta que utilizábamos, es decir, los propios cursos. Así, algunos contenidos han desaparecido; la secuenciación se ha hecho más clara y ordenada; igualmente se han incorporado contenidos nuevos relacionados con el mundo de la educación especial (los llamados *idiots savants* o autistas sabios) o con la neurología (lesiones cerebrales en músicos) .

Es obvio que en Valencia es preciso profundizar en una enseñanza de mayor nivel, dado el sustrato social existente en nuestra tierra, a saber, la elevada cantidad de personas que leen y hacen música, en comparación con el resto del Estado español. Pero, a la vez, también es preciso no olvidar en la misma medida al resto de niños que, pese a estudiarla ahora ya desde pequeños, no se han de dedicar a la música en forma profesional. Aquí podemos ver más claramente la importancia que tiene la formación del profesorado de educación musical.

En este sentido, y especialmente en la escuela, es importante tener en cuenta el momento evolutivo que sea acorde con aquéllo que queremos enseñar. Este tipo de información, si bien de un valor secundario para los centros especializados (donde el alumno está ya de lleno dirigido a hacer música de una u otra forma), en el ámbito escolar se torna de importancia primaria, y no puede sino centrar el aprendizaje de la música en las primeras edades de la vida dentro de la óptica adecuada. Teniendo en cuenta el elevado número de centros especializados en Valencia, que además va en aumento, no cabe duda que la práctica musical técnico-especializada seguirá bien atendida durante mucho tiempo.

Los cursos, ofertados por el Servicio de Extensión de la Universidad de Valencia, se han celebrado este año como segunda edición. Esta continuidad, añadida al hecho de que han sido reconocidos como de libre



opción, nos permiten presentar ya un resumen de esta experiencia educativa dirigida fundamentalmente al Primer y Segundo Ciclo de la enseñanza universitaria.

Con tal fin, estamos haciendo un seguimiento de los objetivos generales del curso "Música y Lenguaje" (Tabla 1) utilizando las valoraciones del alumnado asistente (músicos de carrera en un 80 % el primer año; en un 55 % el segundo año) con el cuestionario anónimo de Evaluación de Objetivos que se les pasa durante la última sesión.

En la evaluación general del curso (Tabla 3), los alumnos contestaban con tres valoraciones: mucho, bastante y poco, con el fin de determinar el grado en que consideraban que habían mejorado en el ítem correspondiente. Se consideran positivos mucho y bastante. En la evaluación específica de los objetivos (Tabla 4, la más interesante para nosotros), los alumnos baremaban del 1 al 5 la mejora conseguida en cada uno de ellos.

La primera edición del curso contaba con 7 alumnos con el Grado Superior de Conservatorio, 9 con el Grado Medio, 2 con el Grado Elemental, 2 con la titulación de Magisterio, y 4 personas no poseían conocimientos de música. Así pues, el 75 % de la clase eran músicos avanzados.

La segunda edición contaba con 1 sólo alumno con el Grado Superior, 5 con el Grado Medio o cursándolo, 8 con el Grado Elemental, 2 con la titulación de Magisterio, 4 tenían conocimientos de música pero ninguna titulación, y 9 manifestaban no saber nada. Así pues, el porcentaje de músicos especializados este segundo año en relación con el anterior bajó del 75 % al 20 %.

Se puede apreciar que los porcentajes de respuesta en general se mantienen. Además, cabe considerar que prácticamente la totalidad de ítems se sitúan por encima del 66 %, y más concretamente, los Objetivos Generales números 3, 5, y 6, tienden a una valoración en torno del 80 %. Estos objetivos son los que hacen referencia a la adquisición de nuevos conocimientos, y, por tanto, a la larga repercuten sobre los objetivos 8 y 9, a nuestro juicio (junto con el 7), los más valiosos.

Como se ha indicado en la nota al pie, el mayor porcentaje de alumnos sin conocimientos de música, explica para nosotros el ligero descenso de algunos de los ítems. Además, esta tesis se ve apoyada por los ítems generales nº 5 (el nivel técnico general del curso era demasiado elevado) y nº 6 (el nivel técnico específico del curso era demasiado elevado), que hacen referencia al esfuerzo intelectual que ha de hacer el alumno: como se puede apreciar -- pues esta es la única diferencia brusca, y con diferencia -- en la segunda edición el porcentaje del ítem nº 6 se dispara desde el 18 % del primer año hasta el 64 %, en tanto que el ítem nº 5 se mantiene prácticamente estable. Es decir, el nivel de conocimiento específico de música más bajo de los alumnos de la segunda edición es probablemente la causa apuntada para que las valoraciones de algunos ítems sean también un poco más bajas en 1998.

Se puede apreciar que el curso resulta en gran medida interesante (100 %). La mayoría de personas manifiestan haber aprendido bastantes conocimientos nuevos (85 %). Tres cuartas partes coinciden en que la exposición ha sido clara y ordenada, y que la ordenación de los bloques de contenido ha sido lógica.

El nivel de dificultad de los temas no resulta excesivo (se valora con un 52 %); en cambio el nivel de dificultad técnica específica de música (que era mínimo el primer año, 18 %) se dispara en la segunda edición, dada la diferente composición del alumnado. Las expectativas de los alumnos coincidían con lo que recibieron en torno del 60 % si consideramos los dos años.

Al final, el 95 % de los alumnos recomendaría el curso a otras personas, lo cual está de acuerdo con el primer ítem, donde se manifiesta un interés alto (100 %) por lo que hace a los contenidos del curso.

Respecto de los Objetivos Generales del Curso, ya se ha comentado que todos se hallan por encima del 65



%, llegando en algunos casos alrededor del 75 %. Los detalles de las puntuaciones referidas a la edición de 1997 y 1998 están representados como diagrama de barras en las Tablas 5 y 6, respectivamente.

Estas valoraciones nos parecen positivas y en estos momentos estamos tratando otros tipos de datos de detalle más fino, con el objeto de mejorar este análisis, y a la vez el cuestionario y la propia organización del curso para próximas ediciones.

### **OBJETIVOS GENERALES**

1. Introducir al alumno en el concepto de habilidad referido a la Música.
2. Introducir al alumno en el concepto de lenguaje referido a la Música.
3. Conocer el desarrollo comparado de las habilidades lingüística y musical durante los primeros años de vida.
4. Adquirir la capacidad de reflexionar acerca del fenómeno musical en términos de las aportaciones más interesantes en torno al problema del significado en Música.
5. Conocer los rasgos comunes que caracterizan a música y lenguaje.
6. Conocer algunos de los rasgos distintivos que caracterizan a música y lenguaje.
7. Adquirir estrategias de pensamiento adecuadas para reflexionar acerca de la ecuación que relaciona música y lenguaje.
8. Favorecer la mejora de la investigación en Educación y en Psicología de la Música.
9. Completar y mejorar la formación del Profesorado dedicado a la enseñanza de la Música.

**Tabla 1.-** Objetivos Generales del Curso

### **BLOQUES de CONTENIDO**

1. Fundamentos biológicos: Detalla la producción vocal de los dos primeros años de vida, tanto para producciones lingüísticas como musicales.
2. Similitudes y Diferencias entre Música y Lenguaje: Describe y relaciona música y lenguaje, como dos sistemas de expresión y comunicación, que utilizan la misma modalidad (o canal) básico de procesamiento, a saber, la audición.
3. La Música como habilidad: Introduce los conceptos de aptitud, logro, habilidad y destreza, en relación con la música. Describe la habilidad musical y sus componentes, en especial los relacionados directamente con un aprendizaje musical más efectivo, a saber, el oído absoluto y la lectura a primera vista.
4. La Música como lenguaje: Resume las principales propuestas que se han hecho en torno de las cuestiones de la música como lenguaje, de la gramática generativa en música y de la existencia de lenguas tonales.
5. Significado en Música: Resume los principales intentos de adscribir un significado a la música, todos ellos del siglo XX.

## 6. Música y Cerebro

6A. Transtornos de la lectura y la escritura en música. Compara los casos de alexia y de agrafia en afásicos, con los déficits correspondientes en música (alexia musical y agrafia musical).

6B. Transtornos cerebrales en músicos. Presenta algunos casos de músicos y compositores famosos que a consecuencia de accidentes cerebrovasculares o de crisis, perdieron algunas habilidades musicales mientras que conservaron otras.

**Tabla 2.-** Bloques de Contenido

<b>VALORACIÓN del CURSO</b>	<b>1997</b>	<b>1998</b>
El curso ha sido interesante	100	100
He aprendido	85	88
La exposición ha sido clara y ordenada	76	72
El orden de presentación de los Bloques de Contenidos ha sido lógico	76	80
El nivel técnico de los contenidos del curso en general era excesivo para mis conocimientos previos	52	52
El nivel técnico-musical de los contenidos del curso era excesivo para mis conocimientos previos	18.7	64
Los contenidos se han adecuado a mis expectativas	61.5	56
Recomendaría el curso a otras personas	99.5	96

**Tabla 3.-** Evaluación general comparada 1997-1998 (mucho o bastante en %; el resto poco)

<b>VALORACIÓN de los OBJETIVOS</b> evaluación específica de los objetivos del curso (en %)	<b>1997</b>	<b>1998</b>
1. Introducir al alumno en el concepto de habilidad referido a la Música.	69	66
2. Introducir al alumno en el concepto de lenguaje referido a la Música.	66.6	72
3. Conocer el desarrollo comparado de las habilidades lingüística y musical durante los primeros años de vida.	76	75
4. Adquirir la capacidad de reflexionar acerca del fenómeno musical en términos de las aportaciones más interesantes en torno al problema del significado en Música.	65.7	64
5. Conocer los rasgos comunes que caracterizan a música y lenguaje.	81.6	79
6. Conocer algunos de los rasgos distintivos que caracterizan a música y lenguaje.	71.4	76
7. Adquirir estrategias de pensamiento adecuadas para reflexionar acerca de la ecuación que relaciona música y lenguaje.	77.1	59
8. Favorecer la mejora de la investigación en Educación y en Psicología de la Música.	63.5	64

9. Completar y mejorar la formación del Profesorado dedicado a la enseñanza de la Música.	71.4	61
---	------	----

**Tabla 4.-** Evaluación comparada de objetivos: 1997-1998

---

## NOTAS

1 Estos contenidos tienen un impacto significativo sobre la emoción y la motivación de los educadores, y han demostrado ser muy efectivos para canalizar la reflexión y el propio pensamiento en torno a la música como un fenómeno social e individual.

2 Esta circunstancia se ve reflejada en las Tablas 3 y 4, donde en apariencia las valoraciones de 1998 son ligeramente más bajas. Nosotros vemos la causa en la matriculación de más personas sin conocimientos de música, relacionada con el hecho del reconocimiento de los cursos como "de libre opción" para toda la universidad.



[Volver al índice de la revista](#)



Revista de la Lista Electrónica  
Europea de Música en la Educación. nº 5

Mayo 2000

## Mesa redonda: " La investigación como proyecto de futuro"

"Diagnóstico y desarrollo auditivo. De la psicología de la música a la educación musical"

Dña. Ana Laucirica  
Univ. Pública de Navarra

---

El presente trabajo fue presentado en una mesa redonda habida en las I Jornadas de Investigación en Educación Musical (Ceuta, 1-3 octubre de 1998). Organizadas por ISME España.

---

Me complace participar en estas primeras jornadas estatales sobre investigación en educación musical. En primer lugar, quiero manifestar mi agradecimiento y felicitación a la organización de nuestra sección de ISME por reunir durante estos días a las personas que, dentro del Estado, valoramos la importancia de la investigación en los avances educativo-musicales.

La investigación que ha centrado mi trabajo durante los últimos años trata de relacionar, precisamente, las disciplinas mencionadas en el título de esta ponencia: la psicología de la música y la educación musical; y, en concreto, los aspectos derivados de la percepción absoluta o relativa de la altura tonal. En general, las investigaciones destinadas a la reflexión sobre estos aspectos han ocupado a los educadores y educadoras musicales en todo aquello que interfiera en el desarrollo de los llamados atributos musicales. Los psicólogos, por su parte, presentan una clara tendencia hacia los estudios psicoacústicos y hacia los trabajos empíricos de laboratorio. En esta breve intervención voy a intentar avanzar en el acercamiento entre estas dos vertientes de investigación con el fin de favorecer nuestra labor como educadores/as musicales.

El propio término "diagnóstico" parece obedecer a un planteamiento quizá demasiado racionalista del análisis del proceso evaluativo. La tradición en la utilización del término procede probablemente del recurso a la aplicación de pruebas psicométricas tipificadas cuando se pretenden comprobar las aptitudes musicales de una determinada población.

Ciertamente, la psicología de la música comienza su trayectoria a principios del presente siglo con la aplicación de una metodología cuantitativa, y sus investigaciones van dirigidas a la medición del talento musical y, en menor medida, de los procesos de aprendizaje. En los últimos años encontramos una gran diversificación en el sistema de selección del alumnado en escuelas de música, principal finalidad de las pruebas de aptitud musical. Así, podemos encontrar una aplicación exclusiva de algún test de aptitudes musicales, un rechazo manifiesto a su utilización y una posición intermedia que combina su aplicación con pruebas de índole cualitativa, entrevistas y observación de factores sociales y/o culturales.



Las pruebas psicométricas dirigidas a medir el proceso y los resultados del aprendizaje musical son, en cambio, escasas y han tenido una repercusión significativamente inferior. Es comprensible dada la extrema dificultad, e incluso, imposibilidad de medición de determinados aspectos del proceso enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, la percepción auditiva es susceptible de ser el objeto de una investigación cuantitativa como se puede observar en los abundantes trabajos empíricos que se han sucedido en las últimas décadas dentro del campo de la psicología de la música.

En concreto, los estudios psicológicos cognitivos sobre la representación auditiva y sus códigos, la percepción melódica y la interpretación musical cualificada, en términos de Hargreaves (1986/98), recogen un gran número de trabajos de carácter empírico. Se trata de diseños experimentales o descriptivos en forma de experimentos de laboratorio que presentan evidentes ventajas en algunos aspectos frente a los experimentos de campo. Según Cascante (1995) algunas de estas ventajas podrían ser un control relativamente completo, alta precisión, elevada validez y replicabilidad (o posibilidad de repetir el experimento con la introducción de pequeñas variantes). No obstante, en los experimentos de campo actuamos en el medio educativo natural (aulas de educación infantil, primaria, secundaria, o enseñanza universitaria, escuelas de música o conservatorios) y este realismo incrementa la potencia de las variables utilizadas. En ambos casos, con la utilización de una metodología cuantitativa obtenemos resultados concretos en un breve plazo de tiempo. Además podemos homogeneizar las dificultades para el grupo de sujetos evaluados o controlar los ítems por medios electrónicos, entre otras ventajas frente a un diseño de investigación cualitativo. Sin embargo, es una metodología que, en la mayoría de los casos, conlleva graves problemas si es aplicada exclusivamente, y puede producir el establecimiento de conclusiones precipitadas o imprecisas. Así,

a) en la mayoría de los casos, la repetición de las pruebas podría favorecer su memoria, por lo que debemos evaluar por los resultados de una sola audición;

b) los medios electroacústicos son frecuentemente ajenos a la realidad musical del oyente y por ello son rechazados por determinados investigadores, aunque los mismos aceptan que la utilización alternativa de instrumentos musicales perjudica el control de los parámetros sonoros; y

c) es difícil establecer conexiones precisas entre el fenómeno musical y el educativo dada la gran complejidad de ambos. La precisión esperada en los resultados de un trabajo de corte cuantitativo choca con la realidad educativo-musical que se enfrenta a la riqueza del ser humano y de la música.

Por otro lado, una posible desventaja de la metodología cualitativa sería su requerimiento de una dedicación mayor al proceso evaluativo, ya que supone una minuciosa interpretación del proceso y de los resultados por parte del investigador. De cualquier manera, cuando el investigador es el propio docente la interpretación que se deriva de esta evaluación enriquece y flexibiliza la investigación, además de favorecer la veracidad de los resultados por su repetición en diferentes momentos del estudio. Incluso evita los factores de vulnerabilidad o falta de disposición del oyente debido a la continuidad de la evaluación. Habitualmente, el investigador conoce a los sujetos de la muestra y tiene un mayor número de datos que le permiten establecer conclusiones más reales. No obstante, el objeto de la evaluación pierde homogeneidad y control frente a la metodología cuantitativa y las variables son, generalmente, excesivas y difíciles de aislar.

Observados someramente los obstáculos y las ventajas de las metodologías cuantitativa y cualitativa, parece oportuno sugerir una reconstrucción metodológica que permita la aplicación en educación musical de los avances en psicología de la música. En primer lugar, parece más interesante recurrir a experimentos de campo frente a los de laboratorio para trabajar con un mayor número de sujetos, todos ellos protagonistas de la realidad educativa y conscientes de que la investigación pretende favorecer la práctica de la misma. Debemos, no obstante, observar los grandes avances en el control de las variables que han alcanzado los estudios de laboratorio. Las nuevas tecnologías permiten llevar al aula recursos electroacústicos que pueden aproximarnos, en muchos aspectos, a la precisión alcanzada en estos estudios.

En segundo lugar, en el mundo de la educación musical es comprensible que los estudios de corte cuantitativo sean escasos, ya que tanto la realidad educativa como la musical nos conducen a un complejo

escenario en el que existen infinidad de elementos que, por suerte, no podemos controlar. No debe haber, sin embargo, objeción en recurrir a este tipo de estudios cuando el objeto de la investigación lo permita, como podremos comprobar más adelante. Incluso, los educadores y educadoras musicales podríamos, en determinados casos, hacer uso de una combinación de las metodologías cuantitativa y cualitativa, cuando las circunstancias de la investigación lo requirieran, siempre en favor de un enriquecimiento de aquélla.

Por último, en los estudios empíricos sobre percepción auditiva se consiguen, con frecuencia, resultados que podrían permitirnos establecer conexiones entre el objeto de la investigación y el factor educativo común a los miembros del grupo, o comparaciones entre los resultados de diferentes grupos con características educativas opuestas, o por lo menos, diversas. De cualquier manera, no debemos olvidar que el establecimiento de correlaciones entre la aplicación de una determinada metodología educativa y la obtención de unos resultados concretos es cuanto menos comprometida, debido al gran número de variables que pueden afectar a los sujetos de la muestra. Solamente cuando trabajamos con un elevado número de sujetos de contextos diferentes, en los que hayamos podido aislar un gran número de variables y siempre que tengamos un grupo de control que no haya sido educado según esta metodología, podríamos establecer este tipo de correlaciones.

Una vez descritos diversos modelos de investigación educativa que pueden ser útiles en el campo de la percepción auditiva, procedo a justificar la aplicación del paradigma cuantitativo en una concreta investigación sobre la audición absoluta y sus efectos en el procesamiento del intervalo melódico temperado.

Los músicos hacemos uso de mecanismos perceptivo-musicales en los ámbitos de la apreciación, de la interpretación o de la composición. En los tres ámbitos la percepción va destinada a recoger el mensaje musical global, pero en la interpretación, y concretamente cuando trabajamos con un instrumento de afinación variable, la percepción puede y debe orientarse también hacia las formaciones elementales de la música e, incluso, hacia los mismos parámetros del sonido. La precisión en la afinación está condicionada por la representación mental que en el transcurso de la interpretación se va produciendo en nuestro cerebro, de los códigos que configuran esta representación y del contexto del discurso musical. Este último puede flexibilizar la afinación de un determinado fragmento, facilitarla cuando se trata de un contexto tonal, o presentar dificultades cuando la estructura melódico-armónica es atonal. Así, la identificación absoluta del tono, la identificación interválica o las discriminaciones tonal e interválica pueden ser evaluadas cuantitativamente, ya que fuera de contexto cumplen unas funciones dentro de la práctica musical. Cautelosamente podríamos medir otros parámetros del sonido, como la intensidad, la duración o el timbre, pero siempre considerando que dentro de contextos musicales el control de todas las variables que afectan al fenómeno perceptivo-musical es inalcanzable.

Me voy a centrar en la descripción y análisis del aspecto metodológico del estudio empírico que realicé entre los años 95 y 97. El instrumento se elaboró observando pruebas similares y resultados que se habían obtenido en pruebas pretest realizadas en un conservatorio superior vecino. Se trata de dos pruebas para medir la identificación absoluta, la identificación interválica y la relación entre ambas. La prueba de identificación absoluta del tono (Prueba OA) consiste en identificar los sonidos de las cuatro series siguientes:

- a) 21 sonidos naturales con timbre de piano (OA1).
- b) 21 sonidos naturales con timbre de sonidos puros (OA2).
- c) 36 sonidos de la escala cromática con timbre de piano (OA3).
- d) 36 sonidos de la escala cromática con timbre de sonidos puros (OA4).

Por medio de una hoja de cálculo se consiguió que en las cuatro pruebas aparecieran los 7 ó 12 sonidos en los tres registros elegidos [Do<sub>2</sub> a Si<sub>2</sub> (RG); Do<sub>4</sub> a Si<sub>4</sub> (RM) y Do<sub>6</sub> a Si<sub>6</sub> (RA)], una vez en cada registro y con una separación de más de una octava entre cada uno para evitar la audición relativa. (En la denominación de la octava seguimos la tradición norteamericana que equipara el La<sub>4</sub> a 440 Hz, conscientes de su desajuste con la denominación franco-belga que fija este último en La<sub>3</sub>).

El tiempo entre cada sonido, analizado en el pretest, quedó establecido en 6 segundos. De esta manera, se recogen las variables que generarán los diferentes tipos de oído absoluto: puntuaciones en registro, timbre y alteraciones. La extracción de los diferentes tipos es fundamental siempre que se pretenda determinar una relación entre el oído absoluto y alguna habilidad musical.

Los sonidos fueron generados vía MIDI y reproducidos vía digital con la amplificación utilizada habitualmente en el aula. Las condiciones acústicas de la sala fueron observadas y mitigadas al máximo. Así, se ha conseguido un instrumento con una calidad acústica de nivel óptimo que permite la evaluación colectiva en una sala insonorizada a un grupo de hasta 30 personas. Como se puede prever, la extrapolación de los experimentos de laboratorio a las aulas podría aportar incalculables posibilidades de investigación pedagógica.

La prueba de identificación interválica (Prueba OR) consta, a su vez, de dos subpruebas con el siguiente contenido:

- 1) Prueba OR1: Identificación de una secuencia de 24 intervalos dentro de la escala diatónica de Do Mayor entre Do4 y Fa5 con timbre de piano.
- 2) Prueba OR2: Identificación de una secuencia de 24 intervalos dentro de la escala cromática entre Do4 y Fa5 con timbre de piano.

Los intervalos que constituyen las pruebas son los existentes en la afinación temperada desde la 2ª menor hasta la 8ª Justa y todos ellos aparecen ascendente y descendentemente. Existe una separación de un segundo entre los dos sonidos que componen cada intervalo y se estableció el tiempo de 8 segundos como tiempo de respuesta. Las pruebas pretests corroboraron estos tiempos. En esta prueba se pueden contemplar las variables relativas a las puntuaciones en intervalos de la escala diatónica y cromática. Una diferencia significativa entre ambas puntuaciones manifestaría un inadecuado procesamiento del intervalo melódico temperado.

Los sujetos de la muestra fueron 89 estudiantes de grado superior de conservatorio y fueron evaluados en un aula en la que recibían, divididos en cuatro grupos, una de las asignaturas teóricas de su currículum. Previamente se les explicó que se trataba de analizar a qué tipo de grupo perceptivo pertenecían, insistiendo en que el oído absoluto es independiente de la musicalidad. También se les comunicó que los resultados no iban a tener ninguna influencia en futuras calificaciones de sus estudios musicales. De hecho, la prueba fue de carácter anónimo. El sistema seguido para identificarlos después consistió en pedirles que fijaran su fecha completa de nacimiento. Posteriormente, una vez corregidas las pruebas, se ordenó cada grupo cronológicamente y se les adjudicó un número de identificación.

En lo que se refiere al procedimiento, fueron creadas unas hojas de respuestas en las que se solicitaban los datos de cada estudiante en lo relativo a su fecha de nacimiento, sexo, instrumento en estudio y fecha de comienzo, otros instrumentos estudiados con fecha de comienzo y de abandono o finalización, y la fecha de comienzo del solfeo y educación musical, datos que pueden ser útiles para otras investigaciones en las que se persiga el establecimiento de correlaciones entre las puntuaciones en las pruebas y alguno de estos datos. Otros estudios han utilizado el teclado del ordenador o de un teclado electroacústico conectado vía MIDI a un ordenador. Este sistema, aunque facilita enormemente la corrección, no ofrece al oyente un tiempo de respuesta homogéneo. El teclado electroacústico nos impide, además, conocer el tipo de procesamiento interválico y produce una injustificada ventaja hacia los sujetos pianistas.

Para evaluar la prueba OA se elaboraron dos bases de datos en las que se introdujeron los resultados de cada sujeto, y cada una de ellas puntúa los tres registros y como correctos o incorrectos los errores de semitono de las pruebas OA3 (timbre de piano) y OA4 (tonos puros) También se observan los errores estables y en la misma dirección de los tonos escuchados para localizar las variantes de oído absoluto adquirido con una afinación diferente a La4=440 Hz o alterada debido a la edad del oyente. En esta prueba se extrae asimismo el tono dominante de cada persona en cada uno de los tres registros y dos timbres con un margen de error de  $\pm$  un semitono.



Se puede observar, que basta corregir los últimos 72 ítems para obtener la puntuación en los 8 tipos de oído absoluto. Las subpruebas OA1 y OA2 colocan al oyente en el ambiente y situación necesarios y por esto se han conservado en la prueba definitiva. Sus puntuaciones presentan, además, una correlación altamente significativa con las subpruebas OA3 y OA4. Incluso, en entornos educativos de temprana edad podría ser útil su evaluación.

Fue establecida una nueva clasificación sobre los diferentes tipos de oído absoluto:

- 1) Verdadero o genuino OA, persona con alta puntuación en cualquier timbre y registro de la escala cromática.
- 2) OA limitado por el timbre, presenta problemas con los tonos puros.
- 3) OA limitado por las alteraciones, incurre sistemáticamente en errores de semitono.
- 4) OA limitado por el registro, responde con problemas en uno o dos registros. Normalmente presenta una mayor facilidad en el registro central.
- 5) OA limitado por el timbre y alteraciones.
- 6) OA limitado por registro y timbre.
- 7) OA limitado por registro y alteraciones.
- 8) OA limitado por timbre, registro y alteraciones.

Los datos de la prueba OR se introducen en otra base y su cómputo es más sencillo, ya que solamente existen intervalos identificados correctamente, que se computan como 1, e intervalos no acertados o en blanco, que computan como 0. Sobre 24 ítems en cada subprueba, una puntuación de 20 aciertos (83,3%), podría considerarse aceptable. En esta prueba se ofrecen tres tipos de respuesta diferentes, que cubren todas las alternativas del proceso de la información sobre identificación interválica. El oyente puede responder con la categoría interválica (2º M, 4º J, etc), puede hacer uso del Do móvil y puede responder con la categoría tonal de los dos sonidos que componen el intervalo. Incluso cuando estos sonidos no coincidan con los emitidos, la respuesta se considera válida siempre que la ratio entre ellos corresponda con la categoría interválica.

Respecto a la validez y fiabilidad de las pruebas, cabe señalar que observados los resultados se obtuvieron en estas pruebas coeficientes de fiabilidad como estabilidad y como consistencia interna superiores a  $r= 0,77$ . Respecto a la validez de las pruebas encontramos una diferencia muy significativa  $p<0,001$  entre las subpruebas de mayor y menor dificultad. A este respecto es importante señalar que la validación de cualquier instrumento aplicable a un estudio empírico debe ser preceptiva.

En definitiva, estas pruebas trasladan a las aulas trabajos que habitualmente se han desarrollado en laboratorio, con las ventajas que ello conlleva en lo que respecta al número de sujetos a evaluar y al incremento en la potencia de las variables por un acercamiento a la realidad educativa. Además, incorpora a las dos pruebas principales las variables suficientes para clasificar los diferentes tipos de oído absoluto y poder establecer relaciones entre ellos con la identificación de intervalos diatónicos y cromáticos y el modo de procesamiento de éstos.

Finalmente, procedo a exponer posibles líneas de investigación que relacionan este estudio empírico con la educación musical.

Al comienzo de esta intervención señalaba el comprensible interés de los educadores del mundo de la música por el desarrollo de las habilidades musicales. La evaluación nos permite conocer la situación del alumnado en un momento concreto con el fin de enfocar la docencia hacia una subsanación de las carencias observadas. Mi interés por la audición absoluta tiene su origen en que mi experiencia docente e



interpretativa me han aportado información sobre la gran cantidad de músicos y personas en formación musical que procesan el discurso musical con un oído absoluto parcial. La inexistencia en el Estado español de un proyecto curricular generalizado en el desarrollo de la audición relativa podría ser la causa de que esta audición absoluta parcial creara problemas de afinación, lectura o audición interior.

Se pueden relacionar, por ejemplo, los diferentes tipos de oído absoluto con la edad de comienzo de la educación musical, con el primer instrumento que se estudió o con la metodología que se aplicó en sus estudios de lenguaje musical. Algunas de estas investigaciones ya han sido realizadas, como los trabajos de Sergeant (1969) o de Ogawa y Miyazaki (1994), pero en ellas no se percibe una previa clasificación sobre los diferentes tipos de oído absoluto de la muestra. Las diferentes culturas también pueden aportar resultados muy diversos, por lo que procede la repetición de experimentos en diferentes países y, si se estima oportuno, la comparación entre ellos.

La evaluación de la audición relativa se puede abordar a través de una metodología cuantitativa cuando se trata de discriminación e identificación interválica o de identificación de intervalos armónicos fuera de contexto. En contextos tonales o atonales, en las pruebas de identificación o transporte de frases musicales es preferible recurrir a métodos cualitativos, dada la imposibilidad de controlar la excesiva cantidad de variables que se generan.

Por último, los trabajos empíricos que relacionan la audición absoluta con diferentes habilidades musicales son un campo de investigación de una gran riqueza desde el punto de vista pedagógico, ya que nos pueden ayudar a alterar el enfoque del desarrollo de la audición relativa a edad temprana, a continuar su evaluación durante la formación musical y a desarrollarla constantemente.

Finalizo esta intervención con la sugerencia de impulsar investigaciones en la línea descrita con la convicción de que ya han comenzado a surtir efectos en el mundo educativo-musical.

### Referencias bibliográficas

CASCANTE, C. (1995): *Proyecto docente*. Universidad de Oviedo. Facultad de Ciencias de la Educación.

HARGREAVES, D. J. (1986/98): *Música y desarrollo psicológico*. Barcelona: Graó.

OGAWA, Y. y MIYAZAKI, K. (1994): "The process of acquisition of absolute pitch by children in Yamaha Music School" en *3ª International Conference for Music Perception and Cognition Proceedings* Irène Deliège, editor. Université de Liège. Pags. 135-136

SERGEANT, D. (1969): "Experimental investigation of absolute pitch" en *Journal of Research in Music Education* Vol. 17 Pags. 135-143



Volver al índice de la revista



Revista de la Lista Electrónica  
Europea de Música en la Educación. n° 5

Mayo 2000

## El aula de música

Dña. Ana Isabel Lorenzo Yanes

Universidad de La Laguna

Dña. Dácil Esther Racionero Llorente

Maestra Especialista en Educación Musical. Canarias

---

El presente trabajo fue presentado en las I Jornadas de Investigación en Educación Musical (Ceuta, 1-3 octubre de 1998). Organizadas por ISME España.

---

### RESUMEN

La configuración arquitectónica, la distribución espacial y el equipamiento material del entorno en el que interacciona el profesorado y el alumnado refleja un modelo educativo implícito cuya influencia sobre las actividades, experiencias y aprendizajes merece ser considerada. Teniendo en cuenta esto, hemos querido contrastar la realidad existente con las recomendaciones respecto al patrón de aula de Música que propone la Administración.

El objetivo del presente trabajo consiste en estudiar y describir de una manera objetiva, sistemática y crítica el entorno espacial donde se desarrolla la Educación Musical y derivar de ello algunas consideraciones y recomendaciones en aras a mejorar la calidad de la docencia.

Las propuestas sugeridas, fruto de contrastar la realidad del medio con las sugerencias de la Administración, aconsejan la adopción de medidas tendentes a subsanar las deficiencias detectadas. En aras a optimizar los recursos, la Administración debería atender tanto a la dotación de material y formación del profesorado, como a la mejora de las condiciones espaciales donde se imparte la Educación Musical, especialmente en la actualidad, cuando nos encontramos inmersos en un periodo de construcción y renovación de los centros para adecuar las edificaciones a las nuevas Etapas educativas.

Entendemos, además, que las propuestas formuladas han de ser tomadas como tales, constituyendo una orientación que ha de ser analizada, valorada y ponderada por la comunidad educativa y por la Administración, ya que sólo así estimamos que podría contribuir a mejorar la calidad educativa.

### EL AULA DE MÚSICA

## **INTRODUCCIÓN y OBJETIVOS:**

La configuración arquitectónica, la distribución espacial y el equipamiento material del entorno en el que interacciona el profesorado y el alumnado refleja un modelo educativo implícito cuya influencia sobre las actividades, experiencias y aprendizajes merece ser considerada. Teniendo en cuenta esto, hemos querido contrastar la realidad existente con las recomendaciones respecto al patrón de aula de Música que propone la Administración.

El objetivo del presente trabajo consiste en estudiar y describir de una manera objetiva, sistemática y crítica el entorno espacial donde se desarrolla la Educación Musical y derivar de ello algunas consideraciones y recomendaciones en aras a mejorar la calidad de la docencia.

## **EL DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN:**

El estudio objeto del presente trabajo se desarrolló durante el periodo de prácticas del "Curso de Especialización en Educación Artística: Música", organizado por la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa, Consejería de Educación del Gobierno de Canarias, según la Resolución de 10 de Marzo de 1997. Los profesores asistentes fueron instruidos sobre la importancia de la organización espacial y las condiciones en que la docencia debía llevarse a cabo en aras a optimizar su calidad. Los observadores del practicum detectaron al visitar al profesorado en formación algunas dificultades determinadas por la inadecuación de las características de las aulas a las condiciones idóneas definidas en el curso que teóricamente permitirían el mejor proceso de enseñanza y aprendizaje.

Una mejor interpretación de los datos objeto de estudio exigió de los investigadores la observación y participación en el desarrollo de las sesiones prácticas de docencia de la música, no sólo para captar la apariencia externa, sino también para intentar aprehender directamente y en el contexto específico del aula los fundamentos que cada profesor utilizaba en el proceso de selección de las herramientas metodológicas aprendidas durante el curso. Se trató pues de una observación con cierto grado de participación en la dinámica, sin por ello asumir responsabilidades propias en su desarrollo, y en ningún caso sin inmiscuirse o alterar el desarrollo de la clase.

La investigación, en su faceta metodológica, ha consistido en un estudio de campo dirigido a describir el espacio donde se desarrolla la educación musical, utilizando para ello los siguientes instrumentos: la observación directa, la entrevista personal, cuestionarios y documentación gráfica (grabación en vídeo del desarrollo de las sesiones de música, grabación en vídeo del aula ausente de sujetos, y diapositivas del aula ausente también de sujetos).

Se han recogido datos de una muestra de 25 aulas, correspondientes a los centros donde impartían sus clases los profesores participantes en el curso. Los centros se encuentran ubicados en la Provincia de Santa Cruz de Tenerife (islas de Tenerife, La Palma y La Gomera) e incluían zonas urbanas, periféricas y rurales; y con gran diversidad de número de unidades (desde unitarias hasta 24 unidades). Estimamos que una muestra como la estudiada permite cumplir los objetivos de este trabajo, de modo que el análisis de los datos obtenidos de la realidad docente nos permitan inferir como está funcionando la misma.

Un estudio comparativo de las propuestas de las Administraciones Central (MEC) y autonómica (Gobierno de Canarias) permite objetivar que ambas se complementan, y por eso nos ha parecido interesante considerar las dos propuestas en nuestro estudio. El contraste de la realidad observada por nosotros y el modelo propuesto desde las administraciones, nos permite resaltar los siguientes resultados:

El resultado más relevante es que de las 25 aulas observadas, sólo el 32% son aulas de uso específico para la docencia de la música; es en estas donde hemos centrado nuestro estudio. En un 60% se desarrolla, además de la Educación Musical, otras actividades (biblioteca, extraescolares, otras materias, etc...), destacando que un 36% de las mismas se utiliza además como aula de audiovisuales. El 8% restante, no dispone de espacio para impartir la música, por lo que el profesorado debe itinerar por todas las aulas.

Respecto a las recomendaciones establecidas por la Administración de la Comunidad Autónoma de



Canarias encontramos que:

- Referido a la amplitud, las directrices de la Administración no especifica un tamaño patrón de las aulas. En la encuesta realizada al profesorado, un 12,5% considera muy adecuada las dimensiones de su aula (102 m<sup>2</sup>), mientras el 87,5%, las considera normales (son aulas cuyas dimensiones oscilan entre 40 m<sup>2</sup> y 57 m<sup>2</sup>). Esta distribución determina una serie de consecuencias a saber:

a) La percepción del profesorado respecto al ratio de alumnos/dimensiones del aula mantiene la misma constante, esto es, sólo en el 12,5% es considerada muy adecuada y en el 87,5% normal.

b) Sólo el 12,5% permite la utilización flexible y variada del aula, realidad que se aleja de la propuesta de la Administración, de modo que, los diversos tipos de actividades que se llevan a cabo en el aula de música requieren una disposición del espacio flexible al servicio de las necesidades, como por ejemplo: diferentes agrupamientos, simultanear diversas tareas, etc..., y no uniforme, ya que ésta se corresponde con un deficiente equilibrio de tareas. No obstante dentro del 87,5% restante habría que especificar que el 75% reúne las características de flexibilidad y variedad, aunque en menor medida debido a la escasa amplitud, sin embargo, en el 12,5% esta situación se ve agravada por las excesivas dimensiones del mobiliario del alumnado.

c) Atendiendo a los diferentes tipos de agrupamientos sólo el 12,5% reúne las condiciones idóneas para trabajar a título individual, en pequeño grupo, y en gran grupo. En el 75% se permite el trabajo individual y en gran grupo -aunque en dimensiones reducidas- sin que suponga un traslado del mobiliario. El 12,5% restante sólo permite el agrupamiento en pequeño y gran grupo, al carecer de mobiliario individual.

- Insonorización: el 100% de las aulas no están insonorizadas, aspecto este de suma relevancia en el aula de Música, dado que se trata de un actividad que puede generar molestias a las demás aulas colindantes. Estamos ante una nueva discrepancia con respecto a las condiciones óptimas recomendadas por la Administración.

- La luminosidad y la ventilación contribuyen a que el aula sea agradable y acogedora, en este sentido sólo en un 12,5% es considerada muy adecuada, y un 87,5% normal.

- La distribución espacial en rincones de trabajo no se contempla en el 100% de las aulas observadas debido a la escasez de espacio, lo que implica que el espacio escolar no está pensado para trabajar de forma diferente y simultánea, planteando una nueva discrepancia con respecto a las propuestas de la Administración local.

- El uso con fines docentes de espacios externos al aula desaprovecha e infrautiliza los recursos disponibles. Así un 75% utiliza el patio común, un 50% el aula de audiovisuales, un 12,5% el gimnasio, un 12,5% la biblioteca, un 12,5% el salón de actos y un 25% no utiliza ninguno.

Respecto a las recomendaciones establecidas por el MEC encontramos que:

- En relación a la creación de un ambiente con el que el alumnado pueda identificarse y lo sienta como suyo, encontramos que en opinión del 87,5% de los encuestados, no existe. Por lo tanto la inmensa mayoría trabaja en aulas inadecuadas, no adaptadas a la personalidad de cada uno de los grupos que la utilizan.

- El 100% dispone de un espacio diáfano para la realización de actividades que implican movimiento, aunque en un 87,5 % con reducidas dimensiones.

- El 100% no dispone de un suelo confortable que permita andar descalzo. Estamos una vez más ante una deficiencia respecto a las recomendaciones de la Administración.

- En el 100% el profesorado distribuye los materiales junto a las paredes en su afán por disponer del mayor espacio libre posible. Este espacio se encuentra localizado en la zona central en el 62,5% y, en un



lateral del aula, en el 37,5% (debido a que en un 12,5% las dimensiones del aula permiten delimitar claramente dos zonas, en otro 12,5% las dimensiones del mobiliario del alumnado lo condiciona, y en el 12,5% restante viene condicionado por la localización del equipo de HI-FI).

- Sólo el 12,5% distribuye los asientos junto a las paredes al disponer de "sillas de pala", y el 87,5% restante lo distribuye de múltiples formas, generando una mayor ocupación del espacio.

Además de las recomendaciones establecidas por la Administración hemos apreciado una serie de aspectos que consideramos interesante valorar ya que en nuestra opinión podrían condicionar el adecuado desarrollo de las actividades en el aula de Música. Éstos son:

- La creación del aula de música ha generado múltiples problemas debido a que no estaba prevista en la arquitectura del edificio escolar. En nuestro estudio hemos observado que la solución consistió en asignar un aula ordinaria al área de Música en el 87,5% de los encuestados, y sólo en el 12,5% se solucionó mediante la unión de dos aulas.

- La ubicación del aula de música es un factor fundamental y determinante. Lo ideal es que esté aislada de las demás aulas para evitar molestias, no encontrándose que ninguna de las estudiadas reúne estas condiciones. Observamos que un 62,5% se encuentra situada entre un aula ordinaria y una zona sin docencia (extremo del edificio, escaleras, etc.). Un 25% está rodeada de pasillos y espacios muertos, y un 12,5% se encuentra rodeada de aulas ordinarias. Este factor influye y condiciona los siguientes aspectos:

a) Las condiciones acústicas externas al aula; así en un 75% son poco adecuadas por recibir ruidos del resto de las aulas, y en algunos casos, de la calle y de los patios; y en un 25% son muy adecuadas por estar aisladas de otras aulas y rodeadas de espacios muertos.

b) La programación de actividades; en un 75% por falta de espacio, en otro 75% debido a que el ruido generado por determinadas actividades molesta a las aulas colindantes, y un 25% sufre ruidos procedentes del exterior que interfieren en el adecuado desarrollo de ciertas actividades.

c) La vista exterior; constituida en un 50% por paisaje y jardines, condiciones éstas muy adecuadas para generar un ambiente propicio a la expresión artística; en un 25% se contemplan edificios próximos, generando una sensación lúgubre, nada adecuada; y en el 25% restante, las aulas dan a patios interiores y edificios escolares algo más alejados, generando un clima poco adecuado.

- Las condiciones acústicas en el interior del aula son en opinión del 37,5% de los encuestados nada adecuadas por la falta de materiales, como por ejemplo, paneles de corcho, cortinas, etc... que ayuden a la absorción del sonido y no provoquen una excesiva reverberación. Para un 62,5% son poco adecuadas por las mismas razones, aunque en menor medida debido a que disponen de más mobiliario.

- Sólo el 12,5% de las aulas pueden oscurecerse, mientras que el 87,5% no disponen de persianas o dispositivos que permitan regular el nivel de oscuridad, tan necesario en actividades de relajación.

- El estado y las dimensiones del mobiliario para uso del alumnado son poco adecuadas según el 50% de los encuestados, debido al grado de deterioro del mismo, al tratarse de "sobras del colegio". El otro 50% lo considera adecuado ya que el mobiliario disponible resulta idóneo para las dimensiones del aula y la estatura del alumnado.

- Sólo un 25% dispone de espacio suficiente para realizar diferentes tipos de actividades sin necesidad de trasladar el mobiliario, el 75% restante no pueden llevarlas a cabo por falta de espacio. Modificar la distribución del mobiliario del alumnado cada vez que se cambie de actividad supone una pérdida de tiempo; una fuente de posibles conflictos entre el alumnado; una interrupción en la secuencia de las actividades; la generación de ruidos, agotamientos, etc..., condicionando bastante (en opinión del 87,5%) la programación de las actividades a desarrollar.

- El grado de comodidad es considerado normal por el 75% de los encuestados, poco cómoda por el

12,5%, y bastante cómoda por el otro 12,5%. Estos datos ponen de manifiesto el elevado nivel de conformismo del profesorado, pues aún siendo consciente de las dificultades que genera la ubicación del aula, no expresan la incomodidad que esto supone.

- La importancia que tiene el bienestar físico para el rendimiento en el trabajo requiere que el aula deba ser un espacio agradable. Un 25% considera su aula bastante agradable debido a la luminosidad, temperatura, decoración y vista exterior. Otro 25% normal, y un 50% poco agradable, bien porque la temperatura es muy elevada en unos casos o muy baja en otros, bien por los ruidos que provienen del exterior o las condiciones acústicas interiores, o por otros motivos.

- Entendiendo el espacio como un elemento educativo es interesante que el alumnado pueda participar y asumir responsabilidades en su organización. El 100% del profesorado confiesa que su alumnado no participa en las decisiones sobre la organización espacial.

## CONCLUSIONES:

A modo de conclusión, enumeramos a continuación las posibles propuestas de mejora: cambio de la ubicación del aula para ganar en aislamiento y en espacio, evitando así los ruidos provenientes del exterior y permitiendo su utilización flexible, con una distribución en rincones de trabajo y una atención a los distintos tipos de agrupamiento, y todo ello sin necesidad de trasladar el mobiliario. Posibilidades de oscurecer el aula para crear ambientes adecuados y así poder efectuar actividades de relajación. Insonorizarla para evitar que los ruidos que se generen en el aula perturben a las demás, no condicionando así el desarrollo de determinadas actividades. Suelo de "parquet" que permita andar descalzo. Sillas de "pala" y bancos "suecos" para atender a la diversidad de estaturas del alumnado, disponiendo así de un mayor espacio libre. Orientar al profesorado sobre la importancia de la utilización de los espacios externos al aula y sugerir la implicación del alumnado en la organización del espacio para que así pueda identificarse con el mismo.

Las propuestas sugeridas, fruto de contrastar la realidad del medio con las sugerencias de la Administración, aconsejan la adopción de medidas tendentes a subsanar las deficiencias detectadas. En aras a optimizar los recursos, la Administración debería atender tanto a la dotación de material y formación del profesorado, como a la mejora de las condiciones espaciales donde se imparte la Educación Musical, especialmente en la actualidad, cuando nos encontramos inmersos en un periodo de construcción y renovación de los centros para adecuar las edificaciones a las nuevas Etapas educativas.

Entendemos, además, que las propuestas formuladas han de ser tomadas como tales, constituyendo una orientación que ha de ser analizada, valorada y ponderada por la comunidad educativa y por la Administración, ya que sólo así estimamos que podría contribuir a mejorar la calidad educativa.

## BIBLIOGRAFÍA:

ALSINA, P. (1997): *El área de educación musical. Propuestas para aplicar en el aula*. Barcelona. Graó.

ZABALA, A. (1995): *La práctica educativa. Cómo enseñar*. (col. El lápiz) Barcelona. Graó.

MEC: *Primaria. Orientaciones didácticas*. Madrid. Ministerio de Educación y Ciencia.

MEC (1992): *Primaria. Área de Educación Artística*. Madrid. Ministerio de Educación y Ciencia.

Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa (1994): *Secuencia de objetivos, contenidos, y criterios de evaluación para cada ciclo de la Educación Primaria*. Boletín Oficial de Canarias el 10-1-94



[Volver al índice de la revista](#)



Revista de la Lista Electrónica  
Europea de Música en la Educación. n° 5

Mayo 2000

## Research in Music Teaching and Learning

Clifford K. Madsen  
School of Music  
Center for Music Research  
The Florida State University

---

El presente trabajo constituyó una conferencia plenaria en las I Jornadas de Investigación en Educación Musical (Ceuta, 1-3 octubre de 1998). Organizadas por ISME España.

---

Teaching and learning are both complex processes, but continuing research can help clarify what is involved in good teaching and learning. Learning is defined as change of behavior. Behavior is defined as any overt or covert response that is observable directly or indirectly. Teaching is any process of purposeful intervention either by teacher, parent, computer or textbook that is intended to bring about learning.

Yet research in music teaching is no small undertaking for many reasons, not the least of which concerns how and in what ways students develop. One apparent aspect of formal evaluation concerns the assessment of subject matter mastery and delivery. Yet another aspect concerns the degree of effectiveness that student's bring with them when they enter the curriculum. Sometimes there is also an important subject matter variable as in the case of music (Forsythe, 1975) where students have been involved for many years, listening and/or participating in subject matter while developing skills throughout their lives. Often there is a strong teacher variable that transcends or enhances this subject matter; sometimes there does not seem to be any specific aspect to which one might assign the ingredient(s) that cause a person to be a good learner or to be a good teacher.

During the past thirty years we have attempted to provide the methodology for investigating those aspects of effective student/teacher variables that contribute to music teaching effectiveness (Brown & Standley, 1983; Madsen, 1965; Madsen, Greer & Madsen, 1975; Madsen & Madsen, 1970; Madsen & Madsen, 1978; Madsen & Madsen, 1978). Findings from some of the earliest work have endured the test of repeated research, especially those findings relating to student time on task (Madsen, 1971). Indeed, time on task is now recognized as one of the most important aspects contributing to any student learning. However other ingredients (especially relating to how future music teachers should be trained to interact with students) have remained more elusive and have necessitated continuing investigation.

In an attempt to find those aspects relating to effective music teaching detailed studies and observation forms were developed that coded teacher academic and social approval, academic and social disapproval, as well as errors of a teacher's social interaction (i.e., approving a child when the child was actually misbehaving). These forms, combined with the aforementioned student on-task forms, have been extremely useful in providing individual teachers with feedback on how he/she was actually interacting



with each student (Madsen & Madsen, 1983).

There are varying degrees of directness and indirectness concerning a teacher's intervention, yet the intended purpose of changing behavior is the same. Sometimes a highly directive approach is involved. This generally occurs when the teacher is exercising much control over student responses and is concerned with student's response being either right or wrong. At other times the intervention strategy will be less obvious, or at least less directive, such as leading a discussion concerning topics for which there may be no right or wrong answers. The teacher's objective may simply be to help students learn a process for analyzing something. In music teaching, having students discuss whether or not a particular piece of music has merit and will stand the test of time would be an example of this kind of process teaching (Madsen & Kuhn, 1994).

For example, teachers intentionally initiate behaviors by giving instructions; modeling, using verbal imagery and asking questions. Clear directions are important for efficiency and clarity, as is the case with classroom rules. Modeling is important because it provides the student with an expert demonstration. This is especially important in music teaching. Using verbal analogies and metaphors to initiate certain behaviors provides a creative, interesting and sometimes humorous approach to developing responses (e.g., "Take in a breath as though you have just seen a snake" or "Make the musical phrase soar like a kite.") When asking questions the teacher and student must know if the pattern of questioning and responses are to be factual, or if they are to be creative (Madsen & Madsen, 1983).

Unfortunately, when teaching factual information many teachers play a "guess what teachers thinking" game without fully realizing what the learning outcome will be. It seems that if factual information from the student is required, then the most direct and efficient instructional approach is to promote this learning with the least possibility of student mistake. For example the teacher should first state "the key of G major has one sharp", as opposed to first asking, "how many sharps does G major have?" when the student does not know. Alternately, if the teacher desires that the student give the student's opinion (as opposed to parroting the teacher's opinion) then a less direct approach would be advisable where a great deal of teacher questioning would be important (e.g., "How do you feel about this music.") Sometimes the teacher might ask a student to develop a strategy in order to gain additional information by asking leading questions. This type of questioning is also appropriate as it forces the student to extend and/or apply previously learned material in gaining new information. For example, "within the circle of 5ths, if the key of G has one sharp, then how many sharps are there in the key of D?" (Madsen & Kuhn, 1994).

While some aspects of music teaching/learning seemed clear other aspects of the student /teacher interaction process have remained more troublesome, especially those relating to teacher selection and preparation. More and more observational forms were developed over the years, subsequently tested, and then incorporated into our teacher training curricula. Typically, a new form would be developed that addressed a new issue when someone determined that the basic taxonomic basis was wrong and/or incomplete.

Observational assessment forms covered many different aspects relating to both the teacher/student interaction and the learning environment. For example, some of these forms rated specific aspects of instrumental and choral conducting, or conceptual aspects of teaching elementary music to young students, or how to evaluate appropriate music selections as well as how to develop resource materials relating to effective music teaching (Madsen & Yarbrough, 1980). Other research was devoted to investigating learning sequences for persons who are handicapped and providing models of presentation and assessment for our students in music therapy (Madsen, 1981; Madsen & Jellison, 1991).

## **Effective Teaching from a Global Perspective**

After having assembled all of this somewhat compartmentalized knowledge, during the next several years

we attempted to put all of this information together in order to test effects within the last series of classes for prospective teachers, just before they left the university to begin their student teaching. Previously, we had isolated many specific behaviors that seemed necessary for effective teaching that were incorporated into this final model. To our surprise putting all of the information together did not produce the complete "whole" that we had anticipated.

At that point in time we decided to begin at the other end of the continuum, as it were, and attempted to assess a more "global" aspect of teaching, apart from any a priori specifics. Thus began another long series of studies that seem quite conclusive in their results concerning the ability to rate effective teaching in its global dimension. This global attribute was defined as teacher intensity and was rated in much the same way as student on-task had been previously assessed (Cassidy, 1990; Madsen, 1988; Madsen Standley & Cassidy, 1989; Madsen & Geringer, 1989; Kaiser, 1998).

Teacher intensity was defined as the "sustained control of the student/teacher interaction evidenced by efficient, accurate presentation and correction of the subject matter with enthusiastic affect and effective pacing" (Madsen & Geringer, 1989, p.90). Problems arose, however, when we asked panels of experts to list the specific attributes of effective teaching. We did this by asking experts to view videotaped teaching interactions and to list the "best" and "worst" aspects of each individual's teaching. While experts had extremely high agreement on their overall global ratings of teacher intensity, their lists of the specific "best" and "worst" aspects for each individual teacher did not coincide with each other or findings from past research (Madsen et. al, 1992). Additionally, a panel of music supervisors who were trained in a standardized teacher assessment instrument was asked to rate the same teaching tapes. This group's overall ratings of these same videotaped excerpts was almost identically to the other set of experts concerning global effectiveness, yet the specific reasons for their individual ratings did not agree with each other or with the other group of evaluators.

It became apparent to us that while intensity was a global concept that correlated highly with other "global ideas" of good teaching, and while almost anyone can distinguish among various levels of "good versus bad" teaching using a global rating, there was not agreement concerning its specific ingredients. Within our teacher-training program we were also able to have every prospective teacher both recognize teacher intensity and to demonstrate it for a period of fifteen seconds to three minutes (Madsen, Standley, & Cassidy, 1989).

### **Developing a Clear Description of Effective Teaching**

After establishing this line of research we again began to investigate those specific teaching behaviors that seemed necessary given the above definition of teacher intensity (Madsen & Geringer, 1989). We were concerned about how to proceed and felt that it was necessary that we proceed slowly in order not to assume that we already knew the specific ingredients of this perplexing skill. We attempted to integrate all of the information from our past research including the information from the above panels of experts.

One continuing area of investigation related to earlier instructional sequencing. Sequencing of instructional tasks is perhaps one of the most important aspects influencing the success of an instructional paradigm. A teaching sequence was defined as (a) teacher presentation or instruction (b) student behavior, and (c) teacher feedback to the student(s). Teaching observation forms were developed to address these three components sometimes combining findings from previous research. We spent a good deal of time researching (a) subject matter presentation only (Byo, 1990; Cassidy, 1990; Madsen & Geringer, 1983; Madsen, Standley, & Cassidy, 1989; Sims, 1986; Yarbrough, 1975), (b) teacher feedback only (Forsythe, 1975; Kuhn, 1975; Madsen & Madsen, 1983), and (c) the sequence of subject matter presentation, student performance, and teacher feedback (Jellison & Wolfe, 1987; Price, 1983; Yarbrough & Price, 1981; Yarbrough, Price & Bowers, 1991; 1989).

All of the observation instruments that we used shared a common emphasis on the continuous recording of specifically defined aspects of teacher and student behavior. Other forms have been developed that include most of the previous information that proved useful in previous studies regarding ongoing teacher effectiveness (Duke & Madsen, 1991; 1993). For example, the Instructional Sequence Observation Form contains an overall assessment of temporal instructional sequences. For example, the teacher asks a student to perform a certain pitch, the student performs correctly, the teacher says "that's correct" representing one complete cycle.

Additionally, the form contains a detailed procedure to assess separate aspects within each of the three components of each teaching sequence. The first component concerning teacher instruction is divided into four categories: N=teacher verbalizes instruction including the Name of the student; T=teacher verbalizes instruction including specific details regarding the Task to be performed; M=teacher Models the task to be performed; G=teacher instruction is non specific and General; this is, "Start at letter A" or "Try again."

The next classification on the form concerns Student Response and has only two entities 1) student responds correctly, or 2) student responds incorrectly. The third aspect concerns Teacher Feedback and includes eight classifications: A=specific Approval; D=specific Disapproval; a=nonspecific approval; d=nonspecific disapproval as well as mistakes for each of these teacher interactions. For example, a (specific approval) mistake would occur if a teacher stated that a pitch was correct when actually it was not, a specific disapproval mistake occurred if the teacher stated that the pitch was not correct when, in fact, it was.

An additional and important temporal aspect of this observation form includes the temporal direction of each instructional unit: Forward Direction indicates that the sequence is proceeding in the correct direction without the teacher having to back up in the instructional process. A backward direction would be when the teacher advances too quickly leaving out important steps in the learning sequence and then has to state "Oh I forgot, lets go back and put the reed on the mouthpiece before we go on to correct your embouchure." Thus, when the teacher does back up to teach a previous, yet necessary step, the instructional sequence is classified as representing a Backward Direction. Another extremely important classification within this category is a Repeat direction where the teacher says "Again" or "Take it again" (Duke & Madsen, 1991; 1993).

Typically, when using this form a twenty-minute videotaped student teaching excerpt is selected for analysis. Each tape is then analyzed several times by at least two experts until complete agreement is achieved. Total time required for this detailed analysis is approximately two hours per subject.

## **A Study Using the Sequence Observation Form**

In one recent study every lesson/rehearsal was analyzed according to the above classification system comparing freshman level teachers to when they were ready to graduate four years later. All teaching sequences were analyzed regardless of whether or not they were complete sequences which had all three components containing (a) instruction (b) student response and (c) teacher feedback, or only contained instruction and student response, or only teacher instruction.

Many aspects of both appropriate and inappropriate teaching can be observed via this observation method. Most often, unprepared teaching responses are readily identified. Specifically, one freshman student began by asking preschoolers "Do you want to sing?" and received children responses that he/she was not prepared for, when two children said "No!" Another freshman asked "How many of you know the song Twinkle, Twinkle?" and immediately a child started to sing, necessitating a subsequent problem in classroom management. This type of teacher interaction did not occur four years later during these same student's internship teaching.



In a very recent study Kaiser (1998) attempted to control for subject matter presentation and to vary only the intensity of conductor instructions. Video tapes were made that contained three different high school conductors whose instructions were delivered either in an intense enthusiastic manner or in a non-enthusiastic and rather boring manner to a live band performing the 2nd Holtz suite for band. Rather than having the actual band performance recorded on videotape, a professional performance of the same music was dubbed onto the tape to subsequent viewing. Differences between the high versus low conductor instructions were perceived by all persons who participated in the study as being much better and were perceived as demonstrating better teaching. We expected this finding; what we did not expect was that many people perceived the band performances as being better following the high intensity instructions when compared to the low intensity instructions when, in fact, the performances were identical.

## Conclusion

A general aspect relating to this paper concerns appropriate methodology in the assessment of effective music teaching and learning. Our methodology, which started over thirty years ago, always took place in the "naturalistic" school setting. Thus, teacher/student observations have continuously been made over many weeks, months and years with as little a priori bias as possible. During this long time period aspects concerning student on-task and teacher approval and disapproval for both academic and social student responses have been isolated as being effective and important aspects effective teaching. Additionally, other ingredients necessary for effective teaching have also been observed, codified, and slowly a taxonomic base has begun to be developed.

However, subsequent attempts to put all these positive aspects into teacher training programs continue to be troublesome. The problem does not arise because of difficulty in observing effective teachers in their natural setting and determining what it is that they do which is effective/ineffective; nor does the problem arise because specific effective ingredients are not subjected to experimental testing and subsequent confirmation; the problem comes from trying to put the best of research findings together in order to instruct future teachers. When evaluative measures are taken on beginning teachers across somewhat extended periods of time, it becomes clear that most young teachers have difficulty not in the short term but in the long term when dealing with constant transitions and the ongoing, necessities of more consequential long term instruction.

The major aspect of this paper, therefore, concerns a much larger issue within teacher training. It would seem that often when we attempt to isolate specific attributes in teacher training that have proven effective in the research literature we assume that if all of these individual components are put together that we will have a "complete" teacher. Or we assume that we can "pick and choose" separate research based aspects for young teachers to implement, and thereby insure their success. Unfortunately, this does not appear to be the case.

Problems seem to arise over time within the teaching/learning experience. While some people can be effective for a short duration (a few minutes or teaching one song), the difficulty is maintaining this teacher intensity for a long time i.e., over a complete rehearsal, several days, or months. Perhaps it takes many years for each teacher to make the adjustments necessary for truly effective teaching. Regardless, much more research seems warranted.

## References

Brown. A. & Alley, J. M., (1983). Multivariate analysis on degree persistence of undergraduate music



education majors. *Journal of Research in Music Education*, 31 (4), 271-281.

Byo, J. L. (1990) Recognition of intensity contrasts in the gestures of beginning conductors. *Journal of Research in Music Education*, 38, 164-174.

Cassidy, J. W., (1990). Effect of intensity training on preservice teacher's instruction accuracy and delivery effectiveness. *Journal of Research in Music Education*, 38, (3), 164-174.

Duke, R. A., & Madsen, C. K., (1991). Proactive versus reactive teaching. *Council for Research in Music Education*. (108), 1-14.

Forsythe, J. L., (1975). The effect of teacher approval, disapproval, and errors on student attentiveness: Music versus classroom teachers. In Madsen, C. K., Greer, R. D., & Madsen, C. H. Jr., (Eds.) *Research in music behavior* (49-55). New York: Teachers College Press.

Gardner, M. K. (1885). Cognitive psychological to instructional task analysis. In E. W. Gorden (Ed.), *Review of Research in Education*, 12, 157-195.

Jellison, J. A. & Wolfe, D. E. (1987). Verbal training effects on teaching units: An exploratory study of music teaching antecedents and consequents. In Madsen, C. K. & Prickett, C. A. (Eds.), *Applications of research in music behavior* 135-148). Tuscaloosa, AL: The University of Alabama Press.

Kaiser, Keith. (1998). The effect of high versus low intensity teaching on band musician's evaluation of teaching effectiveness. Unpublished dissertation, The Florida State University, Tallahassee.

Madsen, C. K., (1965). Experimental research in applied music. *Music Educators Journal*, 51 (6).

Madsen, C. K., (1978). *Experimental Research in Music* 2nd Edition, Raleigh, NC: Contemporary Publishing. Spanish translation by Ana Lucia Frega, marymar, Buenos Aires, 1988.

Madsen, C. K., & Moore, R. S. (1978). *Experimental Research in Music: Workbook in Design and Statistical tests*, Raleigh, NC: Contemporary Publishing. Spanish translation by Orlando Musumeci, de los Payadores 460, Ituzaingo (1713), Buenos Aires, 1995.

Madsen, C. K., (1971). How reinforcement techniques work. *Music Educators Journal*, 57, (8).

Madsen, C. K., (1981). *Music therapy: A behavioral guide for working with the mentally retarded*. Washington DC: National Association for Music Therapy.

Madsen, C. K., (1988). Intensity as an attribute of effective teaching. *Research in music education: A Festschrift in Honor of Arnold Bentley*. Anthony Kemp (Ed.), ISME, Edition Two.

Madsen, C. K., (1993) *Developing prospective music teachers*. A Festschrift in Honor of Helmut Moog. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Madsen, C. K., & Geringer, J. M., (1983). Attending behavior as a function of in-class activity in university music classes. *Journal of Music Therapy*, 20 (1), 30-38.

Madsen, C. K., & Geringer, J. M., (1989). The relationship of teacher "on task" to intensity and effective teaching. *Canadian Music Educator*, 30, 87-94.

Madsen, C. K. Greer, R. A. & Madsen, C. H. Jr., (1975). *Research in music behavior*. New York: Teachers College Press.

Madsen, C. K. & Jellison, J. A., (1991). *Forschung im Bereiche der Musik in der Sondererziehung*. Moog, H., *Studien zur Music, Band 5, Musizieren mit Behinderten: Forschung, Didaktik, Transfer*. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Madsen, C. H. Jr. & Madsen, C. K., (1983). *Teaching/Discipline: a positive approach for educational development* (3rd Ed.) Raleigh, NC: Contemporary Publishing Company (4th ed., 1999).

Madsen, C. K. & Kuhn T. L., (1994). *Contemporary Music Education*, (2nd Ed.) Raleigh, NC: Contemporary Publishing Company.

Madsen, C. K., Standley, J. M., & Cassidy, J. W., (1989). Demonstration and recognition of high/low contrasts in teacher intensity. *Journal of Research in Music Education*, 37, 87-94.

Madsen, C. K., Standley, J. M., Byo, J. L., & Cassidy, J. W., (1992). Assessment of effective teaching by instrumental music teachers and experts. *Update* 10 (2).

Madsen, C. K. Yarbrough, C., (1980). *Competency based music education*. Engelwood Cliffs, NJ: Prentice-Hall Inc.

Madsen, C. K. & Duke, R. A. (1993). Selection and development of prospective music teachers. *Journal of Music Teacher Education*, 3(1), 5-11.

Price, H. E. (1983). The effect of conductor academic task presentation, conductor reinforcement, and ensemble practice on performers' musical achievement, attentiveness, and attitude. *Journal of Research in Music Education*, 31, 245-257.

Sims, W. L. (1986). The effect of high versus low teacher affect and passive versus active student activity during music listening on preschool children's attention, piece preference, time spent listening, and piece recognition. *Journal of Research in Music Education*, 34, 173-191.

Yarbrough, C. (1975). The effect of magnitude of conductor behavior on performance, attentiveness, and attitude of students in selected mixed choruses. *Journal of Research in Music Education*, 23, 134-146.

Yarbrough, C. & Price, H. E. (1981). Prediction of performer attentiveness based on rehearsal activity and teacher behavior. *Journal of Research in Music Education*, 29, 209-217.

Yarbrough, C. & Price, H. E. (1989). Sequential patterns of instruction in music. *Journal of Research in Music Education*, 37, 179-187.

Yarbrough, C., Price, H. E., & Bowers, J. K., (1991). The effect of knowledge of research on rehearsal skills and teaching values of experienced teachers. *Update*, 9, 17-20.



Volver al índice de la revista



Revista de la Lista Electrónica  
Europea de Música en la Educación. n° 5

Mayo 2000

## Audición musical, producciones sonoras y aproximación a la lectura en los niños de 5 años

Teresa Malagarriga i Rovira

Universitat Autònoma de Barcelona

---

El presente trabajo fue presentado en las I Jornadas de Investigación en Educación Musical (Ceuta, 1-3 octubre de 1998). Organizadas por ISME España.

---

### INTRODUCCIÓN

El Departamento de didáctica de la Música de la UAB desde 1992 está desarrollando propuestas didácticas y trabajos de investigación relacionados con la didáctica de la música en la etapa infantil con el apoyo del ICE de la misma Universidad. Estos trabajos tienen como característica común la participación conjunta de maestros de esta etapa educativa, de especialistas de música y de profesores de didáctica de la música de la UAB.

La investigación que se presenta es la última realizada y está en fase de estudio, partiendo de las conclusiones a las que se llegó en dos trabajos ya concluidos .

A lo largo de estos años nos proponemos facilitar la apropiación del lenguaje musical a los niños para su integración en un ámbito cultural que les posibilitará el desarrollo de habilidades simbólicas, comunicativas y de sensibilización artística. Para ello nos planteamos dos objetivos principales:

-Conseguir que el lenguaje musical ocupe un lugar en la vida cotidiana de la clase, es decir que el grupo clase se sirva de él como un medio muy vivo de expresión y comunicación.

-Crear en el niño actitudes de implicación en el descubrimiento de este lenguaje de forma que ponga en marcha sus propias estrategias para descubrirlo, comprenderlo y asimilarlo.

Para la consecución de estos objetivos nuestros trabajos se caracterizan metodológicamente por:

-Hacer que la música esté presente en la clase gracias a la interacción del educador y el niño con este lenguaje lo que nos lleva a crear espacios que faciliten la manipulación de instrumentos musicales, alternando actividades colectivas con actividades de pequeño grupo e individuales.

-Dar tanta importancia al "escuchar" (obras musicales, o improvisaciones hechas por el educador, o los niños) como al "hacer" (cantar, tocar instrumentos) relacionando ambas actividades a partir de conversaciones o diálogos sobre la música que permiten expresar verbalmente lo que se escucha, lo que se capta, lo que se quiere expresar.



-Identificar a partir de la escucha, y de las interpretaciones o creaciones del grupo, los elementos musicales (contrastes, estructuras, melodías, ritmos, obstinatos, etc) que los alumnos pueden comprender y utilizar, definiéndolos y expresándolos de distintas formas a fin de avanzar en el conocimiento de la música

La investigación actual se plantea, a partir del diseño, desarrollo y seguimiento de un programa de formación musical, los siguientes objetivos:

-Estudiar el proceso a través del cual los niños de cinco años incorporan en sus producciones musicales los contenidos de concepto (referidos a estructura, contrastes, etc) que descubren en la audición de obras musicales, en las canciones o en las improvisaciones hechas por los educadores o por ellos mismos.

-Estudiar el inicio de la comprensión de la representación gráfica de la música a través del manejo de partituras musicales.

## **DESARROLLO**

El programa se ha desarrollado en tres clases de niños de cinco años de dos escuelas distintas: cada clase tiene 25 alumnos. Durante un curso escolar las maestras tutoras de la clase han trabajado conjuntamente con las especialistas de música del centro y llevado a cabo el programa. Las especialistas impartían tres clases de 30 minutos cada semana a cada grupo clase mientras que las maestras del grupo desarrollaban actividades complementarias del programa integradas en el conjunto de actividades diarias del aula.

La programación inicial, el seguimiento del proceso, las pautas de evaluación etc. se elaboraron en un grupo formado por los maestros y especialistas participantes, un profesor de música externo, cuya función era observar y redactar las actas del seminario, y un profesor de la UAB que coordinaba el grupo.

Para el estudio de ambos temas se elaboró una propuesta didáctica partiendo de las conclusiones a las que se había llegado en las investigaciones antes citadas. El programa que se llevó a término con los niños incluye canción, audición de obras musicales, danza, improvisación y aproximación a la lectura. Se programaron conjuntamente las intervenciones didácticas ajustándolas a las características de los alumnos. De ellas se hizo un seguimiento durante todo el curso.

A continuación, se presentan los rasgos principales de la propuesta en relación a los dos aspectos clave: la audición y producción musical y el aprendizaje de la escritura musical.

### **Audición y producciones musicales**

Por lo que se refiere a la primera de las cuestiones, es decir al estudio del proceso a través del cual los niños de cinco años incorporan en sus producciones musicales los contenidos de concepto y los procedimientos que descubren en la música, nuestro primer propósito didáctico fué enriquecer sus producciones musicales. Para ello se seleccionaron unos 20 fragmentos de música clásica de distintas épocas y estilos, que se trabajaron a lo largo del curso, en los que era posible identificar con facilidad elementos estructurales (repeticiones, diálogos), superposiciones de instrumentos y voces, contrastes dinámicos y ritmos y melodías.

Se provocó en los niños una reflexión acerca de la actividad musical, se les motivó hacia la escucha, explicándoles, y dándoles ocasión para comprobar, que ellos mismos podían hacer con sus instrumentos algunas de las cosas que nos muestran los músicos en sus obras. Progresivamente a lo largo de todo el curso se fueron escuchando las obras musicales citadas, las canciones, y las producciones musicales de las educadoras y de los niños analizándolas y intentando dar respuesta a las siguientes cuestiones: Que hacen



los músicos para crear su música ? Como combinan los sonidos ? Como podemos combinarlos nosotros ?

La estrategia, desarrollada para ayudar a los niños a captar los conceptos ha sido la utilización de los lenguajes corporal, verbal, gráfico y musical coordinándolos entre ellos para facilitar la apropiación del lenguaje musical (comentarios verbales, sincronización de movimientos con la música, dibujo de esquemas estructurales, etc )

En cuanto a sus producciones musicales y para facilitar la improvisación de los niños desde principio de curso se creó un espacio en las aulas con instrumentos muy variados y también con un teclado electrónico que permitió hablar de acordes, glisandos, melodías, etc,. Es este espacio también se colocaron esquemas gráficos de las obras trabajadas así como partituras hechas por los niños o las educadoras. Fue un lugar de experimentación, interacción y comunicación en el cual se elaboraron producciones musicales muy diversas.

A su vez los maestros mostraron a los niños producciones musicales propias que servían de modelo tanto por el contenido de las mismas como por la actitud y forma de coger y tocar los instrumentos. También, en un principio pensadas y dirigidas por las educadoras y a final de curso pensadas y dirigidas por los propios niños, se compusieron e interpretaron conciertos colectivos que dieron lugar a conversaciones, valoraciones, grabaciones, a partir de las cuales se adquirían criterios musicales y estéticos.

### **Escritura musical**

En relación a la segunda de las cuestiones nos planteamos estudiar el inicio del aprendizaje de algunos elementos de la escritura musical, partiendo del supuesto que los niños pueden captar los textos musicales cuando son presentados globalmente y cuando tienen la oportunidad de observar como se leen.

La propuesta se desarrolló de la siguiente forma: Se seleccionaron 8 canciones que los niños aprendieron a cantar desde principio de curso. Estas canciones se presentaron al grupo clase escritas en partituras grandes para facilitar la lectura colectiva ( el pentagrama tenía .....tantos centímetro de altura)

El trabajo se organizó en dos etapas la primera de las cuales abarcó de octubre a diciembre. En esta primera etapa, cada una de las ocho canciones estuvo expuesta en la clase durante una semana y la especialista de música la leía en voz alta cantándola con el nombre de las notas y señalando la pulsación de negras sobre las figuras musicales correspondientes. Delante de los niños colocaba unos adhesivos de colores debajo del pentagrama que indicaban la pulsación, invitándoles a señalarla, haciéndoles captar que la lectura de las pulsaciones y la de la canción acababan a la vez.

En esta primera etapa se estimulaba a los niños a escuchar como se cantan las notas y a observar como el dedo se desplaza encima de ellas marcando la pulsación, observando conjuntamente la partitura, pero evitando toda clase de comentarios referidos a las notas, o a las figuras musicales, etc. El objetivo era comprobar qué aspectos de la grafía musical eran captados por los niños en esta primera aproximación.

Después de evaluar esta primera etapa se prosiguió con la segunda que abarcó de enero a abril. Cada una de las partituras estuvo otra vez expuesta en la clase durante una semana. Las especialistas las leían siempre acompañadas de algún niño que señalaba la pulsación y a continuación se comentaban algunos aspectos de la grafía de cada una de las canciones relacionándolos con su sonoridad. Por ejemplo: cuatro semicorcheras, dibujos melódicos ascendentes o descendentes, silencios, dibujos melódicos que se repetían en distintas canciones tales como sol, mi, do, etc.

### **EVALUACION**

Para seguir el progreso del aprendizaje de los niños en relación a las intervenciones se utilizaron los

siguientes métodos de recogida de datos: se llevó a cabo un diario del seminario en el que se ponía de manifiesto el proceso de programación, y seguimiento de la experiencia; se grabaron en video todas las clases de los especialistas así como los momentos en los que los niños actuaban con las partituras o con los instrumentos solos, en pequeños grupos o con las maestras de la clase; se siguió especialmente el proceso de aprendizaje de cinco niños de cada clase seleccionados al azar.

En cuanto al análisis, en estos momentos se lleva a cabo la valoración del tipo y grado de integración de los contenidos de concepto en las producciones musicales a partir del análisis de las grabaciones; con ello podremos valorar la influencia de determinados aspectos en el proceso. A pesar de que el análisis está en curso, las evaluaciones realizadas hasta la fecha en el seminario, el análisis del diario de las maestras y del seminario, así como la transcripción de los diálogos de clase nos permiten formular de manera provisional los siguientes resultados:

Ambos aspectos (audición-producción y lectura) se han complementado y una vez más se ha conseguido que los niños vivan la música en la vida cotidiana de la clase, compartiendo con sus educadoras y con el grupo sus descubrimientos, sus aprendizajes y sus creaciones musicales.

Así mismo se ha despertado un gran interés que ha llevado al grupo a crear estrategias para descubrir aspectos generales de la música o de su representación gráfica que se han expresado en las improvisaciones musicales y en las partituras elaboradas por los niños.

Analizando sus producciones musicales se pone de manifiesto que a medida que se han ido trabajando los contenidos mencionados, estos se van incorporando en las improvisaciones, a la vez que se ha despertado un gran interés hacia la audición, creándose una forma de escuchar activa que permite descubrir los elementos ya conocidos en obras musicales en las que sean fácilmente identificables.

Los niños han incorporado los contenidos de concepto en su lenguaje habitual al hablar de música. Así al hacer una improvisación explican: "hacemos un acompañamiento para esta melodía que empezamos con un acorde y acabamos con un glisando". Todo ello muestra la importancia de aprender música hablando sobre la música, sobre la actividad y la creación musical.

## **BIBLIOGRAFIA**

John Blacking. Fins a quin punt l'home és músic ? Eumo Editorial, Novembre 1994

Irene Deliège, Hohn A. Sloboda. Naissance et développement du sens musical. Ed Presses Universitaires de France. Novembre 1995

Anna Lucia Frega. M. M. Vaughan. Creatividad musical, Fundamentos y estrategias para su desarrollo. Buenos Aires, División Desarrollo Musical. Casa América. 1980

Jean Louis Harter, Marie-Claude Meunier, Irene Priniotakis, Nicole Tacaille. Quelles musiques à l'école? Armand Colin, Paris 1990

R. Murray Schafer. Hacia una educación sonora. Pedagogías Musicales Abiertas. Buenos Aires. 1994



Volver al índice de la revista





Revista de la Lista Electrónica  
Europea de Música en la Educación. n° 5

Mayo 2000

## Aplicación de la investigación en teoría de la música a la Educación Musical: la globalidad como contenido básico

Josep Margarit Dalmau

El presente trabajo fue presentado en las I Jornadas de Investigación en Educación Musical (Ceuta, 1-3 octubre de 1998). Organizadas por ISME España.

### RESUMEN

La Investigación en Educación Musical ha representado básicamente una reflexión en el cómo enseñar mejor la Música, pero ha dejado a menudo de lado, o implícito, el qué enseñar de la Música. A esta pregunta debería responder la Investigación en la Teoría de la Música, generando así lo que se entiende por conocimiento de la Música.

Entendemos que la mejora de una enseñanza no sólo depende de la forma en que se presentan unos contenidos concretos, sino también, y sobretodo, de los contenidos en sí, del tipo de contenidos. Así unos contenidos fundamentados en una concepción reduccionista y fragmentaria del objeto o situación que se quiere enseñar difícilmente permitirán conseguir una verdadera comprensión global del objeto o situación en cuestión.

En el caso de la Música, la evolución de la Teoría sobre el objeto musical en los últimos 50 años, ha generado un conocimiento de otro tipo, de otro nivel; un conocimiento ya no de fragmentación y reducción de la obra musical a unos elementos determinados, sino un conocimiento de lo que genera y produce la globalidad y la unidad de la obra. Este tipo de conocimiento representa una concepción orgánica y sistémica del objeto musical, en la cual este se explica no tanto a partir de su dimensión más visible y externa, los sonidos y el tiempo, como a partir de su dimensión no visible, pero sí perceptible, interna, formada básicamente por las relaciones entre los sonidos y producida fuera del tiempo. Así, esta segunda dimensión es la que acaba justificando y dando sentido a la primera. De esta manera, desde esta concepción, la explicación del objeto musical ya no excluye ni anula su percepción más inmediata, la sensación, como sí ocurre con la concepción reduccionista, sino que precisamente llega a esta sensación mostrando qué la produce.

Es necesario llegar a la globalización de contenidos desde el conocimiento de la globalidad en la Música, la globalidad de la obra musical, es decir, a partir de un conocimiento de tipo global. Hacen falta, por tanto, unos contenidos de globalidad que permitan además conectar realmente el conocimiento con la sensación, en una verdadera comprensión global. Y así, entonces, podremos, por primera vez, en la Música y en la enseñanza musical, sentir lo que entendemos y entender lo que sentimos.

Hasta ahora la investigación en educación musical se ha entendido básica y fundamentalmente como la búsqueda de nuevos métodos y sistemas de enseñanza y aprendizaje. Métodos y sistemas más acordes con un planteamiento realmente pedagógico que tuviera en cuenta el sujeto del aprendizaje, su estructura cognitiva, su evolución, su entorno, etc. En este sentido, se ha pasado de una situación en la que era el alumno el que se adaptaba al sistema, a una nueva situación en la que es el sistema el que busca adaptarse al alumno. Esta evolución responde así a una mayor preocupación por el cómo enseñar la música, cómo enseñar los contenidos concretos de la educación musical. Sin embargo, y aunque es cierto que estos contenidos, y los objetivos, han sido sensiblemente modificados e incluso ampliados desde esta preocupación, creemos que no se ha planteado con verdadera profundidad la reflexión respecto a estos contenidos concretos, es decir que el qué enseñar, o mejor el qué entendemos por conocimiento de la Música.

Esta reflexión nos obligaría a situarnos primero en el terreno específico de la Teoría musical, entrar en la Investigación en este ámbito, para después ver como aplicar el resultado de esta investigación a la Educación Musical. En efecto, la Teoría musical es quién generará y determinará que es lo que se entiende por contenido de una enseñanza musical, es decir, qué se entiende por conocimiento musical, susceptible de ser enseñado. ¿Qué significa conocer la música?, ¿qué conocimiento tenemos (y queremos) de la música? No intentar responder a estas cuestiones de forma clara y consciente provoca que el nivel epistemológico y teórico sobre el cual se fundamenta siempre nuestro conocer quede oculto, implícito, incuestionable, y así imposible de ser modificado, cambiado, ampliado. Y si nuestro conocer no puede ser cambiado por ser no conocido, nuestro enseñar nuestro conocer difícilmente podrá ser cambiado verdaderamente, aunque este enseñar en sí haya sido cuestionado y modificado desde el ámbito más general de la pedagogía (pero, entonces, desde fuera de la música). Creemos que puede no ser suficiente garantía, para la consecución de un aprendizaje más natural de la Música, intentar cambiar la forma de enseñar, el cómo enseñar, el cómo entender el enseñar, sin plantearse simultáneamente (o puede que antes) qué queremos enseñar y porqué lo queremos enseñar, es decir qué creemos saber y conocer de la música y del objeto musical y qué creemos que debemos y podemos enseñar.

Los contenidos de un currículum buscan recoger de la forma más exacta posible los conocimientos que, dentro de un determinado campo, deben y pueden ser transmitidos a los alumnos que reciben ese currículum. Estos conocimientos, sin embargo, no sólo resultan filtrados por nuestra intención educativa, es decir qué queremos y podemos enseñar a estos alumnos. Estos conocimientos están ya de raíz filtrados y determinados por una concepción profunda y por lo tanto oculta de lo que significa conocer, de lo que entendemos por conocimiento en un campo concreto. Detrás de cada conocimiento concreto reside una forma de conocer implícita que impide concebir la posibilidad de otra forma nueva de conocer. En el caso de la Música, la concepción implícita de lo que es conocer no ha cambiado realmente con la Reforma, a pesar de los cambios evidentes sobretudo a nivel de principios fundamentales y objetivos.

Esta concepción implícita se inscribe en la idea, muy ligada por otro lado a la tradición cartesiana, de separar objeto y sujeto, teoría y práctica, y también sentir y conocer, con lo cual se hace prácticamente imposible plantear cuestiones que vayan más allá de lo visible, de lo audible, de lo evidente, de lo tangible, en definitiva más allá de lo cuestionable según el sentido común. Esto ha generado un tipo de conocimientos generalistas (teóricos e históricos) que anulan la particularidad de la obra, por cuanto a pesar de formar parte de la obra, no la forman a ella como obra, en su ser una y única.

El análisis epistemológico de estos conocimientos generalistas revela que derivan y dependen de una teoría descriptiva (fenomenológica según la Epistemología), preocupada y ocupada únicamente en describir el aspecto externo del objeto, sin preguntarse por qué es así y cuál es su funcionamiento interno. Una descripción que implica además un enfoque claramente reduccionista y simplificador de la complejidad de una obra musical. Sin embargo, la investigación en la teoría musical ha generado ya otro tipo de teoría musical, ya no simplemente descriptiva de la dimensión externa del objeto musical, sino explicativa de esta dimensión externa (y así, a la vez, de su descripción). Este tipo de teoría, de un nivel superior por su capacidad de explicación, supone, según la Epistemología, el estadio interpretacional de cualquier actuación teórica, y este estadio debe seguir de forma natural al estadio fenomenológico antes mencionado. En el caso de la Música, la evolución de la Teoría sobre el objeto musical, en los últimos 50



años, ha permitido pasar del estadio fenomenológico (descripción en respuesta a ¿qué pasa?) al estadio interpretacional (explicación en respuesta a ¿cómo pasa? Y ¿porqué pasa?), generando así un conocimiento de otro tipo, de otro nivel. Este paso lo han dado, por ejemplo, teorías basadas en ideas de otros campos del saber, como la lingüística generativa (Lerdhal y Jackendoff), las teorías de la percepción, la "Gestalt" (Meyer y Cooper), la semántica (Natiez) y la fenomenología filosófica (T. Clifton), pero también partiendo de la propia música, como en el caso de la teoría Schenkeriana, desde la cual basamos nuestra exposición. Este conocimiento de otro nivel ya no es un conocimiento de fragmentación y reducción de la obra musical a unos elementos determinados, sino un conocimiento de lo que genera y produce la globalidad y la unidad de la obra. Al mismo tiempo, este tipo de conocimiento nos ha llevado a desarrollar una concepción orgánica y sistémica del objeto musical, en la cual éste se entiende como un sistema organizado de relaciones entre elementos (y de relaciones entre relaciones), y por lo tanto comporta el intentar describir y explicar esta organización de relaciones (propias y particulares para cada objeto, para cada globalidad), más allá de la descripción de estos elementos.

Desde esta concepción teórica el objeto musical muestra así una doble dimensión, o un doble aspecto.

Por un lado una dimensión externa, derivada de la "combinación" de su materia prima, el sonido, con el tiempo, descrita y describible a partir de parámetros vinculados a la física (pero no explicables en su sentido musical por ésta) como son las alturas (frecuencias), los ritmos (duraciones), las dinámicas (intensidades), las métricas (acentuaciones) y los instrumentos (timbres). Estos parámetros constituyen aún la parte básica de los contenidos de cualquier currículum de enseñanza musical, tanto del régimen especial como del régimen general, junto con contenidos derivados del enfoque historicista (formas, géneros, estilos, escuelas, épocas, etc.).

Por otro lado, encontramos ahora una dimensión interna, que representa la organización de este objeto, dimensión no directamente visible (por nuestro aparato sensorial) pero sí perceptible por nuestra mente, formada por las relaciones entre los sonidos (y entre las relaciones), por lo que éstos hacen (su función) y no por lo que son (su denominación), y así producida fuera del tiempo externo, más allá de la propia linealidad temporal que define a la otra dimensión. Esta segunda dimensión se relaciona, además, con la otra precisamente dándole sentido (literalmente, haciendo que sea sentida) y justificándola como dimensión externa (es decir, haciéndola necesaria, consiguiendo su razón de ser como es y no de otra forma).

La descripción teórica de esta dimensión interna hace emerger conceptos (percibidos como sensaciones) en lugar de elementos, funciones para estos elementos en lugar de nombres y reglas, relaciones de elementos (y relaciones de relaciones) en lugar de recopilaciones y recolecciones de elementos, estructura y organización de estas relaciones en lugar de formas-molde "rellenadas" de diversidad (¿cuánta?, y ¿cuál?) de elementos, etc. Penetrando en el interior del objeto musical, podemos conocer, ahora sí, su particularidad como objeto (no sólo su generalidad), y esta particularidad, generadora de su singularidad, está totalmente vinculada a su globalidad, a la forma como se hace Todo y como se cierra (se engloba). Disponemos entonces de un conocimiento de la globalidad, que no es otra cosa, al mismo tiempo, que un conocimiento global. Y podemos decir no sólo que este conocimiento existe sino que además ya está siendo utilizado y aplicado en la enseñanza musical (y de ello da testimonio nuestra propia experiencia personal). En este sentido, animamos a quién quiera y crea que es necesario cambiar alguna cosa en esta enseñanza, a buscar en este conocimiento una forma para su evolución.

Además, de este conocimiento global puede surgir realmente una verdadera comprensión global, entendida ésta como la reunión y conexión de la percepción más inmediata que el alumno tiene (o puede tener) del objeto musical, la sensación, con la percepción mediata que supone la explicación del objeto musical desde esta dimensión interna, no tangible, no material. En efecto, desde la descripción y explicación de la particularidad del objeto, de su unidad y globalidad, de su cerramiento como objeto, no sólo no excluimos ni anulamos o mutilamos esta percepción inmediata e intuitiva, sino que precisamente llegamos a esta percepción, y a la sensación en la cual se refleja, mostrando en el propio objeto lo que la produce, a qué se refiere esta sensación, de qué es sensación. Es fácil entender que esta mutilación sí sucede desde la concepción reduccionista, donde la sensación se limita a menudo a un simple añadido

final, y además únicamente desde la subjetividad primera del alumno, sin que ésta pueda nunca alimentarse y explicarse pues debe ser ella la que explique. Y esto se refleja en los contenidos finales de los currículums, pues, ¿qué contenidos hay en ellos que atañan realmente y directamente a la sensación musical?

Proponemos, así, la posibilidad de enseñar (y aprender) contenidos de globalidad permite no sólo enseñar (y aprender) de forma global, sino además enseñar (y aprender) desde la globalidad, utilizando el propio concepto de globalidad como recurso y medio para llegar a todos los demás contenidos (incluidos los propios elementos). En este sentido, de hecho, es hasta redundante plantearse la acción de globalizar contenidos (acción que parecería venir después de otro tipo de acción, quizás de separación) dado que el aprendizaje de estos contenidos ya se hace siempre desde la globalidad como concepto, no sólo como acción. Además, este concepto de globalidad desde el cual se enseña y se aprende implica que en todo momento el aprendizaje sea realmente significativo. En efecto, esta globalidad representa ya la relación y conexión constante y continua de todos los conocimientos que recibe el alumno, con lo cual cada conocimiento será entendido en función y en relación de todos los otros y esto constituirá su significado, más allá de su simple nombre y descripción. Este significado será además un sentido, es decir, sentido como significado porque será al mismo tiempo el significado de un haber sentido, de una sensación.

Resumiendo, la investigación en educación musical debería, creemos, observar y recoger los resultados en la investigación en teoría musical para poder afrontar los siguientes retos: el cuestionamiento de nuestro conocimiento de la música para incorporar el conocimiento de la globalidad (de la particularidad, de la unidad) de la obra musical, que será el conocimiento de la sensación de globalidad; unos contenidos derivados de este nuevo conocimiento que ya no sean contenidos de separación y de fragmentación, simplemente descriptivos, sino contenidos de globalidad y de relación, y así explicativos; una acción de enseñar/aprender generada desde y hacia este concepto de globalidad para conectar realmente el conocimiento con la sensación, en una verdadera comprensión global. Entonces, podremos, por primera vez, en la Música y en la enseñanza musical, sentir lo que entendemos y entender lo que sentimos.



[Volver al índice de la revista](#)





Revista de la Lista Electrónica  
Europea de Música en la Educación. nº 5

Mayo 2000

## Investigación aplicada en didáctica de la música y el currículo de Educación Primaria

Conchita Martín Ibáñez. Universidad de León

Javier Centeno Martín. Universidad de Córdoba

---

El presente trabajo fue presentado en las I Jornadas de Investigación en Educación Musical (Ceuta, 1-3 octubre de 1998). Organizadas por ISME España.

---

### Introducción

Desde el año 1990 estamos inmersos en una reforma educativa, por lo que consecuentemente con sus postulados, será ineludible "reformular" o cambiar los métodos en función de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

En el marco general del Currículo de Educación Primaria se establecen unos principios psicopedagógicos en los que deberá fundamentarse toda acción docente, por tanto consideramos de suma importancia el que nuestra actividad en el campo de la *investigación aplicada* sea convergente con los mismos, encontrando en ellos la fundamentación necesaria para modificar y reformar las anteriores "formas de hacer" en el campo de la didáctica.

Algunos de los rasgos característicos de este nuevo planteamiento curricular en los que hemos centrado nuestras investigaciones, dado que deben estar presentes en el marco de todas las áreas curriculares entre las que se encuentra el área de Educación Artística, son los siguientes: Concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza; la actividad lúdica como principio fundamental en este nivel educativo; el alumno y la alumna como sujetos activos de la educación, los ámbitos perceptivo y expresivo.

En relación con la Educación Musical, el nuevo planteamiento curricular la incluye dentro del Área de Educación Artística, junto con la Plástica y la Dramatización y con una perspectiva globalizadora debido a la concepción educativa siguiente: "Las diferentes posibilidades expresivas se complementan y enriquecen mutuamente. De ahí que sea posible y aconsejable el tratamiento conjunto de los distintos ámbitos, tratamiento que precisamente su integración en una sola área educativa puede contribuir a favorecer. Esta integración no es fácil de realizar, y está lejos de tener un tratamiento educativo sencillo". Área de Ed. Artística. Pág.16. M.E.C.

Consideramos que desde el ámbito de la *investigación en la enseñanza-aprendizaje de la música*, este es un gran reto en el cual hemos centrado nuestra atención y dedicación investigadora desde un primer

momento.

## El objeto de la investigación

Dada la limitación lógica a la que debe circunscribirse esta comunicación, haremos referencia a un aspecto de las investigaciones realizadas centrándonos en el campo de la educación melódico-vocal, desde un punto de vista cualitativo: *la afinación en la entonación*.

## Los objetivos de la investigación

1º Conocer las causas de la problemática relacionada con la lamentable entonación de una gran parte de nuestra población escolar, centrándonos en el alumnado de Primer Ciclo de Educación Primaria, por considerar que están en un momento idóneo para el desarrollo de este tipo de capacidades y habilidades.

2º Experimentar diversas estrategias y procedimientos que mediante una adecuada planificación, se ajusten a la realidad de las posibilidades de asimilación del receptor, y que puedan contribuir a mejorar esta situación, generando aprendizajes correctos y gratificantes.

3º La evaluación de los aprendizajes.

## Hipótesis

I.- El profesorado especialista en Educación Musical en la Educación Primaria no sistematiza ni planifica adecuadamente los procedimientos, habilidades, destrezas y conocimientos para facilitar al alumnado el acceso a la comprensión, percepción y expresión del parámetro *altura*, subyacente en la interpretación melódico-vocal y en la entonación afinada.

II.- El alumnado de Primer Ciclo de Educación Primaria no ha recibido durante la etapa de Educación infantil la estimulación adecuada para discriminar y apreciar sonidos con variación y contraste en la altura.

III.- Con una metodología adecuada, en la que se utilicen procedimientos de intervención educativa cuidadosamente planificados en función del sujeto, para la estimulación multisensorial, perceptiva y expresiva, es posible que los niños y niñas entre los seis y los ocho años, puedan lograr entonar afinadamente.

IV.- La utilización de recursos didácticos plásticos y dramáticos facilitan el proceso de musicalización en relación con el ámbito melódico.

## Metodología utilizada

Para poder apreciar la *afinación en la entonación*, recurrimos a la metodología Etnográfica, haciendo varias inmersiones en distintas aulas para realizar una observación participante y poder constatar la respuesta individual de los componentes del grupo.



Realizamos la observación sobre tres sencillas melodías conocidas por los niños y con características rítmico-melódicas adecuadas a la edad de los mismos..

En cada sesión de información consignábamos por escrito la observación individualizada efectuada, utilizando para ello unos listados en los que constaban junto al nombre del niño o niña, las variables cualitativas siguientes:

MB= Afinación casi perfecta

B= Afinación aceptable

R= Entonación de algunos pasajes aceptablemente aunque desafinando otros

M= Desafina en general aunque en algunos momentos breves y aislados entona.

MM= Entona desafinadamente de forma constante.

Se realizó el estudio sobre una muestra de quinientos niños y niñas del segundo Curso del Primer Ciclo de Educación Primaria.

Este alumnado ha tenido un primer curso de Educación Musical en Educación Primaria, precedido de una etapa educativa en el nivel de Educación Infantil, dado que todo el alumnado observado había estado escolarizado al menos desde los cuatro años.

La observación, dió como resultado los siguientes datos

MB= Afinación casi perfecta el 9 %

B= Afinación aceptable el 20%

R= Entonación de algunos pasajes aceptablemente aunque desafinando otros el 30%

M= Desafina en general aunque en algunos momentos breves y aislados entona el 21%

MM= Entona desafinadamente de forma constante el 20%

### **Metodología globalizada y vivencial**

De los grupos con los que se había realizado el estudio se eligieron cuatro, en cuatro centros escolares de diferente contexto sociocultural.

En coordinación con las profesoras y profesores especialistas en Educación Musical, elaboramos un proyecto de trabajo en el que se planificaban muy minuciosamente unas estrategias de intervención en relación con la percepción y expresión del parámetro altura, mediante procedimientos en los que estaban implicadas las tres subáreas de Artística.

Consideramos que la apreciación de la cualidad del sonido agudo-grave, base del proceso de aprendizaje melódico-vocal, es la que más dificultades de comprensión genera por la gran carga de abstracción que contiene, pudiendo constatarse que este tipo de destreza perceptiva plantea serias dificultades a un gran porcentaje del alumnado de primer Ciclo de Ed. Primaria.

Consideramos igualmente que estableciendo una interacción entre lo abstracto del sonido y lo concreto de la expresión plástica y corporal y dramática, es como los niños y niñas de esta edad pueden llegar a tomar conciencia de estos conceptos musicales con mucha más facilidad.

Una última consideración fué la necesidad de diseñar procedimientos y estrategias muy lúdicos y creativos, para que la atención e interés de los niños y niñas se pudiese captar y mantenerse fácilmente, ya que estimamos estos dos factores, de sumo interés en la experiencia.

Una vez realizada la planificación y sistematización de las propuestas pedagógico-didácticas, se realizó la experimentación con los diversos grupos durante veinte minutos semanales, que se integraban dentro del horario de Música y de las clases correspondientes, a lo largo de todo el curso escolar.

Algunas de estas propuestas las podremos visualizar en el video que comentaremos a continuación, pudiendo constatar de esa forma los logros que se iban consiguiendo.

## VISIONADO DEL VIDEO

### **Conclusiones**

Los resultados positivos obtenidos en nuestra experiencia en relación con la entonación, así como la constatación de que un altísimo porcentaje de niños y niñas fueron capaces de llegar a expresar su propia comprensión del parámetro sonoro "altura" a través de los multilenguajes de expresión con seguridad, creatividad y autonomía, nos llevaron a reafirmarnos en nuestras hipótesis, y nos animaron a seguir investigando para mejorar nuestra metodología en relación con el proceso de musicalización del alumnado de Educación Primaria.



[Volver al índice de la revista](#)



Revista de la Lista Electrónica  
Europea de Música en la Educación. n° 5

Mayo 2000

## España en el marco de la Educación musical de los países de la U.E. Nuevas líneas de mejora

Leonor V. Moreno Heredia

---

El presente trabajo fue presentado en las I Jornadas de Investigación en Educación Musical (Ceuta, 1-3 octubre de 1998). Organizadas por ISME España.

---

### Resumen

Este trabajo es un proyecto de Tesis Doctoral, centrado en la investigación sobre los planes de estudios y legislaciones vigentes de Educación Musical desde el ámbito de la enseñanza primaria a la universitaria, incluyendo conservatorios y escuelas de música dentro de los países de la U.E. con el fin de establecer la situación en la que se encuentra nuestro país con respecto a Europa, a la vez que se contrastan los mismos datos objeto de la comparación con otro país no perteneciente a la U.E. y que goce de una Educación y cultura Musical digna de seguir como modelo en España.

En esta comunicación se exponen las líneas generales de las que consta un proyecto doctoral, desarrolladas a lo largo de la misma, tales como:

- Objetivos de la investigación.
- Estado actual de la cuestión y antecedentes.
- Hipótesis planteadas.
- Metodología a utilizar para la investigación y contraste de las hipótesis.
- Plan de trabajo y fuentes para la recogida de datos.
- Bibliografía.

El centro metodológico lo constituye el Método Comparativo, propio de la Educación Comparada, no limitándose a unos cálculos cuantitativos y estadísticos, sino incidiendo en los aspectos sociológicos, económicos, históricos, etc. que confluyen en cada país conformando las características diferenciales del mismo.

---

"España en el marco de la Educación musical de los países de la U.E. Nuevas líneas de mejora". Así se

titula el Proyecto de Tesis Doctoral presentado en el Departamento de Didáctica de la Universidad de Cádiz y aprobado por el mismo y por la comisión de Tercer ciclo de dicha Universidad bajo la dirección de la Doctora Dña. María Cateura Mateu dentro del programa de Doctorado "Práctica Educativa y Desarrollo Profesional".

En materia de Educación musical, son pocas las investigaciones que se han llevado a cabo, no siendo así en otros campos como en Musicología en todas sus vertientes, o en la enseñanza musical referida a un instrumento (técnica), aunque quisiera precisar que es una referencia a las tesis doctorales o estudios de investigación que se están realizando en la actualidad.

Veremos a continuación, que la Ed. Musical así como su importancia en la formación del ser humano, ha sido objeto de estudio desde la antigüedad, siendo Grecia la que mayor valor formativo otorga a la misma, teniendo un lugar relevante dentro de la educación, pues era considerada fundamental para la preparación del ser humano, pasando por Roma, las civilizaciones cristianas, y a lo largo de toda la historia tenemos referencias de la preocupación por los aspectos científicos, filosóficos, morales y educacionales de la música, como se desprende de la tesis doctoral "Dimensión histórica, filosófica y metodológica de la Ed. musical" realizada por el Dr. Don Pío Tur Mayans, publicada por la Universidad de Barcelona.

En el tema concreto planteado, sí existe una tesis doctoral " Por una educación musical en España" estudio comparativo con otros países, llevada a cabo por la Dra. Dña. Maria Cateura Mateu (directora de este proyecto de tesis), en la que recoge e investiga los datos sobre los planes de estudio y organización de los mismos en los países de la antigua C.E.E. y de España hasta el año 1985 y en algunos casos hasta el año 1987, siendo éstos los primeros estudios sobre el tema y no habiendo estudios ni datos posteriores a dicha tesis doctoral.

Actualmente solo se dispone de los datos revelados en el trabajo citado, y se tiene constancia de que han habido reformas de las leyes y de los planes de estudio en algunos países, entre ellos España (L.O.G.S.E.) que afectan a las estructuras, organización y contenidos de las enseñanzas de educación musical, en todos los niveles educativos desde la enseñanza primaria a la enseñanza universitaria, así mismo se han incorporado nuevos países en la U.E. de los que no se posee ninguna referencia, por lo que este proyecto, es una continuación y actualización de la tesis mencionada anteriormente, analizando los cambios que se han producido desde 1987 a 1999 aproximadamente.

Los objetivos planteados en la investigación son:

1. Conocer la legislación vigente sobre Educación musical en la enseñanza primaria y secundaria de España y de los países de la Unión Europea.
2. Analizar los cambios que se han producido en dicha legislación desde el año 1.985-87 al 1.997-99 aproximadamente.
3. Comparar la enseñanza obligatoria de España en Educación musical con el resto de países de la Unión Europea.
4. Contrastar la organización e importancia de la Ed. Musical en los países de la U.E. con otro país como Estados Unidos, Japón o Suiza (a determinar) que posea una buena organización y efectividad demostrada en dicha materia.
5. Proponer un planteamiento de la enseñanza musical en España, que asegure la alfabetización, educación, creatividad, cultura y vivencia musical.
6. Establecer los Países de la U.E. en los que las enseñanzas superiores de música estén integradas en la Universidad.



Las hipótesis planteadas a contrastar con los resultados de la investigación, refiriéndonos al periodo comprendido entre 1.987 a 1999, objeto de este trabajo son:

1. Que los cambios en las nuevas legislaciones de educación musical, otorgan mayor importancia e impulsan el conocimiento de dicha materia.
2. Que la enseñanza de la música en España, aún con la renovación de los sistemas educativos L.O.G.S.E., difiere del resto de países de la U.E. y del país elegido como modelo para comparar, con muchas e insalvables lagunas.
3. Que existen otros países cuya educación musical está mejor planificada y más efectiva.
4. Que en muchos países los estudios superiores de música están integrados en la Universidad, teniendo las titulaciones correspondientes rango universitario.

La metodología a utilizar para contrastar las hipótesis lo constituye el Método Comparativo propio de la Educación comparada, con recogida de datos y metodología horizontal &ndash; inductiva, consistiendo el inicio del trabajo en un estudio comparativo de las exigencias educacionales de los Estados de la U.E. centrado en: las edades de escolarización obligatoria, niveles de exigencia, materias, horarios etc., en la enseñanza general y comparar los mismos datos referidos a la Educación musical en colegios o en las enseñanzas musicales de los centros estatales.

Esta sola visión de tipo estadístico cuantitativo, no sería suficiente para dar una visión de conjunto objetiva, ya que el tema de la educación conviene tratarlo de un modo distinto, pues el rendimiento educativo depende de muchos otros factores como los medios económicos empleados, los condicionantes sociológicos y geopolíticos de cada país, de los ambientes y niveles familiares, así como la preparación y capacidad del profesorado para la aceptación y ejecución de las líneas que marca el sistema educativo y los planes de estudio, por lo que se continuará con un estudio a partir del método "horizontal &ndash; inductivo" de secuencias comparativas basadas en los siguientes datos:

- Condiciones y motivaciones que han impulsado la implantación o reforma (si la ha habido desde 1987 a la actualidad) del sistema educativo en cada uno de los países de la U.E.
- Cuadros comparativos sobre el ambiente sociopolítico y proyección histórica en los Estados de la U.E. contemplando los problemas internos como pueden ser los problemas regionales de tipo lingüísticos, y el desarrollo industrial.
- Comparaciones sobre la Planificación Educativa atendiendo a su estructura, rigor, condicionamientos geográficos, formación del profesorado que imparte la enseñanza y la política educativa. Dentro de esta planificación educativa se contemplarán también los datos referidos a la edad de inicio y finalización de los distintos grados o niveles, el número de cursos por grado, así como las características generales, objetivos y contenidos de dicha planificación.

Además de los aspectos citados, en el campo específico musical, se establecerán secuencias comparativas sobre:

1. Horas semanales por cursos que se imparten en cada nivel.
2. Influencia de los métodos centroeuropeos citados anteriormente, u otras corrientes metodológicas basadas en culturas no occidentales, (tratamiento del ritmo y la percusión africana, utilización de sistemas melódicos y armónicos atonales etc.).

### 3. Profesorado que imparte la educación musical obligatoria y en que cursos:

- Profesor de enseñanza general.
- Profesor de enseñanza general que posee alguna formación específica de música.
- Profesor especializado en Educación musical con una buena formación musical y didáctica.

Una vez formuladas las conclusiones y cuadros comparativos en cada uno de los aspectos clasificados, se recabarán los mismos datos con idéntica clasificación en el país elegido como modelo para contrastarlos y formular nuevas conclusiones, según el método "analítico & sintético" siendo el sujeto de la comparación: La estructura de la Educación musical y su programación los países de la U.E., y el área comparativa: La estructura de la Educación musical y su programación en un país no perteneciente a la U.E.

En segundo lugar se realizará el mismo estudio comparativo referido a la estructura de la Educación musical en España, siendo el área comparativa 1º la estructura de la Ed. Musical los países de la U.E., y 2º la estructura de la Ed. musical en el mismo país elegido para el área comparativa anterior.

La información se obtendrá remitiéndose como fuentes básicas a los Ministerios de Educación de los distintos países, publicaciones oficiales, centros de documentación pedagógica & musical, embajadas y consulados.

Este trabajo comparativo será de carácter descriptivo y explicativo, llevándonos a conocer la situación concreta de España en el ámbito de la Ed. Musical tanto en relación con los países de la U.E., como en relación con el modelo propuesto a seguir, por considerarlo un exponente ideal para lograr una buena y completa cultura musical.

### **Bibliografía**

BEREDAY, G.Z.F. (1.986) "El método comparativo en pedagogía". Barcelona. Herder.

BUENDÍA, L. (1.993) "Análisis de la investigación educativa". Granada. Universidad de Granada.

CATEURA MATEU, M. (1.992) "Por una educación musical en España" estudio Comparativo. Barcelona. P.P.U.

DEBESSE, M Y MIALARET, G. (1.974) "Pedagogía comparada". Vol.I y II. Barcelona. Oikos & Tau S.A.

GARCÍA GARRIDO, J.L. (1982) "Educación comparada. Fundamentos y problemas". Madrid. Dykinson, S.L.

GARCÍA GARRIDO, J.L. (1986) "Fundamentos de la Educación comparada". Madrid. Dykinson, S.L.

GARCÍA GARRIDO, J.L. (1986) "Problemas mundiales de la Educación" Madrid. Dykinson, S.L.

GARCÍA GARRIDO, J.L. (1987) "Sistemas educativos de hoy". Madrid. Dykinson, S.L.

GARCÍA GARRIDO, J.L. (1988) "La enseñanza primaria en el umbral del siglo XXI". Madrid. Santillana/UNESCO. Aula XXI.

GARCÍA HOZ, V. (1980) "La educación en la España del siglo XX". Madrid. Rialp.

SANVISENS MARFULL, A. (1984) "Introducción a la Pedagogía". La Pedagogía comparada. Barcelona. Barcanova.

TUR MAYANS, P. (1.983) "La educación musical en su dimensión histórica, filosófica y metodológica". Barcelona. P.P.U.

---



[Volver al índice de la revista](#)



Revista de la Lista Electrónica  
Europea de Música en la Educación. n° 5

Mayo 2000

## La Cultura Musical de los Carnavales de Cádiz en la Educación Musical de los alumnos de 3er Ciclo de Primaria y Enseñanza Secundaria Obligatoria

Ángel Müller Gómez

Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Cádiz

---

El presente trabajo fue presentado en las I Jornadas de Investigación en Educación Musical (Ceuta, 1-3 octubre de 1998). Organizadas por ISME España.

---

### Resumen

Se trata de la exposición resumida del Proyecto de Tesis Doctoral del mismo nombre, aprobado el 27 de abril de 1998, por la Comisión de Doctorado de la Universidad de Cádiz, y dirigido por la Dra. D<sup>a</sup> M<sup>a</sup> Angustias Ortiz Molina y el Dr. D. Félix Ángulo Rasco.

Como Resumen de esta Comunicación, exponemos los Objetivos que se pretenden alcanzar con la realización de esta Tesis Doctoral:

Objetivo Básico: Analizar comparativamente la interrelación que pueda existir entre la Cultura Musical del Carnaval y la Educación Musical en Cádiz.

Objetivos subsidiarios:

1. Analizar la situación actual de la Educación Musical en algunos Centros de Primaria (3er ciclo) y Secundaria Obligatoria de Cádiz.
2. Análisis de la influencia e implicación de la cultura musical del Carnaval, en los sectores de población escolar de primaria y secundaria obligatoria de Cádiz, así como en padres, profesores y otros ámbitos sociales.
3. Análisis musical y formal de la música del Carnaval de Cádiz, con referencia especial a su forma más genuina: el tango.
4. Estudio y análisis de las corrientes más importantes de la enseñanza de la música en la literatura científica, con relación al tema de la Tesis.

Objetivo complementario:



- Extraer y ordenar los aspectos y contenidos de la música del Carnaval de Cádiz, más interesantes para la Educación Musical de los niveles obligatorios; al objeto de experimentar su inclusión en los Diseños Curriculares de Música, posteriormente a la realización de esta Tesis.

El tema que nos proponemos abordar como Tesis Doctoral, cae de lleno en cuestiones tan necesarias para la formación del alumnado de los niveles de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria, como son la Expresión Musical y el Folklore. En el caso del Folklore, el interés es doble:

- de un lado, por lo que concierne al componente musical.

- de otro, porque expresamente la Junta de Andalucía para estos niveles determina el estudio de la Cultura Andaluza, dentro de los currícula del Área de Conocimiento del Medio Social y Natural.

En cuanto al estado actual del tema, desconocemos:

1\_) La situación actual de la Educación Musical en estos niveles obligatorios: ¿qué elementos musicales y pedagógicos intervienen en ella? ¿qué materiales se utilizan? ¿cómo viven los profesores y alumnos el proceso educativo?

2\_) La influencia real que ejerce la música del Carnaval, en alumnos, padres y profesores: ¿qué melodías antiguas memorizan? ¿qué variedad musical del carnaval prefieren? ¿cuántos alumnos, padres o profesores de estos niveles participan directamente en la fiesta? ¿qué relación existe entre la música del Carnaval y el Centro educativo?

3\_) Cuál es la "memoria musical" del gaditano en general, en lo referente a la música del Carnaval, ampliando este conocimiento a sectores no exclusivamente escolares.

4\_) Cuál es la fundamentación científica de las distintas corrientes pedagógico-musicales, en cuanto a la utilización de los elementos folklórico-musicales en la Educación Musical.

5\_) Cuáles son los aspectos musicales más relevantes del Carnaval de Cádiz, su análisis y ordenación para ser propuestos como material curricular en la Educación Musical.

En cuanto a este último aspecto estrictamente musical del Carnaval de Cádiz, diremos que estas formas musicales han ido evolucionando con el tiempo. Se trata de pequeñas formas (guajiras, cuplés, pasodobles, tanguillo, etc.). Aunque todas ellas serán objeto de consideración, fundamentalmente centraremos nuestro trabajo analítico en la última (tango o tanguillo), que es la autóctona de la zona gaditana.

Consisten en músicas, en principio, efímeras, que han servido y sirven de soporte a las diferentes letras cuyo contenido suele referirse a temas de actualidad. Los creadores de las músicas del Carnaval de Cádiz, en su gran mayoría, desconocen las técnicas de escritura musical, armonía, etc. Por lo tanto, toda la música (salvo pocas excepciones) se "compone de oído", dicho de otra forma: al ser música folklórica, es popular y de transmisión oral. Son muy escasos los trabajos sobre la música del Carnaval de Cádiz, aunque son más abundantes las publicaciones sobre aspectos sociológicos, literarios, históricos...

Hasta la actualidad, la música del Carnaval de Cádiz no ha sido objeto de estudio analítico-musical, ni formal, por lo que no se han podido ni realizar estudios comparativos, ni investigar las evoluciones y modificaciones que ha experimentado a través del tiempo. Quizás esto se deba a la escasez de partituras, o a que se trata de referencias eminentemente orales y de un ámbito local muy restringido. Moviéndonos dentro de los marcos teóricos del análisis musical, la etnomusicología o folklore y la educación musical, existe también una carencia de estudios al respecto.

Tampoco tenemos conocimiento de que la música del Carnaval haya sido utilizada como fuente de contenidos para la Expresión Musical, salvo audiciones esporádicas o participaciones activas del alumnado de algunos Centros en la época del Carnaval, por iniciativa del maestro o maestra

correspondiente.

Es frecuente encontrar en los libros del Área de Expresión Musical de los niveles obligatorios, canciones y ritmos de todas las regiones españolas y en muchos casos de otros países. Con ellas se montan instrumentaciones, juegos, danzas y otras actividades. También de ellas se extraen elementos melódicos y rítmicos que son trabajados en clase.

Sin negar la utilidad que pueda tener el que nuestro alumnado conozca el folklore de otras autonomías y otros países, creemos que en Cádiz y su zona de influencia, no se debe desaprovechar la motivación que inspira el Carnaval a la población escolar. Esto lo hemos constatado los que trabajando muchos años en esta ciudad, hemos observado la evidencia de las influencias positivas que conlleva la introducción de elementos sacados de la música del Carnaval (debidamente seleccionados), en el desarrollo de las actividades de Expresión Musical, por ser esos elementos musicales los más cercanos a nuestro alumnado.

Así pues creemos, que a partir del trabajo propuesto, podemos aportar:

- 1\_ Datos sobre la realidad actual de la Educación Musical en los niveles obligatorios de Cádiz.
- 2\_ Un conocimiento sobre el estado de la cultura musical del Carnaval en los sectores indicados.
- 3\_ Una revisión de la literatura científica correspondiente, en relación al Tema.
- 4\_ Mediante la investigación musical, un mayor conocimiento de la música del Carnaval de Cádiz.
- 5\_ Una ordenación del material musical tradicional del Carnaval de Cádiz, desde el punto de vista pedagógico-musical. (Con posterioridad a la realización de esta Tesis, se formularían propuestas de investigación en el aula, para relacionar esta manifestación popular con los contenidos de Expresión Musical en los niveles educativos obligatorios)

Una investigación cualitativa como la presente, con un fuerte carácter descriptivo y comparativo de la realidad, invoca un sentido de hipótesis distinto al que suele ser utilizado en la investigación experimental y aún en la correlacional. En nuestro caso pretendemos estudiar y describir en profundidad ámbitos educativos determinados, a través de su realización en prácticas educativas y sociales concretas.

Por ello hemos pensado que la articulación de los objetos de nuestro análisis, parece más adecuada a través de la formulación de cuestiones :

a) ¿Cómo se desarrolla y se estructura la práctica de la Educación Musical en Centros de Primaria y Secundaria Obligatoria en la ciudad de Cádiz ?

Esa cuestión da lugar a otras cuestiones más particulares como las siguientes :

- ¿Qué recursos y materiales se emplean en la educación musical.
- ¿Qué métodos de enseñanza musical se utilizan ?
- ¿Cómo se organiza la estructura del aula en la educación musical?
- ¿Cuál es la participación del alumnado en su proceso de aprendizaje musical ?
- ¿Cómo evalúa el docente el aprendizaje musical del alumnado?

b) ¿Cuáles son los métodos de enseñanza musical validados por la literatura científica ?, ¿qué características y posibilidades metodológicas plantean y ofrecen ?, ¿cómo utilizan la cultura musical del alumnado y del contexto cultural y social en el que se realiza ?

c) ¿Cuáles son las características rítmicas, melódicas, armónicas, tímbricas, formales y etnomusicológicas de la música del Carnaval de Cádiz ?

d) ¿Puede concebirse la música del Carnaval de Cádiz como Cultura Musical ?

e) ¿Qué elementos rítmicos, melódicos, armónicos y tímbricos de la Música del Carnaval son aprovechables como elementos de la Educación Musical según la cuestión b) ?

f) ¿Qué elementos de los puntos c) y e) son utilizados actualmente en la enseñanza de la Música según el punto a) ?

Esta es la Metodología y el Plan de Trabajo que utilizaremos para contrastar las Hipótesis :

1. Construcción y aplicación de entrevistas y encuestas a profesores que impartan Educación Musical en los centros seleccionados de Primaria y Secundaria de Cádiz.
2. Encuestas y algunas entrevistas a los padres y alumnos de estos Centros, referidas a la memoria musical del Carnaval, a su intervención en la fiesta, etc.
3. Construcción y aplicación de entrevistas a personas con conocimiento práctico de la música del Carnaval de Cádiz (autores, directores, comparsistas, coristas, etc.).
4. Recogida de opiniones mediante encuestas aplicadas a otros sectores distintos de los anteriores, sobre la música que recuerda del Carnaval.
5. Extracción de conclusiones con los resultados de dichas entrevistas y encuestas.
6. Estudio y análisis de la literatura científica relacionada con el tema.
7. Transcripción musical y análisis de los tangos, cuplés y pasodobles más representativos de distintas épocas del Carnaval de Cádiz, teniendo en cuenta los datos obtenidos en las encuestas anteriores.
8. Establecimiento de paradigmas formales y estructurales de las músicas examinadas: tonalidad, modalidad, extensión, ámbito melódico, compás, figuraciones rítmicas, acoplamiento música-texto, etc.
9. Elaboración de esquemas tonales, melódicos y rítmicos que definan el tango de Carnaval.
10. Determinación de paralelismos entre tangos de Cádiz de diferentes épocas, y con otras formas similares.
11. Organización general del material musical del Carnaval, desde el punto de vista pedagógico-musical, para ser experimentado en las aulas posteriormente a la realización de esta Tesis.

### **Bibliografía (extracto) :**

Actas de los 11 Seminarios/Congresos de Carnaval celebrados en Cádiz. 1986-1996. Aula de Cultura del Carnaval

CASARES, E. y MEDINA, A. "Notas para una metodología del comentario de la partitura". Oviedo: Univ.-Aula Abta 37.

HEMSY DE GAINZA, Violeta. (1977). Fundamentos, materiales y técnicas de la Educación Musical. B. A: Ricordi Am.

HOWARD, Priscella M. (1996). "Kodaly Strategies for Instrumental Teachers". Music Educators Journal; v82, n5, p27-33, Mar 1996. UMI.

MADSEN, C. K. y MADSEN Ch. H. (1988). Investigación experimental en Música. Buenos Aires: Marymar.

MARTÍN SALAZAR, J. (1991). Los cantes flamencos. Granada: Diputación Provincial

MORALES, M.C. "El comentario de textos en musicología e Hª de la Música". Oviedo: Universidad-Aula Abierta nº 37.

RODRÍGUEZ BECERRA, S. (1985). Las fiestas de Andalucía: una aproximación desde la Antropología cultural. Sevilla: Edit. Andaluzas Unidas, S.A.

SCOTT, John W. - SEIDMAN, Laurence. (1993). "Folksong in the Classroom, 1992-93". *Folksong in the Classroom*; v8 n1-3 Fall-Spr 1993. John W. Scott, Holyoke, MA .

STEVENS, Phillips, Jr., Ed. (1987). "Folk Arts in Education". *New York Folklore: The journal of the New York Folklore Society*; v13 n3-4. Sum-Fall. Newfield (N.Y.): New York Folklore Society

SWANWICK, K. (1991). Música, pensamiento y educación. Madrid: Morata.

TURINA, J. (1982). La Música Andaluza. Sevilla: Edic. Alfar.

ALVAREZ PEREYRE, FRANK (1988). De la matière sonore à l'analyse musicale: les cheminements de l'ethnomusicologue. Paris: Société d'Etudes Linguistiques et Anthropologiques de France.

AROM, SIMHA (1982). Nouvelles perspectives dans la description des musiques de tradition orale. Paris: Société d'Etudes Linguistiques et Anthropologiques de France.

AROM, SIMHA (1991). L' étude des échelles dans les musiques traditionnelles: une approche interactive. Paris: Société d'Etudes Linguistiques et Anthropologiques de France.

BLACKING, JOHN / JOSEPHSON, DAVID (1991). A common-sense view of all music: reflections on Percy Grainger's contribution to ethnomusicology and music education.

HALL, Stephanie A. (1995). *Ethnographic Collections in the Archive of Folk Culture: A Contributor's Guide*. Publication of the American Folklife Center, Nº 20. Washington: American Folklife Center, Library of Congress

MARTÍN MORENO, A.: "El patrimonio musical de Andalucía", Música en España, (1980).

MYERS, HELEN (1992). *Ethnomusicology*. Basingstoke: MacMillan, 1993.

NETTL, BRUNO / BOHLMAN, PHILIP V. (1991). *Comparative musicology and anthropology of music: essays on the history of ethnomusicology*. Chicago: University of Chicago.

BUENDÍA, L. (1993). *Análisis de la Investigación Educativa*. Granada: Servicio de Publicaciones de la U. de Granada.

COHEN, L. y MANION, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.

CREWWELL, J. (1997). *Qualitative Inquiry and Research Design*. London : Sage.

ELLIOTT. J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.

FLICK, U. (1998). *An Introduction to Qualitative Research*. London : Sage.

GARCÍA, E. y otros (1994). "Análisis de datos cualitativos en la investigación sobre la diferenciación educativa", en *Revista Investigación Educativa* (24).



GIMENO, J. (1994). El curriculum: una reflexión sobre la práctica. Madrid: Morata.

GOETZ, J.P. y LeCOMPTE, M.D. (1988). Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa. Madrid: Morata.

JACKSON, Ph.W. (1992) Handbook of Research on Curriculum. MacMillan. New York.

PÉREZ GÓMEZ, A. (1994). "La cultura escolar en la sociedad postmoderna" en Cuadernos de Pedagogía, 225.

SEALE, C. (1998). Researching Society and Culture. London : Sage.

SIKULA, J. (1996) Second Handbook of Research on Teacher Education. MacMillan. New York.

SILVERMAN, D. (1997). Qualitative Research. London : Sage.

WOODS, P. (1995). La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa. Madrid: Paidós/M.E.C.



[Volver al índice de la revista](#)



Revista de la Lista Electrónica  
Europea de Música en la Educación. n° 5

Mayo 2000

## Enseñanza Musical en Internet: Descripción de un proyecto en marcha

Ángel Müller Gómez

Leonor V. Moreno Heredia

Universidad de Cádiz

---

El presente trabajo fue presentado en las I Jornadas de Investigación en Educación Musical (Ceuta, 1-3 octubre de 1998). Organizadas por ISME España.

---

### Resumen:

Dentro del campo de los medios y recursos de la Educación Musical, se describe el AULA CIBERNÉTICA DE MÚSICA, una experiencia docente puesta en marcha por la Universidad de Cádiz en colaboración con INTERBOOK, empresa de acceso a Internet con sede en Sevilla. Se hace constar la novedad y la importancia de que la Universidad de Cádiz, haya incorporado este tipo de enseñanza no reglada, como Cursos de formación continua, con el correspondiente reconocimiento de créditos. Paralelamente a su actividad docente dentro de los cursos, los autores se proponen realizar un seguimiento de este tipo de enseñanza, para descubrir sus efectos reales y su implicación social, dentro de los parámetros de investigación de los medios y recursos en la educación musical.

Actualmente el Aula consta de siete cursos: Introducción a la Informática Musical, Arreglos en Música Contemporánea, Análisis Virtual de las Formas Musicales, Producción musical, Musicoterapia, Pedagogía y Didáctica Musical en la E. Primaria, y Pedagogía y Didáctica Musical en la E. Secundaria.

Los autores se detienen especialmente en los dos últimos, que ellos imparten, explicando sus programas y explicitando los recursos técnicos que aporta Internet dentro de la enseñanza a distancia: transferencias de archivos sonoros (wave y midi), imágenes, animaciones, correo electrónico, foros, links, etc. Se hace hincapié en la transferencia de archivos MIDI, que permiten al alumno acceder a la partitura y el sonido de una obra musical, pudiendo posteriormente imprimirla o modificar sus parámetros.

La evaluación del aprovechamiento del alumno, se realiza de forma continua a través de la corrección de las cuestiones de cada Tema y del Trabajo práctico final por correo electrónico. Estas cuestiones incluyen, además de las correspondientes preguntas de control, la confección de archivos midi, o sea escritos en

música mediante un programa secuenciador, o archivos wave, grabados en directo y transmitidos mediante la Red. Así mismo se utilizan otros recursos, como las transferencias de archivos de imágenes.

Todo ello, se une a la posibilidad de participar en foros de debate, acceder a motores de búsqueda y páginas web relacionadas con la Música y la Educación Musical, y suponen una batería de medios que facilita la formación del alumno independientemente del lugar donde se encuentre.

El empleo de los medios técnicos y expresivos que actualmente ofrece la electrónica y la informática a la música en general, es algo que ya se está convirtiendo en insustituible tanto en los medios profesionales, como en los académicos o formativos.

Cada vez es más frecuente que el compositor actual escriba, e incluso edite él mismo su propia música con el auxilio de los programas informáticos de edición de partituras. Otros programas permiten presentar al creador una imagen sonora muy aproximada de los instrumentos acústicos, además de ofrecer la posibilidad de utilizar nuevos instrumentos electrónicos.

En cuanto a la enseñanza, vemos cómo se extiende la utilización del ordenador en todos los ámbitos educativos: primaria, secundaria, conservatorios, universidad, etc. La existencia en el mercado de numeroso software relacionado con la enseñanza musical, contribuye a la difusión de este medio tanto en los Centros de formación, como en los propios domicilios de los alumnos. La posesión de este nuevo "electrodoméstico" es algo que tiende a convertirse en normal para todos, y lleva consigo la posibilidad de realizar gran parte del trabajo en la propia casa.

Por otro lado, también es notable el auge alcanzado por la educación a distancia y la autoformación. En este sentido, la utilidad que INTERNET presenta es enorme. La interactividad de los conocimientos, la comunicación en tiempo real entre usuarios de diversos países o culturas, la posibilidad de contactar directamente con los profesores y tutores, etc., hacen que la enseñanza a través de la Red, suponga quizás uno de las mayores aportaciones técnicas a la difusión de la cultura. Como docentes e investigadores, entendemos que este es un nuevo campo abierto a la experimentación y al análisis que no podemos despreciar.

En este sentido, la UNIVERSIDAD DE CÁDIZ firmó hace unos meses un contrato OTRI con la empresa INTERBOOK (Servicios Interactivos e Internet) de Sevilla. Esta empresa, con el asesoramiento y la coordinación general del profesor D. Miguel Ángel Cano, organizó un conjunto de cursos denominado AULA CIBERNÉTICA DE MÚSICA, cuya dirección, como representante de la Universidad de Cádiz corresponde a D. Ángel Müller. Los Cursos fueron presentados al "Secretariado de Cursos de Postgrado y Títulos propios", como "Cursos de formación continua", siendo aprobados posteriormente por la Junta de Gobierno de la Universidad.

Los Objetivos Generales que nos planteamos son los siguientes:

- Acercar a todo el mundo las posibilidades para una formación musical específica y cualificada, eliminando la barrera de la distancia.
- Perfeccionar la efectividad de la educación a distancia a través de los más modernos sistemas de comunicación.
- Facilitar una educación musical interactiva con profesores cualificados.

Aunque está prevista su ampliación, hasta la actualidad están en la RED siete cursos dentro del Aula Cibernética de Música ([www.interbook.net/ciberaula](http://www.interbook.net/ciberaula)):

1. Introducción a la Informática Musical, por Abelardo Báez (Profesor de Informática musical en el Conservatorio Superior de Música de Córdoba).
2. Arreglos en Música Contemporánea, por Miguel Sacristán (Compositor y arreglista).
3. Análisis Virtual de las Formas Musicales, por Julián Pérez (Profesor del Conservatorio Superior de Música de Sevilla).
4. Producción musical, por Adolfo Rivero (Músico, guitarrista y productor musical).
5. Musicoterapia, por Patxi del Campo (Musicoterapeuta. Director del Instituto Universitario de Musicoterapia de Vitoria).
6. Pedagogía y Didáctica Musical en la E. Primaria, por Ángel Müller G. y Leonor V. Moreno (Profesores Titulares de Música de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Cádiz).
7. Pedagogía y Didáctica Musical en la E. Secundaria, por Á. Müller G. y L. V. Moreno.

La carga lectiva de los cursos es de 6 créditos (60 horas cada uno), excepto los dos de Pedagogía y Didáctica Musical, que tienen 9 créditos cada uno. Está previsto solicitar el reconocimiento como "créditos de libre configuración" para los estudiantes universitarios, y la homologación de la Junta de Andalucía como actividades de formación, para el profesorado en activo.

El desarrollo técnico e informático de todos los cursos corresponde al equipo de la Empresa INTERBOOK.

La Metodología de los Cursos parte de las técnicas de enseñanza a distancia, pero aprovechando las posibilidades de comunicación que ofrece Internet, así como sus recursos, que describiremos más adelante.

El alumno recoge cada tema del mismo servidor, a través de un password o clave, que recibe cuando formaliza la matrícula. Cuando el alumno finaliza los ejercicios y trabajos exigidos para cada Tema, los envía por e-mail al Aula, que a su vez los reparte a cada profesor para que sea corregido y reenviado a los alumnos.

A continuación pasamos a exponer brevemente los aspectos fundamentales de cada Curso, deteniéndonos especialmente en los Cursos de Pedagogía Musical:

### Introducción a la Informática Musical

Destaca de este Curso la amplia información que sobre el software educativo-musical recibe el alumno, así como de todos los componentes técnicos. Está dirigido a personas interesadas en los medios informáticos relacionados con la música.

Se plantea el Objetivo General de "iniciar al alumno en los medios informáticos aplicados a los distintos tipos de música y aspectos de la enseñanza musical".



Su Contenido abarca las nociones generales sobre medios informáticos, desde el punto de vista descriptivo e histórico, hardware y software (partes del ordenador personal), norma MIDI, música digital, aplicaciones de la informática a la enseñanza musical, internet como complemento para el músico, esquemas de laboratorio musical y estudio de la informática musical en los distintos países.

### Arreglos de Música Contemporánea

Es un Curso fundamentalmente práctico, en el que el alumno va realizando los correspondientes arreglos musicales. Está dirigido a personas con base musical y conocimientos en sintetizadores, interesadas en la música comercial.

El Objetivo General del Curso es "que el alumno conozca y maneje los diversos elementos musicales y conceptuales que intervienen en el arreglo o adaptación musical contemporáneos".

Su Programa recoge entre otros aspectos, el estudio de la canción desde los puntos de vista social y comercial, el estudio de los diferentes tipos de bases rítmicas y combinaciones instrumentales, la elaboración completa del arreglo musical de una canción, y la extrapolación del arreglo acústico hacia los sonidos virtuales y los elementos étnicos.

### Análisis Virtual de las Formas Musicales

En este Curso el autor utiliza los medios informáticos para hacer llegar al alumno una versión personal de la representación gráfica de la música. Va dirigido a los que deseen mejorar su nivel de entendimiento y disfrute en la escucha musical.

Sus Objetivos se resumen en: Conocer los elementos del discurso musical.- Favorecer la percepción auditiva, el desarrollo de la memoria y la capacidad expresiva.- Percibir las estructuras principales de las distintas etapas históricas.- Observar y conocer los instrumentos y las agrupaciones musicales.

En su Programa se tratan las distintas formas y géneros musicales, y el sistema de representación gráfica (que el autor llama "Audiográfico"), con ejemplos prácticos y la elaboración de ellos por parte del alumno.

### Producción Musical

Este Curso está destinado a las personas interesadas en conocer el proceso de producción musical y sus elementos.

Su Objetivo principal es "llevar al alumno al desarrollo de la producción musical, pasando por los conceptos propios, procesos y tecnologías".

El Contenido de este Curso aborda todos los aspectos de la Producción Musical, el estudio de grabación, las nuevas tecnologías, los procesos de producción, la grabación, etc.

### Musicoterapia

Se trata de un curso donde se facilita al alumno una gran información sobre esta disciplina, haciéndole participar activamente en su formación. Va dirigido a personas interesadas en un conocimiento general de la Musicoterapia en distintos campos.

El Objetivo General del Curso es "que el alumno conozca los aspectos curativos de la música y del proceso creativo-sonoro en los campos de las disfunciones psíquicas, físicas, prevención, etc.

En su Contenido se ven reflejados los aspectos filosóficos del sonido en relación con el ser humano; el encuadre histórico, musical y terapéutico de la Musicoterapia; los aspectos metodológicos de esta disciplina; y las aplicaciones a los distintos campos.

Pedagogía y Didáctica Musical en la E. Primaria, y P. y D. Musical en la E. Secundaria

Estos dos Cursos, constan de 9 créditos cada uno, distribuidos en 15 temas teórico-prácticos con la correspondiente bibliografía y las cuestiones a responder por el alumnado.

A lo largo de estos Temas incluimos un amplio material interactivo y audio-visual y ponemos a disposición del alumno conocimientos y medios para el desarrollo de la Educación Musical dentro de la Enseñanza Primaria o Secundaria.

Van dirigidos tanto a estudiantes como a maestros y profesionales de la Música y la Educación Musical, y aunque sus contenidos se refieren fundamentalmente a la Enseñanza Primaria o Secundaria, es de especial interés para cualquier nivel educativo relacionado con la Música y la Educación (Ed. Infantil, Conservatorios, Universidad, etc.). Así mismo, el material que aportamos puede resultar muy útil para la formación del alumno de cara a la preparación de oposiciones.

En los primeros temas de ambos cursos, partimos de los conceptos teóricos y del marco referencial correspondiente, incluyendo y comentando varios textos de los principales pedagogos musicales. Estos temas son: Introducción a la Educación Musical y su Didáctica, Evolución de las ideas pedagógico-musicales, Teoría y práctica en la Educación Musical, y

Pedagogía Musical y fundamentos psicopedagógicos.

A continuación hacemos un recorrido por las metodologías activas, y los fundamentos psicopedagógicos de estas edades, con el tema Metodologías activas de la pedagogía musical.

Todo ello acompañado de ejemplos prácticos, que como explicaremos más adelante, el alumno puede oír y copiar en su ordenador, así como cuestiones a resolver por el alumno.

En el Curso de Primaria, consideramos a la Canción Infantil como centro de interés, y le dedicamos el tema La canción: eje globalizador y unificador de la experiencia musical. En las edades correspondientes a Secundaria, entendemos que el centro de interés es la Audición Musical, que tratamos en el tema La audición musical como centro del conocimiento, experiencia y vivencia musical. En torno a estos dos núcleos, estudiamos los distintos aspectos técnicos, musicales y pedagógicos necesarios para llevar a cabo la educación musical en estos niveles y para su desarrollo curricular.

En los dos Cursos abordamos el estudio del Instrumental Escolar a partir del conocimiento organológico propio de estos instrumentos, analizando ejemplos prácticos (Archivos MIDI) de instrumentaciones escolares e incidiendo especialmente en los aspectos didácticos. En Primaria le dedicamos tres temas: Los Instrumentos Escolares I.- Canciones instrumentadas: análisis, Los Instrumentos Escolares II.- Laminófonos, y Los Instrumentos Escolares III: la flauta de pico.- Canciones instrumentadas: análisis. Y en Secundaria un tema: Actividad Instrumental en Secundaria.

En el tema Los géneros y las formas musicales, del Curso de Secundaria presentamos ejemplos originales de musicogramas, donde se analizan los principales aspectos genéricos, formales y estilísticos de las obras. También incluimos el tema Principales características musicales a lo largo de la historia, donde realizamos un breve recorrido por la evolución estético-musical.

En ambos cursos ofrecemos ejemplos de programaciones y actividades globalizadas, dentro de los currículums de la Educación Musical de Primaria o Secundaria; incluyendo asimismo la elaboración de Unidades Didácticas por parte del alumno. En Primaria, Diseño y desarrollo de actividades globalizadas en torno a la canción infantil, para los distintos ciclos, y El currículum de Educación Musical: Programación de Unidades Didácticas. Y en Secundaria, Diseño y desarrollo de actividades globalizadas en torno a la audición musical, y

El currículum de Educación Musical en secundaria: programación de Unidades Didácticas.

En cada uno de estos Cursos de Pedagogía Musical incluimos más de 150 "links" o palabras ejecutables, que al activarlas llevan al alumno a otras páginas web paralelas a los Temas con definiciones y explicaciones; fotografías incluidas en el texto o en páginas webs paralelas, esquemas, partituras, ilustraciones, y archivos sonoros "wave" y "midi" originales en su mayoría, y fruto de nuestra experiencia en la enseñanza musical.

Especialmente en los primeros temas, aparecen subrayadas y con distinto color, la mayoría de las mencionadas palabras ejecutables o "links", que se refieren a conceptos relacionados con la teoría y la cultura musical.

Al pulsar estas palabras, el alumno entra en una nueva página web dentro del mismo Tema, donde se encuentra la definición y explicación correspondiente a dicha palabra. Ésta a veces va acompañada con fotografías, dibujos o un símbolo que representa que lleva asociado un archivo sonoro determinado.

Los archivos sonoros pueden ser Wave o Midi y están presentes a lo largo de todos los Temas. En el caso del archivo wave, se trata de grabaciones realizadas en la forma tradicional y puestas en la Red para que el alumno las copie mediante Transferencia de Archivos, y las pueda oír en su ordenador.

El archivo midi, contiene una música realizada exclusivamente con un secuenciador o programa informático que permite transferir al alumno la partitura y el sonido. Al pulsar el símbolo correspondiente, se abre en el ordenador del alumno el programa capaz de leer este archivo. Desde ese momento dispone de él para estudiarlo y realizar las cuestiones correspondientes, teniendo la posibilidad de editar la partitura en la forma que desee, así como variar las voces, los instrumentos, el tempo, etc.

Como hemos mencionado, en ambos cursos aportamos un gran número de archivos sonoros (especialmente archivos Midi), originales en su mayoría, y que contienen canciones, ejemplos sonoros, instrumentaciones, etc. Así mismo, dentro de las cuestiones y del trabajo final, el alumno deberá elaborar este tipo de archivo, con melodías e instrumentaciones, que nos serán enviados por correo electrónico para su corrección.

Según las características de cada uno de los Cursos del AULA CIBERNÉTICA DE MÚSICA, se abunda más o menos en los recursos didácticos reseñados: textos, ficheros MIDI, ficheros WAVE, animaciones, imágenes, gráficos, links en la Red, etc.

La Evaluación del aprovechamiento del alumno, se realiza de forma continua a través de la corrección de las cuestiones de cada Tema y del Trabajo práctico final. Estas cuestiones incluyen, además de las correspondientes preguntas de control, la confección de archivos midi, o sea escritos en música mediante un programa secuenciador, o archivos wave, grabados en directo y transmitidos mediante la Red. Así mismo se utilizan otros medios, como las transferencias de archivos de imágenes.

Todo ello, unido a la posibilidad de participar en foros de debate, acceder a motores de búsqueda y páginas web relacionadas con la Música y la Educación Musical, conforma una batería de medios que facilita la formación del alumno independientemente del lugar donde se encuentre. En este sentido podemos decir que el interés por el Aula Cibernética de Música de la Universidad de Cádiz es general, y se pone de manifiesto por la abundante recepción de correspondencia electrónica proveniente de todos los lugares de España y de países de habla hispana.

Por otro lado, y paralelamente a la actividad docente, nos proponemos realizar un seguimiento de este tipo de enseñanza, para descubrir sus efectos reales y la implicación social, dentro de los parámetros de la investigación en la educación musical.



[Volver al índice de la revista](#)





Revista de la Lista Electrónica  
Europea de Música en la Educación. nº 5  
Mayo 2000

## Nueva mirada sobre la actividad del pianista

Antonio Narejos

---

El presente trabajo fue presentado en las I Jornadas de Investigación en Educación Musical (Ceuta, 1-3 octubre de 1998). Organizadas por ISME España.

---

El estudio de la ejecución pianística ha sido tradicionalmente abordado desde la urgencia por el cumplimiento de determinados objetivos externos. De un lado la asimilación de normas de pureza estilística y de valores estéticos que determinan la competencia interpretativa del pianista; de otro el aprendizaje de un buen número de acciones concretas, fijadas de acuerdo a los principios de una técnica y según criterios de máxima eficacia. De este modo el pianista queda reducido a una especie de caja negra, capaz de interpretar la partitura y de responder a ella mediante las acciones adecuadas, pero en cuyo interior apenas conocemos lo que sucede. Cuestiones acerca de cómo dotamos de significado musical a los sonidos, la relación entre la expresión musical y la actividad motriz, o cómo funcionan nuestros mecanismos de control durante la ejecución, siguen preocupando muy poco en un entorno teórico que mantiene al margen al pianista.

En los conservatorios ha prevalecido una enseñanza en clave de éxito-fracaso, especialmente preocupada por el rendimiento, que se ha mostrado incapaz de dar cuenta de las verdaderas necesidades del alumno. Una enseñanza que ha creado una práctica formalizada y unos preceptos interpretativos que le son ajenos, que han puesto entre paréntesis el problema de su autorrealización y que a menudo terminan por convertirlo en un extraño ante sí mismo.

Este breve trabajo quisiera aportar algunas ideas al desarrollo de un marco teórico con suficiente alcance como para construir una nueva visión de la ejecución pianística, considerada en su sentido más amplio; que fuera capaz de conectar la teoría con la práctica y dar respuestas adecuadas al comportamiento del pianista, como de servir de guía para la observación y la investigación.

No pretendo un acercamiento a la ejecución pianística desde unas supuestas condiciones de verdad, sino más bien desde la propia práctica, formulando preguntas que atiendan más a lo que de hecho hacemos cuando tocamos el piano y no a lo que deberíamos hacer. Intentando, por ejemplo, comprender cómo hemos llegado a adoptar un comportamiento determinado y a qué nos comprometemos al asumir ese modo de actuar.

### **La interpretación en el ámbito de la experiencia musical**

La tradicional separación establecida entre interpretación y ejecución, se sustenta en el prejuicio que relega al pianista a la función de mero transmisor de la obra musical. No en vano, y durante al menos los dos últimos siglos, la historia de la música ha gravitado en torno a la obra, máxima expresión de la creación artística, que debe ser presentada por un intérprete para poder llegar al público, el cual se constituye en su destinatario final. Sin embargo no es difícil concluir que las obras musicales solo son cristalizaciones de propuestas interpretativas concretas y que por tanto la música no puede reducirse a ellas. John Cage decía que "cuando separamos la música de la vida, lo que nos queda es arte (un compendio de obras maestras)".

A menudo nuestros alumnos de piano, enredados entre la partitura y el instrumento, no son capaces de identificar la música con la vida, y gran parte de la culpa la tiene la dependencia respecto al viejo triángulo compositor-ejecutante oyente que regula la enseñanza musical en nuestros conservatorios. Desde este planteamiento se ha definido una cosmología de la música tradicional en cuyo centro se sitúa la obra, de tal forma que solo a través de ella es posible la comunicación. Sin embargo creo que, si queremos aproximarnos a la experiencia musical viva, haríamos mejor contemplando al hombre en el universo sonoro en el que se halla inmerso y atender a las relaciones significantes que establece con él.

Los compromisos de significado adquiridos por los miembros de una comunidad tienen su base en los valores que sustentan sus formas de vida y se desarrollan en el interior de una cultura. Mediante la negociación a nivel social, se van definiendo estos significados que les permitirán recibir, traducir o expresar el fenómeno sonoro transformado en música. Se trata de un proceso amplio de interpretación compartida, que atraviesa por entero la experiencia musical, otorgando al individuo un sistema de garantías que le permite al menos dar un sentido a su propia experiencia y proyectarse hacia el futuro. Este concepto de interpretación está presente tanto en la actividad del oyente, dotando de significado a los sonidos, como en la del compositor, al plasmar sus propuestas interpretativas a través de algún tipo de lenguaje y en la del ejecutante que, en su diálogo con la obra, construye una nueva realidad musical a la vez interpretada e interpretable. Tanto es así, que hasta se puede afirmar que no existen los intérpretes porque haya obras que necesiten ser interpretadas, sino que existen obras porque hay intérpretes que las provocan.

La música no será más algo que existe en un lugar separado del hombre y de sus actividades musicales concretas, sino que es ahí precisamente donde debemos buscar el origen de la experiencia musical, en el modo en que los individuos se desenvuelven con los sonidos y se expresan a través de ellos, en el uso que de hecho hacen del lenguaje y no a una hipotética lógica subyacente, apoyada en pretendidos valores universales y eternos.

### **El pianista ante la partitura**

La actividad del intérprete no se agota en el cumplimiento de la partitura. El texto escrito antes que un punto de llegada, supone el arranque de un número infinito de opciones interpretativas. Lo que no significa que la interpretación sea algo añadido a los signos de la partitura, sino que más bien se constituye en el modo en que éstos adquieren sentido ante nosotros mismos, desembocando en una experiencia vital que va desde el pensar o el sentir hasta el actuar. La música, a través del texto, es siempre inferida y representada por la mediación de una interpretación, aunque ésta sea vaga, vulgar o bien se reduzca a la simple descodificación.

Cuando interpreto, lo que hago es elegir una opción: planteo una hipótesis y veo como funciona, lo que puede llevarme a su convalidación o invalidación. Pero en todo caso esta hipótesis no puede ser considerada solamente como "lo que se deduce del texto escrito", algo así como si se tratara de aplicar unos conocimientos que hicieran posible reconstruir la intención del autor. Si bien la opción que elijo está influida por mis conocimientos, también lo está por mis experiencias previas, mis expectativas y necesidades expresivas, que se imponen a mi manera de entender el mundo y de realizarme en él. Se trata de una actividad intencional en la que termino implicándome por entero, aunque esto no signifique en absoluto que el objeto de mi intención tenga que estar determinado concretamente. Digamos que no es en la referencia explícita a contenidos externos a la música donde se manifiesta la expresión musical, sino en la interrelación que se extiende a todo el ámbito de la experiencia humana, por medio de analogías, combinaciones o asociaciones.

Al realizar propuestas interpretativas el pianista, más que en un descubridor, se convierte en inventor. Pero estas atribuciones de sentido no se hacen arbitrariamente, sino que en gran medida es el discurso musical el que impone el cumplimiento de las reglas que él mismo genera. Digamos que, si bien inicialmente hay varias posibilidades, desde el momento en que escojo una de ellas, no tengo más remedio que seguirla. Por ejemplo, yo decido sobre qué nota de una melodía sitúo el punto culminante y organizo la línea de tensión hacia ella: mi fraseo solo será coherente si soy capaz de culminar la propuesta que yo mismo he realizado. Podríamos tener la impresión de que la continuación está de algún modo determinada de antemano. Libertad y



determinismo terminan por reconciliarse.

Junto a los criterios de estilo, que debemos conocer al elaborar nuestras interpretaciones, se impone atender a las condiciones del propio discurso, como medio para que éste se nos manifieste como una unidad plena de sentido, superando el nivel superficial del signo. Condiciones que pueden expresarse en términos de actividad y pasividad, cohesión y separación, tensión y relajación, equilibrio, impulso, preparación, etc. Solo de este modo me sería posible asumir el compromiso de mi propia interpretación y llegar así a sentirme su verdadero artífice.

## **El pianista ante el instrumento**

La actividad del pianista se pone de manifiesto a través del movimiento y puede ser ordenada en sistemas de acciones que se orientan a la realización de una intención musical.

El estudio de estas acciones ha sido normalmente abordado desde la casuística, desarrollando métodos por los que se describen los procedimientos considerados óptimos. La mayoría de ellos no van más allá de la recopilación de consejos técnicos avalados por la experiencia de algún gran pianista. Se trata a menudo de recomendaciones valiosísimas, pero que no superan el nivel de la observación y del razonamiento más o menos intuitivo. Incluso a veces conducen a conclusiones falsas y hasta absurdas sobre los modos de actuar, terminando por provocar la desconfianza de muchos pianistas hacia la reflexión teórica en sí misma.

Por otra parte, y a lo largo de todo el siglo XX, se han seguido programas científicos para el análisis de la técnica pianística. Estudios apoyados en ciencias interdisciplinares como la anatomía, la fisiología o la mecánica, desde las que se ha creído llegar poco menos que a verdades indiscutibles, pero que finalmente no han conseguido superar el problema de su aplicación a la práctica del piano. Prueba de ello es que a la verdadera fiebre de investigaciones y publicaciones que desbordaron las primeras décadas de este siglo, ha sucedido una sorprendente falta de interés, apenas compensada por algunos estudios preciosistas sobre aspectos técnicos muy parciales o por la reciente explosión de la medicina aplicada a la música, especialmente preocupada por la prevención y tratamiento de lesiones.

Estas ciencias han enriquecido la visión de la técnica pianística, proporcionando argumentos muy sólidos para la refutación de algunos enunciados derivados de la experiencia. Han mostrado que es posible una aproximación al estudio de las acciones del pianista desde criterios objetivos y han permitido llegar a conclusiones que superan definitivamente el nivel de la opinión personal. Sin embargo estas investigaciones no han sido capaces de aportar una visión global que permita la interconexión de sus resultados y llegar a principios generales que sirvan para explicar todas las variantes técnicas, en muchas ocasiones aparentemente contradictorias. El pianista no llega a percibir, por ejemplo, la utilidad de la anatomía, ya que no son los músculos, sino los movimientos los que están representados en sus centros nerviosos superiores. Tampoco la de la mecánica: ¿alguien ha encontrado la aplicación práctica del sistema de palancas, tan manoseado en los tratados de técnica pianística?

La tarea urgente que nos aguarda es la de establecer las conexiones entre los distintos aspectos relacionados con la ejecución. Se hace necesario el desarrollo de modelos dotados de suficiente coherencia interna, que permitan reorientar la investigación hacia el papel que desempeña cada elemento con relación al conjunto según la finalidad general. La atención a las estructuras y a la forma en que están organizadas sistemáticamente, en lugar de las acciones parciales como si se trataran de unidades independientes. En este sentido mi propuesta se concreta en:

1. Estudio desde la morfología funcional, atendiendo a las condiciones que determinan las posibilidades de actuación. Ante todo es necesario que el pianista conozca su propio cuerpo, y luego que aprenda a usarlo tal y como por su diseño puede ser usado.
2. Utilización de dos modelos para el estudio de la estructura de los movimientos: uno de ejes (cinemático) y otro de fases (dinámico).

3. Estudio de las características motoras generales desde la atención a sus cualidades (fuerza, precisión, coordinación, velocidad, amplitud, etc.)

### **El pianista ante sí mismo**

En el origen de mis reflexiones están la consideración de la experiencia musical como una manifestación del comportamiento expresivo y el reconocimiento del pianista como una totalidad, donde ya no es posible la división en partes sin perder su unidad esencial.

Cuando tocamos el piano, no realizamos movimientos en sentido estricto, sino que en cada una de nuestras acciones comprometemos todo nuestro potencial humano: tras cada movimiento observable, por pequeño que éste sea, tiene lugar una gran actividad cognitiva y emocional que lo determina en gran medida. Al identificarse con una intención expresiva, el movimiento se transforma en GESTO, cuya realización final asumimos como irremediamente nuestra.

La Gestalt había puesto en evidencia la existencia de una semejanza estructural, que puede ser directamente percibida, entre el comportamiento externo y los procesos mentales correspondientes. Aquí radica el poder de las imágenes mentales, como síntesis significativa de la intención expresiva: según se va produciendo su adaptación con las sensaciones táctiles, cinestésicas, visuales y auditivas, la evocación del gesto se hace más libre y fluida. Desde ese momento no existen ya los objetivos musicales por un lado y las acciones por otro, sino que ambos extremos se integran como eslabones de un mismo conjunto.

La memoria del cuerpo y del instrumento, así como de las posibilidades del primero a través del segundo, nos permite identificar el piano como una prolongación de nosotros mismos, ampliando nuestra conciencia corporal y nuestras capacidades expresivas: el sonido del piano se convierte en nuestra propia voz.



[Volver al índice de la revista](#)





Revista de la Lista Electrónica  
Europea de Música en la Educación. n° 5

Mayo 2000

## LA RELACIÓN DE LA ESCUELA CON LA CLASE DE MÚSICA: UN ESTUDIO DE CASO EN UNA ESCUELA DE FLORIANÓPOLIS, BRASIL

Teresa da A. Novo Mateiro

Jusamara Vieira Souza

Liane Hentschke

---

El presente trabajo fue presentado en las I Jornadas de Investigación en Educación Musical (Ceuta, 1-3 octubre de 1998). Organizadas por ISME España.

---

### RESUMEN

El presente estudio tiene por objetivo relatar la investigación desarrollada hasta el momento, titulada "La relación de la escuela con la clase de música: un estudio de caso en una escuela de Florianópolis, Brasil". La línea de investigación de este trabajo pretende describir lo cotidiano de la escuela escogida en sus aspectos sociológicos para, a partir de sus resultados, contribuir a la implementación de programas curriculares de educación musical. Teniendo como campo de investigación una escuela pública en la ciudad de Florianópolis, Brasil, este estudio tiene como objetivos: a) investigar las relaciones existentes entre la administración y los maestros de la escuela, con la clase de música; b) analizar como las condiciones institucionales de la escuela pueden influir o influyen en la aplicación de la enseñanza de música; y c) proporcionar apoyos sociológicos para la implementación de currículos en educación musical. La realización de este proyecto se efectuó a partir de técnicas y perspectivas etnográficas, como observaciones, relatos y entrevistas. En un primer momento, fue hecha una descripción del perfil de la escuela y, a continuación, se investigó como se realiza la relación de la clase de música con cargos administrativos y con los maestros de clase de los primeros cuatro años de la enseñanza básica. Por haber sido recogido un material bastante extenso, aún no ha sido posible terminar el análisis de todos los datos. Para esta discusión fueron seleccionados aquellos datos de las entrevistas con las maestras de primaria, que resultan ser los más significativos en lo tocante a la realidad de las clases de música, de lo cotidiano de las mismas y la opinión de las maestras sobre su papel en la formación de los alumnos.

---

### Introducción

El presente estudio pretende relatar la investigación desarrollada hasta el momento, titulada "La relación de la escuela con la clase de música: un estudio de caso en una escuela de Florianópolis, Brasil". La línea de investigación de este trabajo pretende describir lo cotidiano de la escuela escogida en sus aspectos

sociológicos para, a partir de sus resultados, contribuir a la implementación de programas curriculares de educación musical.

La importancia de este trabajo se justifica por la carencia de datos científicos sobre los obstáculos y los estímulos provocados por las condiciones institucionales determinadas por las escuelas con relación a la enseñanza de la música, así como por la necesidad de una descripción más detallada de los factores sociales implicados en el proceso escolar.

## **Objetivos**

Teniendo como campo de investigación una escuela pública del estado en la ciudad de Florianópolis, Brasil, el presente estudio tiene como objetivos: a) investigar las relaciones existentes entre la administración y los maestros de la escuela, con la clase de música; b) analizar como las condiciones institucionales de la escuela pueden influir o influyen en la aplicación de la enseñanza de música; y c) proporcionar apoyos sociológicos para la implementación de currículos en educación musical.

## **Metodología**

La opción metodológica por el estudio de caso se justifica por el interés de investigar un aspecto particular, en este caso, la situación de la clase de música en una determinada unidad, es decir, una escuela pública. El estudio de caso permite una investigación más profunda de procesos singulares de cada experiencia educacional, proporcionando al investigador un retrato de las diferentes realidades, sus diversidades e interpretaciones.

En este tipo de estudio se emplea una variedad de técnicas de recogidas de datos con el objetivo de verificar características y relaciones que puedan llevar al entendimiento de la realidad de toda una población. Las técnicas utilizadas para la obtención de los datos son las observaciones participantes, no-participantes y entrevistas semi-estructuradas. Las observaciones participantes se caracterizan por la participación del investigador en las actividades que serán investigadas, mientras las no-participantes ponen el observador en el papel de espectador, del lado de fuera del grupo o evento a ser investigado (COHEN y MARRION, 1985:122-123).

La entrevista semi-estructurada de acuerdo con TRIVIÑOS (1987:146) "al mismo tiempo que valoriza la presencia del investigador, ofrece todas las perspectivas posibles para que el informante alcance la libertad y la espontaneidad necesarias, enriqueciendo la investigación". Son entrevistas de carácter cualitativo, desarrolladas de forma más natural, permitiendo que la conversación entre investigador y entrevistado siga la dirección determinada por la propia situación.

La presente investigación está dividida en tres momentos distintos y complementarios. El primer momento, la descripción del perfil de la escuela escogida; en el segundo y tercero, la relación de la administración escolar y, respectivamente, de los profesores con la clase de música. Dentro de cada momento son abordados aspectos específicos de estas relaciones culminando con una síntesis conclusiva de la relación global de la escuela investigada con la clase de música.

## **Procedimientos**

Apropiándose de las diversas técnicas y perspectivas etnográficas, descritas anteriormente, los datos fueron recogidos a partir de observaciones, relatos y entrevistas.

Las observaciones consistieron en una descripción detallada de acontecimientos del cotidiano escolar, como la entrada y salida de alumnos, recreo, reuniones pedagógicas, reuniones de padres, clases diversas,

donde todos los detalles como comportamiento, lenguaje, vestimenta, hábitos, entre otros, fueron registrados. Utilizamos ese procedimiento no solamente en días de clase normal, sino también en fechas festivas importantes para la escuela como, por ejemplo, Fiesta Junina (Fiesta del día de S. Juan), Siete de Septiembre (Día de la Independencia), Día del Niño y Días de Estudios. También sirvieron para las observaciones carteles, avisos, cuadros, y todo lo que estaba presente en el ambiente escolar. En algunos momentos también hicimos el registro en fotografías. Las observaciones resultaron en relatos descriptivos de la visita a la escuela donde el observador registró su participación, circunstancias de la participación y los diversos instrumentos utilizados como fotografías, filmación y anotaciones de campo (CHIZZOTTI, 1995).

Los sujetos entrevistados fueron aquellos directamente comprometidos con las clases de 1º a 4º año de la Enseñanza Básica. Así, las entrevistas alcanzaron a quince profesoras que dan clases en los cuatro primeros años de la Enseñanza Básica; a la profesora de Educación Física y la de Educación Artística; a las dos Directoras Adjuntas, la Supervisora de Enseñanza Básica y una funcionaria. La profesora de Educación Artística, además de dar clases a los alumnos de quinto a décimo segundo año fue entrevistada por realizar, eventualmente, actividades con los alumnos de la Enseñanza Básica. La escuela tiene un profesor más de Educación Física que no fue entrevistado por no haber sido posible encontrar un horario común con el equipo de investigación.

El procedimiento habitual para la realización de la entrevista consistió en una cita previa con el sujeto a ser entrevistado. En general, las entrevistas fueron realizadas en aula mientras los alumnos estaban en la clase de Educación Física. Inicialmente, el entrevistador hablaba sobre el proyecto de investigación y el objetivo de la entrevista. Explicaba dudas levantadas por el entrevistado y pedía permiso para grabar la conversación. El entrevistador seguía, mentalmente, una lista elaborada con las cuestiones básicas de interés para la investigación y, en el transcurso de la entrevista, iba estimulando la persona a hablar.

Las entrevistas fueron todas grabadas en cinta casete y, posteriormente, transcritas. La primera etapa fue la transcripción literal que consistió en el traspaso riguroso de las palabras de la cinta para el papel. En un segundo momento, las entrevistas fueron leídas y revisadas con la intención de revisar algún aspecto que no hubiera sido contemplado, posibilitando así, el retorno al entrevistado, cuando fuera posible.

Los datos recogidos a través de las observaciones, relatos y entrevistas fueron reagrupados en categorías de análisis con el objetivo de organizar y posibilitar la realización de un análisis más completo.

## **Resultados Parciales y Discusión**

Por haber sido recogido un material bastante extenso, aún no fue posible concluir este trabajo. Para esta discusión fueron seleccionados apenas los datos de las entrevistas con las maestras de la Enseñanza Básica que parecen ser los más significativos en lo tocante a la realidad de las clases de música en una escuela pública, de lo cotidiano de las mismas y de la opinión de las profesoras sobre su papel en la formación de los alumnos.

El relato de las experiencias de las profesoras con música revela el sentido funcional que la educación musical ha adquirido en la escuela. La mayoría de las profesoras relató que enseña música "adaptándola al contenido que se está trabajando", como fue el ejemplo de una profesora del cuarto año que al trabajar sobre partes y funciones de las plantas busco una música que hablase de plantas. O el ejemplo semejante de otra profesora de primero: "me gusta coger pequeños textos de cuatro líneas y cantarlos con una melodía conocida, entonces cojo las palabras y trabajo las sílabas; hago así el trabajo de portugués, en este caso".

Además de estar las actividades musicales relacionadas con contenidos de otras asignaturas, también la asociación a fechas festivas e himnos patrióticos fueron otros ejemplos dados por las profesoras como actividades impartidas en clase. Al preguntar sobre la función de la música en la formación de los alumnos, las respuestas fueron opuestas al relato sobre la práctica pedagógica. Revelaron, por ejemplo, la



importancia de la música como terapia. Otros aspectos destacados referentes a la concepción sobre la clase de música fueron: a) la música como un don, para pocos y para momentos especiales; b) la experiencia personal como base para la práctica pedagógica; y c) el canto y la práctica instrumental como actividades principales de una clase de música.

### Consideraciones Finales

Este estudio está siendo realizado en seis escuelas de varias ciudades. Por el momento, la totalidad de los datos recogidos que, posteriormente, servirán también para estudios comparativos, aún no fueron analizados. Sin embargo, se puede decir que algunos de los resultados aquí descritos y discutidos pueden ser considerados comunes e inherentes al contexto escolar de la escuela pública brasileña. La música aún no siendo una de las asignaturas que compone el currículo escolar, de una manera o de otra, no deja de existir en la escuela.

Al realizar esta investigación se percibió una vez más la importancia de la formación de los profesores. Todas las profesoras entrevistadas tienen estudios de Magisterio y algunas tienen formación en otras áreas. Se constata una diversidad significativa en la cualificación profesional que, consecuentemente, se refleja en la práctica pedagógica de ese grupo de sujetos. Se observa que las profesoras no están preparadas para actuar como profesoras de música, pero por otro lado, tenemos conciencia de la escasez de profesores especializados actuando en las escuelas públicas.

Por otra parte se puede resaltar la falta de respeto hacia el profesional, el prejuicio y discriminación que ellos sufren cotidianamente como la exclusión en reuniones de la escuela o el hecho de que la música es recordada solamente en las fechas conmemorativas. En el campo material, las escuelas no están equipadas y falta material adecuado para la enseñanza de la música. Esas condiciones institucionales de las escuelas muy probablemente van a influir o influyen en la práctica de la enseñanza de la música.

Para concluir, cabe resaltar que este estudio no se ha concluido y estas son solamente algunas de las reflexiones extraídas hasta ahora. Se cree que con esta investigación los factores escolares implicados en la enseñanza de la música serán descritos con detalle lo que permitirá analizar cómo las dimensiones institucionales interfieren en la implementación de políticas y prácticas de la educación musical escolar.

---

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CHIZZOTTI, Antonio. (1995): *Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais*. São Paulo: Cortez.

COHEN, L. e MARRION, L. (1985) *Research Methods in Education*. 2ªEd., London: Croom Helm.

DOMINGUES, José Luiz. (1988): *O Cotidiano da Escola de 1º Grau: O sonho e a realidade*. Goiânia: CEGRAF/UFG; São Paulo: EDUC, Editora da PUCSP.

GATAZ, André Castanheira. (1995): Lapidando a Fala Bruta: a textualização em história oral. In: *(Re)Introduzindo a História Oral no Brasil*, p.135-140. São Paulo: USP, Org. José Carlos S. B. Meihy.

VIDAL, Diana Gonçalves. (1995): *Memória Operária: um estudo de caso com a utilização do método de história oral*, p.231-242. São Paulo: USP, Org. José Carlos S. B. Meihy.

TOURINHO, Irene (1993). Usos e Funções da Música na Escola Pública de 1º Grau. In: *Fundamentos da Educação Musical*, série 1, p.91-133, maio 1993.



TRIVIÑOS, Augusto N. S. (1994): *Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas.

---



[Volver al índice de la revista](#)

## La afinación correcta de los sonidos en el violín

Teresa Pérez Suárez

Conservatorio Superior de Música

Las Palmas de Gran Canaria

---

El presente trabajo fue presentado en las I Jornadas de Investigación en Educación Musical (Ceuta, 1-3 octubre de 1998). Organizadas por ISME España.

---

### Resumen

Esta comunicación está destinada a exponer la experiencia de una unidad didáctica llevada a cabo en el aula de grado elemental de violín.

El tema trata uno de los grandes problemas con el que se encuentran los alumnos que comienzan el estudio de los instrumentos de cuerda y arco, en este caso el violín, y es el de ubicar los sonidos en el diapason del instrumento con una afinación exacta.

El violín a diferencia de los instrumentos temperados, como el piano no posee un lugar fijo que indique dónde debe ir colocado exactamente el dedo para producir un determinado sonido. El alumno coloca su mano en la primera posición donde los dedos tienen un lugar aproximado para ejecutar los sonidos, pero de lo aproximado a lo exacto el alumno tiene que dejarse guiar por su mejor o peor oído musical.

Los objetivos que se pretenden conseguir con esta unidad didáctica son varios:

1- Los alumnos que han elegido el instrumento Violín, necesitan reforzar más que otros el tema de la entonación interválica, por lo que considero necesario que todos estén agrupados con el mismo profesor de Lenguaje Musical, al menos en los primeros cursos, y así poder hacer un mejor seguimiento con respecto a este tema entre el profesor de instrumento y dichos profesores.

2- Una formación auditiva que tenga como objetivo la capacidad de lograr una audición consciente, diferenciadora, inteligente, y también capaz de juzgar, unida a la capacidad de hacer sonar interiormente la música que uno lea, sin oírla.

3- Que haya una interacción entre cantar, tocar escribir y oír. Los alumnos muchas veces asimilan estas acciones como hechos aislados, dándose casos de niños que realizan dictados musicales con un nivel bastante bueno de percepción de los sonidos, pero luego no hay un trasbase de la correcta entonación en el instrumento.

4- Fijar un sonido básico que permita mediante su rápido reconocimiento apoyarse en un punto de partida para la ubicación y entonación del resto de sonidos de la escala.

5- Conseguir que el alumno mejore su afinación no sólo en la clase con la ayuda del profesor, sino en el estudio diario con ayuda de un afinador electrónico.

---

## **I.- INTRODUCCIÓN**

Uno de los principales problemas con el que se enfrenta el alumno que comienza los estudios musicales es el de la entonación interválica. Sobre todo los alumnos que eligen instrumentos de cuerda y arco, pues al no ser instrumentos temperados no hay un lugar exacto que indique dónde debe ir colocado el dedo para la ejecución de un determinado sonido. Entendiendo por afinación correcta, el arte de formar intervalos exactos entre los sonidos, y partiendo del hecho de que trabajaremos con alumnos que comienzan, nos vemos en la necesidad de buscar recursos didácticos que ayuden a mejorar el problema de una deficiente afinación en el violín.

## **2- ASPECTOS DIDÁCTICOS DE LA UNIDAD DIDÁCTICA**

Con la Unidad Didáctica: "Aprendemos a Afinar", se pretende que el alumno que comienza el 1º curso de violín llegue a adquirir una autonomía en su estudio diario con respecto al tema "Afinación". Si bien en este primer curso la calidad del sonido y de la interpretación son de un nivel muy bajo, podemos trabajar la afinación de los sonidos en primera posición llegando a obtener resultados satisfactorios. Nos ocuparemos de sensibilizar al alumno a tocar con una afinación exacta y no aproximada.

## **3- UNIDAD DIDÁCTICA: APRENDEMOS A AFINAR**

3.1- Nivel a que se destina

3.2- Secuenciación

La Unidad Didáctica está estructurada en varios apartados:

a- Fijar un sonido básico a partir del cual el alumno ubique el resto de los sonidos de la escala. El sonido será el La5 (440 vibraciones).

b- Restituir la escucha por parte del alumno.

c- Ejecución de dictados de intervalos con afinación exacta, y de los mismos con afinación aproximada.

d- Ejecución de intervalos conjuntos (2ª M, y 2ªm) y disjuntos(3ª m) por medio de la voz y del instrumento. En el caso del instrumento el alumno se ayudará de un afinador electrónico conectado al mismo mediante una pastilla acústica.

3.2- Nivel a que se destina.

Está destinada a alumnos que cursan en el Conservatorio el primer nivel de Violín. Tienen edades comprendidas entre 8 y 10 años.

3.3- Secuenciación.

La Unidad Didáctica se desarrolla a lo largo de un trimestre. La primera mitad se destinará a la afinación de intervalos conjuntos (6 sesiones de una hora de duración). La segunda mitad del trimestre se destinará a la afinación de intervalos distintos (6 sesiones de una hora de duración).

#### **4- CONEXIÓN CON CLASES DE PRIMARIA**

Los contenidos curriculares de la asignatura música en primaria, están de algún modo vinculados con el tema de la Entonación; Si bien los objetivos que se persiguen en primaria y los que se persiguen en el grado elemental de las enseñanzas musicales especializadas son diferentes por el tipo de enseñanza, tienen en común algo tan natural como el canto de canciones, como acercamiento a la entonación interválica. Por lo general los niños ingresan en el Conservatorio iniciando el 2º ciclo de primaria, y sería interesante trabajar de forma intensiva este tema con alumnos que cursan el primer ciclo de primaria y que se sabe que van a ingresar en el Conservatorio.

#### **5.- OBJETIVOS DIDÁCTICOS**

Al finalizar esta unidad, el alumno deberá ser capaz de:

- 1-Afinar su violín con ayuda del afinador electrónico.
- 2- Reconocer en los dictados de intervalos con entonación aproximada, cual de las notas no es exacta, y si está más alta o más baja de lo normal.
- 3- Ser capaz de tocar los intervalos trabajados escuchándose, es decir, siendo consciente de cuando se desafina.
- 4- Ser capaz de interiorizar los intervalos trabajados antes de su posterior ejecución con la voz y con el violín.
- 5- Ser capaz de tocar la primera nota del intervalo con el violín y entonar la segunda con la voz y viceversa con una afinación aceptable.
- 6- Lograr una ejecución de los intervalos trabajados en el violín con una buena afinación.
- 7- Ser capaz de analizar en una grabación de vídeo los sonidos que no han sido correctos.

#### **6.- CONTENIDOS**

##### **6.1- C. Cognitivos**

- Conocimiento del la 5 afinado a 440 hz
- Conocimiento de la afinación de las cuatro cuerdas del violín
- Desarrollo progresivo del oído musical mediante canciones sencillas que contienen los intervalos que se trabajan en la Unidad.
- Conocimiento de los intervalos conjuntos y disjuntos que se trabajan en la unidad.

##### **6.2- C. Procedimentales**

- Interpretación de canciones sencillas que contienen los intervalos trabajados con ayuda de afinador electrónico.
- Interpretación de las mismas sin ayuda de afinador.
- Reconocimiento de intervalos con afinación aproximada.



- Asimilación de la posición de los dedos de la mano izquierda para la correcta afinación de estos intervalos.
- Afinación a partir del La5 (2ª cuerda del violín) de los demás sonidos sucesivos hasta llegar al mi (4º dedo).

### 6.3- C. Actitudinales

- Valoración de una ejecución afinada y discriminación de otra que no lo es.
- Valoración de la importancia de escuchar buena música como fuente de desarrollo del oído musical.

## 7-ACTIVIDADES

- Asistencia a conciertos dentro y fuera del centro.
- Grabación en cassette del estudio diario en casa, y puesta en común en la clase.
- Visualización de vídeos donde el alumno pueda observarse y comentar su afinación.
- Ejecución de canciones con ayuda de afinador electrónico.

## 8- MATERIALES

- Violín
- Cámara de vídeo,
- Afinador electrónico
- Cintas y magnetófono
- Partituras de canciones populares.

## 9- METODOLOGÍA

Esta Unidad Didáctica está basada en el aprendizaje participativo. El alumno es el principal protagonista del proceso de formación. El contenido de la Unidad está en estrecha relación con el contenido que se imparte en las clases de lenguaje Musical. Los alumnos que trabajan esta unidad tienen el mismo profesor de L Musical, con lo cual el tema de la entonación interválica se verá reforzado y será más fácil para el profesor de Violín hacer un seguimiento del alumno. El uso de un aparato que les ayude a corregir la afinación cuando trabajan solos en su casa les motiva en el proceso de aprendizaje, así como les hace auto críticos en este tema. Los dictados hechos por el profesor con violín de intervalos no exactos, hace que el alumno desde el principio aprenda a escuchar lo que no debe hacer, a diferencia de la metodología tradicional de dar los sonidos perfectamente afinados. El violín al ser un instrumento no temperado permite dividir la escala en 12 semitonos desiguales, cosa que no se podría hacer con el piano. Por otro lado, el alumno trabaja en su casa ejercicios propuestos por el profesor que consisten en frases de canciones populares, desglosadas en los intervalos mencionados. El alumno los toca la primera vez sin el afinador y se graba, luego lo trabaja 10 minutos con el afinador sin grabarse, y luego se vuelve a grabar sin el afinador. Las grabaciones las lleva a clase, y son comentadas por el profesor.

## 10- EVALUACIÓN

### 10.1 Qué Evaluar

- Evaluar la afinación del violín con ayuda del afinador E.
- Evaluar los dictados de intervalos aproximados.
- Evaluar la ejecución en el violín de los intervalos conjuntos y disjuntos trabajados en el trimestre sin ayuda del afinador.
- Evaluar la puesta en común de los vídeos que recogen la ejecución del alumno.
- Evaluar los niveles de logro de cada alumno en el tema de la afinación de estos intervalos.

### 10.2 Cómo evaluar

- Individualmente

### 10.3- Cuándo evaluar

- Evaluación al final del trimestre, haciendo una comparación entre la afinación de la primera clase y la última clase.

## 11.- BIBLIOGRAFÍA

- Hoppenot, D.: *El Violín Interior*, Madrid, Real Musical Editores, 1991.
- Clemens Kuhn. *La Formación Musical del Oído*, Barcelona, Editorial Labor, S.A., 1998.
- Angel E. Lasala. *La educación Musical del Oído*, Buenos Aires, Ricordi Americana, 1962.



[Volver al índice de la revista](#)



Revista de la Lista Electrónica  
Europea de Música en la Educación. n° 5

Mayo 2000

## Una experiencia de aproximación a la investigación-acción en el área de Educación Musical de la Etapa Primaria

Aurelia Pimentel Lorente

C.P.FUENTE SANTA

Colmenar Viejo (Madrid)

E-mail: apimente@guindo.pntic.mec.es

---

El presente trabajo fue presentado en las I Jornadas de Investigación en Educación Musical (Ceuta, 1-3 octubre de 1998). Organizadas por ISME España.

---

### RESUMEN

Esta comunicación describe un proceso de Investigación Acción llevado a cabo en el área de Educación Musical en un Colegio de Educación Primaria de la Comunidad Autónoma de Madrid.

El grupo encargado de la investigación ha estado formado por el director del Centro, la presidenta de la A.P.A. así como la profesora especialista en el área.

Se han emprendido acciones con el objetivo de responder a la diversidad detectada en el área musical. Estas acciones han sido entre otras la puesta en marcha de una biblioteca-fonoteca en el centro con servicio de préstamo así como la asistencia a conciertos y la organización de actividades extraescolares relacionadas con el área.

Tras haber llevado a cabo estas actividades se investigó nuevamente sobre la opinión de los padres al respecto con el objeto de planificar nuevas actuaciones de cara al próximo curso escolar.

---

### 1. JUSTIFICACIÓN.

La presente experiencia se ha llevado a cabo a lo largo del pasado curso escolar (1997-1998) en el C.P. Fuente Santa de Colmenar Viejo (Madrid), centro al que llegué a principios de dicho curso, destinada como especialista desde una Comunidad Autónoma de características muy diferentes a ésta.

Hasta ese momento, la educación musical en el Centro había estado a cargo de profesores interinos, lo que no había permitido una continuidad en su labor. El horario es de 60 minutos semanales, ó 45 minutos si

corresponde al grupo una sesión de tarde.

El nivel socioeconómico del alumnado es medio-alto y algunos de ellos acuden a clases extraescolares de música en academias privadas ya que la localidad no cuenta con Escuela Municipal de Música. La A.P.A. oferta actividades extraescolares pero ninguna de ellas está relacionada con la música.

Ante esta situación el principal problema al que se quiere responder es que el área pueda superar el limitado horario y emprender actuaciones que afecten al entorno contribuyendo de este modo al desarrollo de las capacidades de percepción y expresión de los alumnos, las cuales, como señala Swanwick (1991), afloran en un proceso que depende no sólo de la educación sino también del entorno musical y de las oportunidades.

Si bien en un momento inicial partimos de una concepción práctica de la I-A, rápidamente desembocamos en una perspectiva crítica en la que el proceso de cambio social se emprende colectivamente.

## **2. DETECCIÓN DE NECESIDADES.**

Por el motivo expuesto, así como para aplicar la autonomía pedagógica que la L.O.G.S.E. confiere a los Centros, el primer objetivo es conocer mejor el entorno para poder adaptar el currículo al mismo. Para ello, en el mes de septiembre se pasa una encuesta a los padres (Anexo 1), en la que se indaga sobre los aspectos con que se encuentran más satisfechos con respecto a la educación musical que han recibido sus hijos en los pasados cursos y aquellos que encuentran deficientes, así como preguntas sobre sus hábitos y gustos en lo que a música se refiere.

## **3. CONSTITUCIÓN DEL GRUPO DE TRABAJO.**

De los resultados de la encuesta se obtiene un panorama heterogéneo. La mayoría de los padres suele escuchar música habitualmente y pocos tocan algún instrumento. Solicitan la asistencia a conciertos, actividad que hasta el momento no se ha programado en el centro y asimismo algunos solicitan clases de instrumentos (guitarra, violín, flauta y piano). No existe uniformidad de opiniones respecto a las expectativas sobre la Educación Musical de sus hijos.

Con el objeto de poder responder a esta diversidad detectada, se constituye el grupo de trabajo formado por el director, la presidenta de la A.P.A del centro y la profesora especialista de música, que representan a los diferentes grupos que constituyen la Comunidad Escolar. Este grupo ha mantenido las reuniones que se han sido necesarias para llevar a cabo el proceso que se describe a continuación.

## **3. PLANIFICACIÓN**

Como ha quedado enunciado, el problema es poder atender a esta diversidad de intereses y capacidades superando el mero horario asignado al área, para lo cual se propusieron las siguientes acciones:

- Atender en el currículo a todos los bloques de contenido sin que alguno de ellos tenga una presencia máyor que otros.
- Creación de una biblioteca-fonoteca especializada en el área de educación musical, (con servicio de préstamo), financiada por los padres que aportarán una cantidad equivalente a la que supondría la adquisición de un libro de texto.
- Programar para el presente curso asistencia a conciertos.



- Organizar actividades extraescolares de aprendizaje de los instrumentos solicitados.
- Acondicionar el aula de música (Suelo en corcho y muebles funcionales).
- Promover actuaciones en clase, de modo informal de los alumnos que estudian algún instrumento así como padres.

#### **4. FASES DE DESARROLLO**

En primer lugar, aprobación por parte del Consejo Escolar del plan de acción así como informar de las mismas a los padres en reuniones convocadas a principios de curso por tutores.

Distribución del trabajo:

- Desde el área de Educación Musical se emprende la puesta en marcha de la biblioteca, con la colaboración de algunos profesores tutores del Centro, encargándose la A.P.A de la gestión económica de los fondos.
- Una vez puesta en funcionamiento la biblioteca de música se organizan las actividades extraescolares (búsqueda de profesorado conjuntamente y organización de horarios a cargo de la A.P.A).
- Asistencia a conciertos y actuaciones en clase, a cargo del área.

#### **5. ANÁLISIS DE RESULTADOS**

A finales de Mayo se distribuye nuevamente entre los padres una encuesta (Anexo 2 Y 3), obteniendo los siguientes resultados:

La actividad que más ha satisfecho a los padres es la asistencia a conciertos y la puesta en marcha de la bibliomúsica, en la que han participado un 86% del total de los alumnos del centro. La pregunta sobre los aspectos que han satisfecho menos queda sin contestar en un 60% de los casos. En el caso en que se responda, la respuesta más frecuente es ninguna en especial.

Se manifiestan interesados en las siguientes actividades extraescolares: coro, orquesta infantil, música y movimiento y lenguaje musical. Asimismo manifiestan su interés en recibir más información respecto al área de Educación Musical y consideran que el horario dedicado al área es escaso.

En cuanto a la biblioteca, encuentran que ésta aumenta la motivación por la música en los niños y que les ayuda a adquirir cultura musical, al tiempo que desarrolla el sentido de la responsabilidad al acostumbrarles a hacer uso de un servicio de préstamo. Las dificultades se encuentran en el horario, que ha sido escaso (una hora semanal para cada ciclo). Los materiales han parecido acertados por su diversidad y variedad aunque se consideran escasos y parece ser necesaria una ampliación de los mismos.

Los padres consideran que la experiencia de la bibliomúsica ha influido positivamente en sus hijos ayudándoles a amar más la música y conocerla mejor y se muestran dispuestos a continuarla el próximo curso, realizando una nueva aportación económica.

#### **6. NUEVAS PROPUESTAS DE ACTUACIÓN**

Ante estas respuestas, el grupo propone las siguientes propuestas de acción:

- Ampliar el horario de la biblioteca, tanto en horario escolar como extraescolar, ubicándola en un espacio físico diferente al aula de música.
- Ampliar la dotación de la misma con una aportación de 1000 pesetas por alumno.
- Ofertar el próximo curso escolar las actividades de Coro, Música y Movimiento y Orquesta de percusión Orff.
- Continuar con la asistencia a conciertos.
- Prestar más atención en la P.G.A. del próximo curso a actividades de canto e instrumentos de percusión que han quedado desatendidas el presente curso al primar la labor divulgativa de la biblioteca y por tanto actividades de percepción auditiva.

## 7. VALORACIÓN FINAL.

Tras el desarrollo de esta experiencia, creo que la I-A constituye un modelo útil en el momento actual en lo que se refiere al desarrollo e implantación del currículo del área de Educación Musical en Primaria. Sólo desde una actuación conjunta de especialistas del área, profesores tutores, equipos directivos y padres podrán alcanzarse objetivos que de otro modo serían inalcanzables dada la limitación horaria que esta área encuentra en la práctica.

---

## BIBLIOGRAFÍA

- SWANWICK, K.: (1991): *Música, Pensamiento y Educación*. Madrid: Morata.
- CONTRERAS, J.: (1994): "La investigación en acción: ¿Qué es? ¿Cómo se hace?". *Cuadernos de Pedagogía*, nº 224, 8-19.
- DE LA ORDEN, A.: (1982): "La investigación activa y su organización dentro del sistema escolar español". En J.W. Best (ed) *Cómo investigar en educación*. Madrid: Morata.

## ANEXO 1

Encuesta a padres / madres de alumnos/as realizada a principios de curso.

1. ¿Considera usted importante que se impartan clases de música en Educación Primaria? ¿Por qué? 2. ¿Qué expectativas tiene usted con respecto a la formación musical que su hijo recibe en el colegio? 3. Con respecto a la formación que su hijo ha recibido en el área de Educación Musical en pasados cursos, ¿con qué aspectos o actividades se encuentra usted más satisfecho/a? 4. ¿Qué aspectos o actividades considera que no han sido suficientemente tratados y desearía que se incidiera más en los mismos?
5. En cuanto a su propia relación con la música, ¿cuáles son sus hábitos, preferencias, gustos y "hábitos musicales"? (¿Escucha habitualmente música? ¿Qué tipo de música prefiere? ¿Asiste a espectáculos musicales? ¿Toca algún instrumento?) 6. ¿Comparte alguna de estas actividades con su hijo/a? 7. ¿Asiste su hijo/a a alguna clase de música en horario extraescolar? 8. Si tienen alguna sugerencia o comentario

que no haya quedado reflejado en las respuestas anteriores, les agradecería que lo hiciesen a continuación.

## ANEXO 2

Encuesta realizada a los padres a final de curso (Área de Educación Musical)

1. De las actividades realizadas en este área a lo largo del presente curso, ¿cuáles le han satisfecho más? 2. ¿Cuáles son las que le han satisfecho menos, o aspectos con los que no está de acuerdo? 3. Con respecto a los conciertos a los que hemos acudido: ¿Le han parecido acertados? (Sí-No) ¿Por qué? 4. Si está interesado/a en que el centro contase en el próximo curso con alguna de estas actividades extraescolares para que su hijo/a participase en ella, marque dicha opción con una cruz ( puede marcar más de una ) : Coro, Rondalla, Música y movimiento, Informática musical, Lenguaje Musical, Orquesta infantil. Otras: 5. ¿Está usted interesado/a en recibir más información de objetivos y actividades del área de Educación Musical a lo largo del próximo curso? 6. Y este espacio está a su disposición para que realice todas las críticas que crea necesarias referentes al área de Educación Musical.

## ANEXO 3

Encuesta a padres sobre la bibliomúsica

1. General: 1.1.. ¿ Qué encuentra de positivo en la bibliomúsica ? 1.2. ¿ Cuáles son en su opinión los principales inconvenientes ? 2. Horario: 2.1.. ¿ Le ha parecido acertado ? (Sí - No) 2.2. ¿ Por qué ? 2.3. En caso que no le haya parecido acertado, ¿qué alternativa propone? 3. Materiales: 3.1.¿ Le han parecido acertados ? (Sí - No) ¿Por qué? 3.2. ¿Qué material cree que ha gustado más a su hijo/a? 3.3. ¿Y a usted ? 3.4. ¿ Qué material cree que ha gustado menos a su hijo/a ? 3.5. ¿ Y a usted ? 4. De cara al próximo curso: 4.1. ¿Cree conveniente ampliar los fondos con la adquisición de nuevos materiales? ¿Por qué ? 4.2. En caso afirmativo, ¿qué cuota cree que sería la más indicada? 500 / 1000/ 1500/ 2000 pts/ Otra: 4.3. ¿Cuáles son sus sugerencias respecto a los materiales a adquirir el próximo curso? 5. Experiencia personal 5.1. ¿Considera que la experiencia de la bibliomúsica ha influido positivamente en su hijo/a? ¿De qué modo? 6. Comentarios que desee hacer y no hayan quedado reflejados en ninguna de las preguntas anteriores.



Volver al índice de la revista



Revista de la Lista Electrónica  
Europea de Música en la Educación. n° 5

Mayo 2000

## El análisis de tareas en las clases de Educación Musical: un caso práctico

Cecilia Portela López

Facultad de Ciencias de la Educación

Universidad de Santiago de Compostela

---

El presente trabajo fue presentado en las I Jornadas de Investigación en Educación Musical (Ceuta, 1-3 octubre de 1998). Organizadas por ISME España.

---

### Introducción

El objetivo de esta comunicación es presentar un ejemplo de cómo analizar las tareas que se desenvuelven en el aula de Educación Musical a través de la observación recogida en vídeo.

No es objeto de este trabajo el analizar el recurso utilizado para la recogida de información, en este caso el vídeo, pero consideramos muy interesante el señalar, que el tener que transcribir para este artículo parte de la sesión, ha hecho que nos diéramos cuenta, que realizar un análisis de tareas sólo a partir del visionado no era suficiente, ya que, a medida que realizábamos la transcripción, iban surgiendo, otros puntos de análisis, de reflexión, que no habían aparecido hasta este momento. Esta circunstancia ha producido que el primer análisis realizado, sólo a través del visionado, sufriera variaciones importantes con las aportaciones que nos iba ofreciendo la transcripción del proceso didáctico.

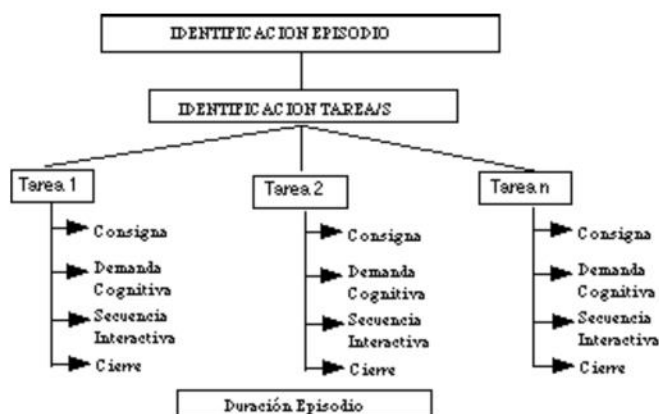
---

### El Modelo de Análisis

La observación es una forma más de abordar la recogida de información. El modelo de observación utilizado es el descriptivo, ya que se pretende describir el proceso didáctico tal y como sucede en el aula, lo objetivo y presente, sin realizar ninguna interpretación del mismo. Nos centramos en lo que sucede, en lo visible, desconociendo el antes y el después.



Para realizar el análisis de tareas hemos seguido el modelo elaborado por ZABALZA (1997) y que se visualiza en el siguiente esquema:



Esquema: Modelo de Análisis de Tareas (fases y elementos)

## Recogida de Datos

El instrumento que observa y recoge la información es el vídeo, instrumento que da fe de todo lo que sucede y que nos va a permitir visionar y reproducir todo el proceso las veces que sea necesario.

Aunque no es el propósito de esta investigación, sí es necesario recoger y tener referencia grabada del marco en donde se desarrolla el proceso didáctico. El que en este momento no sea objeto de análisis, no quiere decir que no se tenga en cuenta y se analice en posteriores investigaciones.

En la grabación recogeremos:

a) **El contexto** o entorno donde se localiza el centro. Aspectos referentes al entorno y exterior del edificio.

b) **Interior del centro**, fundamentalmente cómo se accede desde las diferentes aulas al aula de Música. En qué parte del centro se encuentra, y ésta en relación a otras dependencias del centro. También pasillos y algunos aspectos de la decoración interior.

c) **El aula** donde se va a desarrollar el proceso didáctico. En un primer momento sin alumnos, recogiendo sobre todo la distribución y organización del espacio y de todo el material didáctico: pupitres, encerado/s, instrumentos, audiovisuales, etc. existente en el aula. Las características físicas del aula (tamaño, iluminación, ventilación, materiales de construcción) las recogeremos plásticamente y por escrito.

d) **La entrada** de los alumnos y alumnas en el aula. Cómo acceden a la misma (en fila, libremente, con orden, desorden,...), cómo se distribuyen y si se da algún tipo de consigna inicial por parte del profesor o de la profesora. También conviene señalar si la profesora o profesor se encuentra dentro o fuera del aula.

e) **Los episodios y las tareas.** Parte central o nuclear de nuestra investigación. Filmaremos todo el proceso didáctico, realizando alguna toma más concreta, bajando al detalle, en el caso de que se lleve a cabo alguna tarea en pequeño grupo o individualmente.

Entendemos por episodios, ZABALZA (1997) "unidades de acción con sentido propio y distinto". Las clases o sesiones de Expresión Musical están constituídas, normalmente, por varios episodios, dentro de los cuales se desenvuelven diferentes tareas, tareas o "productos que los alumnos realizan en clase" (PARRILLA LATAS, 1992).

Es conveniente identificar los episodios y las tareas que se realizan con una denominación o numeración.

Y para finalizar,

f) **El cierre** o final de la sesión con la salida (si esta se produce) del aula. Describiremos aspectos como: si hay algún tipo de consigna, si se hace un resumen de lo desarrollado, si se termina con una canción de despedida, si se recoge el material utilizado...

## **El Análisis de Tareas**

Realizamos el análisis de tareas de esa sesión, clase, de Expresión Musical, siguiendo el modelo anterior (ver esquema) con el objetivo de conocer qué aprenden los alumnos, qué tipo de contenido o demanda de aprendizaje se les pide en cada tarea, el tipo de interacción que se produce en cada una de ellas, contabilizando el tiempo total de cada episodio.

Después de identificar los episodios y las tareas que se realizan dentro de cada uno, analizaremos los siguientes elementos:

**Consigna.** El profesor o la profesora puede aclarar lo que se va a realizar a continuación. Ej.: Coged el libro y... Bueno, coged la flauta ... Puede haber tareas en las que no haya consigna.

**Demanda Cognitiva.** Que consistirá en saber qué se les pide, qué proceso mental se les pide a los alumnos que realicen. Se trata de reconocer qué tipo de contenido o contenidos se está o están trabajando con esa tarea.

En las tareas de Expresión Musical, debido a sus componentes expresivo y perceptivo, es frecuente que haya más de una demanda cognitiva o más de un contenido implicado, por lo que nos encontramos con tareas en las que identificamos más de una demanda cognitiva.

**Secuencia Interactiva.** Relación que se produce entre los alumnos y el profesor. Cómo se sitúan unos y otros y en que plano predominante. No es fácil representar algo tan visual. En las clases de Música las interacciones suelen ser bastante cambiantes y de muchos tipos. Estas son algunas de las que nos encontramos:

P/A<sub>1</sub> - A<sub>2</sub> - A<sub>n</sub> - Profesor y Alumnos al mismo nivel

(P) - A<sub>1</sub> - A<sub>2</sub> - A<sub>n</sub> - Profesor presente pero tienen el protagonismo los alumnos.

P - A<sub>1</sub> - A<sub>2</sub> - A<sub>n</sub> - Profesor destaca, dirige la actividad.

P - A<sub>1</sub> - Profesor se dirige a un alumno en concreto

A<sub>1</sub> - A<sub>2</sub> - A<sub>n</sub> - P Alumno dirige a los demás.

**Período de Transición.** Momentos de cambio entre episodios o tareas. En Música nos lo encontramos por ejemplo, en el momento de coger o dejar los instrumentos.

**Ejemplo o caso práctico**

Presentamos a continuación parte de la sesión analizada, concretamente: La entrada o 1º Episodio, el 2º Episodio y parte del 3º Episodio. En total ocho tareas en casi nueve minutos de los cuarenta y dos minutos que dura esta sesión de Música.

### 1º EPISODIO: 'Entrada<sup>a</sup>

La profesora va a recoger a los niños de 3º (17 niños y niñas) al 1º piso. Los niños entran en el aula de música tranquilamente. Algunos se dirigen a un lado del aula y cogen una funda de cojín. Mientras los niños van entrando, la profesora, que es la última en entrar, les dice que cojan el cojín y se sienten en semicírculo; cuando accede al aula insiste en esta consigna. Advierte a Xosé que se fije en cómo están sentados los demás y que no pise el pentagrama que está pintado en el suelo.

Consigna: "al entrar os sentais en el cojín en semicírculo"

Demanda cognitiva: Norma

Secuencia interactiva: P - A1-A2-A3---An P - Xosé

Cierre: Bueno, con un poco de ruido de tormenta de fondo, comenzamos esta clase de música de hoy.  
Duración del episodio: 2' aprox.

### 2º EPISODIO : 'A modo de Preludio<sup>a</sup>

1ª TAREA :Mostramos diferentes expresiones

- Los niños sentados en el suelo, la profesora frente a ellos, de pie -

Prof<sup>ra</sup>: Para estar tranquilos, vamos a jugar un poco ¿vale?

Niños: Sí,sí. (a coro).

Prof<sup>ra</sup>: Pues... vamos a poner cara de susto, ¡con esta tormenta!; cara de miedo; de admiración, ....

- La profesora no sólo dice qué hacer, también pone ella esas expresiones. Los niños van realizando, mostrando las diferentes expresiones -

2ª TAREA: Masaje facial

Prof<sup>ra</sup>: Ahora, igual que hacemos otras veces, calentamos las llemas de los dedos, (los niños van haciendo lo mismo), y nos damos un masaje, por la nariz, ojos, pómulos, frente.... y para acabar

3ª TAREA: Bostezamos

Prof<sup>ra</sup>: Para acabar, vais a hacer como aquel día, ¡bostezar!, sin miedo.

Niños: Bostezan

Prof<sup>ra</sup>: Muy bien, muy bien...Pues entonces vamos a cantar...

Similares y breves tareas para este primer episodio de inicio, cuyo análisis sería el siguiente:

Consigna: (diferentes consignas en cada caso)

Demanda cognitiva: Procedimiento - Actitud

Secuencia interactiva: (P) A1 - A2 - A3 -----An



Cierre: Bueno, pues entonces vamos a cantar...

Duración del episodio: 1' 26''

3º EPISODIO: 'Análisis y lectura de la partitura de la canción ya conocida Rey-Rey<sup>a</sup>

1ª TAREA: Las notas Sol-Mi en el pentagrama

Prof<sup>a</sup>: Bueno, pues entonces vamos a cantar la canción aquella que aprendimos, que era para saltar a la comba . Rey Rey ¿os acordáis?..

Niños: Sí, sí.. (a coro)

Prof<sup>a</sup>.: Pero ahora vamos a hacerla muy bien, porque la escribí en el encerado.Ya os dije que la música no sólo consistía en cantar, también se podía escribir, ya que tiene un lenguaje..

(la partitura se encuentra escrita en el encerado pautado).

Prof<sup>a</sup>.: ¿Dónde dijimos que estaba la nota Sol en el pentagrama?

Niños: En la segunda (a coro)

Prof<sup>a</sup>.: A ver, uno sólo, a ver Isabel.

Ana: En la segunda

Prof<sup>a</sup>.: A ver, colócate.

Isabel se coloca sobre la 2ª línea en el pentagrama pintado en el suelo.

Prof<sup>a</sup>.: Y ahora colócate en Mi.

Isabel se coloca en la nota Mi.

Consigna: "Dónde dijimos que estaba la nota...."

Demanda cognitiva: Procedimiento - Concepto

Secuencia interactiva: P - A<sub>1</sub> - A<sub>2</sub> - A<sub>3</sub> -----A<sub>n</sub> P - A<sub>1</sub> (Isabel)

Cierre: ¿Cómo era la canción?

PERIODO DE TRANSICIÓN: Los niños cantan la canción a coro.

2ª TAREA: Análisis de los elementos rítmicos de la canción. Compás de 2 Q Figuras: q q q

- La profesora explica que el pentagrama del suelo es el mismo que el del encerado dando paso al análisis de la partitura - La profesora yéndose hacia el encerado, realiza las siguientes preguntas:

Prof<sup>a</sup>: a ver si coincide con esto que escribí yo. ¿A lo mejor me confundí yo? Vamos a ver (señalando en la partitura escrita en el encerado pautado). Esto era la clave de Sol, ¿no?

Niños: Sí (a coro)

Prof<sup>a</sup>: Era la clave para saber como teníamos que cantar, porque había otras claves... ¿Esto de dos negras, Alicia, te acuerdas de lo que quería decir?

Alicia: Si..

Prof<sup>a</sup>.: En cada compás, en cada trocito...

Alicia: Había dos negras

Prof<sup>a</sup>.: dos negras, exacto. Vamos a ver si es verdad que había dos negras, a ver, ...

- Le hace preguntas a otros niños sobre las figuras que hay en cada compás -

Consigna: Diferentes preguntas realizadas directamente a los niños

Demanda cognitiva: Concepto

Secuencia interactiva: P - A<sub>1</sub> P - A<sub>2</sub> P - A<sub>3</sub>

Cierre: Bueno pues entonces vamos a intentar cantar, leer en este pentagrama

3º TAREA: Entonación de la canción con notas

- La profesora para iniciar esta tarea realiza alguna aclaración, en este caso melódica, sobre la canción Rey Rey (canción de sólo dos sonidos, Sol y Mi). Da la entrada contando. uno, dos, y...) Los niños y la profesora entonan la canción siguiendo la partitura escrita en el encerado. Realizan también el ritmo final con palmas (ta - ta - ta- titi - titi - ta)

Consigna: "A ver si somos capaces de cantar la canción con notas"

Demanda cognitiva: Procedimiento - Concepto

Secuencia interactiva: (P) A<sub>1</sub> - A<sub>2</sub> - A<sub>3</sub> -----A<sub>n</sub>

4ª TAREA: Análisis de letra-ritmo- de la canción con letra

- Sigue analizando elementos de la canción, en este caso la letra, haciendo preguntas como:

Profª: ¿Coincide bien la letra con las figuras?

Niños: Sí (a coro)

Profª: A ver (canta un fragmento) ¿coincide?

Niños: Sí (a coro)

- La profesora continúa sólo un compás más y da paso a otra tarea introduciendo los gestos melódicos-

Consigna: "A ver si coincide bien la letra con las figuras"

Demanda cognitiva: Concepto

Secuencia interactiva: (P) A<sub>1</sub> - A<sub>2</sub> - A<sub>3</sub> -----A<sub>n</sub>

Cierre: Vamos a ver con los gestos

5ª TAREA: Entonación de la canción reconociendo las notas Sol - Mi

Profª: ¿Cómo era la nota Sol?

Niños: Entonan y con la mano sitúan el Sol

Profª.: ¿y el Mi?

Niños: Sitúan el Mi.

-Los niños entonan la canción con la letra realizando el gesto melódico.

Consigna: ¿Nos damos cuenta de oído qué notas son?

Demanda cognitiva: Procedimiento - Concepto

Secuencia interactiva: (P) A<sub>1</sub> - A<sub>2</sub> - A<sub>3</sub> -----A<sub>n</sub>

Cierre: Muy bien, muy bien.

Duración de estas tareas: 5' 30''

(LA CLASE CONTINÚA)

## Conclusiones

Por razones obvias de espacio, señalamos esquemáticamente las siguientes conclusiones:

- Muchas tareas en un corto espacio de tiempo, algunas inconclusas.
- Gran interacción de todos los protagonistas, profesora y alumnos.
- Aunque existen contenidos de todo tipo, destacan los procedimientos sobre los demás.
- Se trabajan todos los bloques de contenido.
- En todas las tareas existe consigna y cierre.

---

## Bibliografía

PARRILLA LATAS, A. (1992): "Análisis de procesos de clase: Una perspectiva ecológica". En MARCELO, C. (Coord.): *La investigación sobre la formación del profesorado. Métodos de investigación y análisis de datos*. Colección Investigación y formación del profesorado. Argentina. Cíncel.

ZABALZA BERAZA, M. A. (1997): Seminario "Metodología de la investigación didáctica. Observación" dentro de los cursos de doctoramiento (bienio 96-98) del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Santiago de Compostela.

---



Volver al índice de la revista



Revista de la Lista Electrónica  
Europea de Música en la Educación. nº 5

Mayo 2000

## La Música y la Solidaridad con los Pueblos

José Luis Real Valcárcel

---

El presente trabajo fue presentado en las I Jornadas de Investigación en Educación Musical (Ceuta, 1-3 octubre de 1998). Organizadas por ISME España.

---

### Resumen

Las exigencias de la Logse nos llevan cada día más y más a estar sensibilizados ante un mundo que se sale de nuestras fronteras más inmediatas. Por otro lado, cuando hablamos de "diversidad", tenemos que tener en cuenta que muy cerca de nosotros existen personas, barrios, colectivos con muchas necesidades que muchas veces pasan desapercibidas por la falta justamente de sensibilidad.

A nivel educativo, nuestros objetivos y contenidos deben estar marcados por un sentido de pluralidad, de respeto por otras culturas, de implicación en los proyectos y necesidades de los que están más allá de nuestro espacio cercano, e incluso, de los que estando muy cerca de nosotros padecen las consecuencias de problemáticas graves a nivel de trabajo, social, cultural...

El espíritu de la LOGSE sobre estos temas de corte transversal concreto es muy explícito. Nosotros, los educadores, tenemos una responsabilidad muy grande como transformadores de la sociedad, llevando a la práctica y a la realidad dicho espíritu.

El presente trabajo por tanto, tiene como objetivo posibilitar algunas pautas básicas para la creación y organización de Unidades Didácticas y/o actividades musicales donde se contemplen estos aspectos de tipo transversal.

Por otro lado, estas Unidades y/o actividades, logran conseguir otros objetivos educativos importantes, globalizándose contenidos de Música, con otras áreas como Conocimiento del Medio, Plástica, etc...

Nos interesará seleccionar primeramente un pueblo o un barrio con unas necesidades especiales concretas, con características socio-culturales muy peculiares y curiosas. Haremos un análisis (no demasiado profundo) de sus dificultades, de sus señas de identidad,... Luego podremos contrastar nuestra realidad con la de ellos.

La Música se hace en sí misma un instrumento ideal para la socialización, y por lo tanto reúne todas las características básicas ideales para enseñanza de estos contenidos de una forma distendida, lúdica, alegre,...en definitiva apropiada, evitando tensiones, puliendo actitudes de rechazo, de racismo o xenofobia, sensibilizando, mentalizando...Puede surgir así una Unidad Didáctica, con intenciones educativas claramente socializadoras.

Habrá que tener en cuenta algunos aspectos metodológicos, como son el agrupamiento y la implicación de los alumnos en la acción; una organización del espacio adecuada a esta gran actividad; una gran



interacción entre los alumnos y profesor-alumno, implicando además a las familias...

Estos aspectos y otros, como el buen aprovechamiento de los materiales y recursos que nos aportan las nuevas tecnologías, nos servirán para confeccionar este tipo de U.D. que tienen en cuenta la responsabilidad "transformadora de la sociedad" que tenemos los educadores, y las grandes posibilidades que tienen los contenidos musicales para dicha labor.

---

## **I.- INTRODUCCIÓN.-**

Las exigencias de la Logse nos llevan cada día más y más a estar sensibilizados ante un mundo que se sale de nuestras fronteras más inmediatas. Por otro lado, cuando hablamos de "diversidad", tenemos que tener en cuenta que muy cerca de nosotros existen personas, barrios, colectivos con muchas necesidades que muchas veces pasan desapercibidas por la falta justamente de sensibilidad.

A nivel educativo, nuestros objetivos y contenidos deben estar marcados por un sentido de pluralidad, de respeto por otras culturas, de implicación en los proyectos y necesidades de los que están más allá de nuestro espacio cercano, e incluso, de los que estando muy cerca de nosotros padecen las consecuencias de problemáticas graves a nivel de trabajo, social, cultural...

El espíritu de la LOGSE sobre estos temas de corte transversal concreto es muy explícito. Nosotros, los educadores, tenemos una responsabilidad muy grande como transformadores de la sociedad, llevando a la práctica y a la realidad dicho espíritu. Es decir: La teoría es muy interesante; ahora tenemos que poner en marcha la práctica.

El presente trabajo por tanto, tiene como objetivo posibilitar algunas pautas básicas para la creación y organización de Unidades Didácticas y/o actividades musicales donde se contemplen estos aspectos de tipo transversal; es decir, el respeto a otras culturas, la solidaridad con los pueblos, barrios o colectivos con dificultades, e incluso, ahondando más, el apoyo y posible compromiso social con los más empobrecidos.

Así pues, tan solo pretendo aportar un sencillo ejemplo de una Unidades Didácticas de este tipo.

Por otro lado, estas Unidades y/o actividades, logran conseguir otros objetivos educativos importantes, como pueden ser el de globalización de contenidos, los cuales tienen que ver no solo con la Música, sino también con diferentes áreas de la enseñanza: Conocimiento del Medio, Plástica, Lenguaje, Religión, etc...

## **II.- ANÁLISIS PREVIO DE LA REALIDAD.-**

Nos interesará seleccionar primeramente un pueblo o un barrio con unas necesidades especiales concretas. Podemos partir, por ejemplo, de una cultura o pueblo alejado a nuestro entorno, con características socio-culturales muy peculiares y curiosas. Haremos un análisis (no demasiado profundo) de sus dificultades, de sus señas de identidad, ... Una vez hemos concluido el mismo, podemos hacer un estudio análogo, (también sencillo) sobre un barrio o pueblo que pueda ser cercano al entorno de los alumnos. Este estudio servirá para contrastar nuestra realidad con la de otros. (Es muy común encontrarnos en un mismo lugar grupos sociales con realidades socio-económicas, culturales, históricas... muy distintas, con hondas diferencias y desigualdades.)

## **III.- DESCRIPCIÓN Y JUSTIFICACIÓN DE LA UNIDAD.-**

Un aspecto que debemos tener muy en cuenta es que la Música se hace en sí misma un instrumento ideal

para la socialización, y por lo tanto reúne todas las características básicas ideales para enseñanza de estos contenidos de una forma distendida, lúdica, alegre,...en definitiva apropiada, evitando tensiones, puliendo actitudes de rechazo, de racismo o xenofobia, sensibilizando, mentalizando...

Puede surgir así una Unidad Didáctica, con intenciones educativas claramente socializadoras, y con un soporte conceptual de la Música que nos garantiza resultados positivos en la consecución de los objetivos.

#### **IV.- OBJETIVOS DE LA UNIDAD DIDÁCTICA.-**

##### 4.1- Explicación de los mismos.-

- 1) Conocer la cultura musical (instrumental, vocal, etc) de otros pueblos y respetar su diversidad.  
- Conocimiento de la música de otros pueblos ; respeto a sus diferencias culturales y sociales.
- 2) Conocer los materiales de fabricación y las cualidades sonoras de instrumentos desconocidos en nuestro entorno. (Conocimiento del medio)
- 3) Aceptar la existencia de diferentes culturas y contrastarlas con la nuestra, analizando mediante un estudio comparativo distintos timbres, tonos, modos,... enriqueciéndonos cognitiva y comportamentalmente.
- 4) Conocer canciones que nos solidaricen con los pueblos en conflictos.
- 5) Utilizar y desarrollar la memoria además de conocer nuevos vocablos (incluyendo de otras lenguas)
- 6) Usar de una forma lúdica los conocimientos adquiridos de elementos musicales en el análisis y la elaboración de producciones de distintos pueblos.
- 7) Disfrutar en el aprendizaje de las danzas, cantos y ritmos de estos pueblos.
- 8) Explorar materiales e instrumentos musicales diversos para conocer sus propiedades y posibilidades de utilización con fines expresivos, comunicativos y lúdicos.
- 9) Favorecer las capacidades de expresión y comunicación.

#### **V.- CONTENIDOS.-**

##### **\* CONCEPTUALES**

- 1) Respiración, articulación, entonación, y expresión vocal. Canto expresión vocal e instrumental.
- 2) Nuestros instrumentos tradicionales y del mundo.

##### **\* PROCEDIMENTALES**

- 1) Realización de ejercicios de técnica y expresión vocal.
- 2) Interpretación de canciones tradicionales de nuestro medio y del mundo.
- 3) Interpretación (individual y en grupo) de piezas instrumentales mediante el uso de algunos instrumentos folklóricos sencillos (especialmente de percusión).
- 4) Construcción sencilla de instrumentos sencillos.

**\* ACTITUDINALES**

- 1) Disfrute, valoración e interés por el trabajo en grupo en el canto y la producción instrumental.
- 2) Valoración por el interés del conocimiento de otras culturas y por compartir la nuestra.
- 3) La expresión de sentimientos populares y personales a través de la danza y los bailes tradicionales.

## **VI.- METODOLOGÍA.-**

### **6.1.- Medios Didácticos.-**

Gran parte de los aspectos que se van a comentar aquí, resultan demasiado obvios para cualquier educador, pero como lo que estamos intentado definir son las pautas a seguir en la creación y organización de una Unidad Didáctica de este tipo, se hace preceptivo hacerlos constar.

Para hacer llegar a los niños lo que realmente es la solidaridad entre los pueblos la mejor manera es que vivan realmente cada cultura y qué mejor manera de hacerlo que desde la música, yendo de la tradicional de cada país elegido, conociendo sus danzas, sus instrumentos. (Hay que incidir además con los niños en esa vieja idea de que la música es en sí mismo un lenguaje universal y común para todos)

### **6.2.- Agrupamientos de los alumnos.-**

El tipo de agrupamientos va a depender desde un comienzo del desarrollo de cada sesión, que irá evolucionando desde el gran grupo, que tendrá una posición más pasiva en las explicaciones del profesor, hasta el inicio de las actividades, donde los alumnos irán progresivamente implicándose en la acción, mediante grupos más reducidos y participativos...

### **6.3.- Organización del espacio.-**

Es muy importante que se cuente con un aula específica de música. Nuestro deber como educadores es solicitar en lo posible este espacio básico. No obstante, no quiero profundizar en este aspecto, que sería un tema interesante a tratar en otro momento. Sin embargo, se propone que la última actividad, sea denominada algo así como la del "hermanamiento", y que ésta se desarrolle en el Patio Central del Colegio, o Centro Educativo, aprovechando además la idea de compartir los aspectos transversales de esta Unidad con todo el resto del

Centro. Esto implicaría además un factor adicional de motivación en los alumnos, que prepararán más ilusionadamente esta actividad.

En cuanto al aula en sí, deberá estar libre de mesas y sillas desde el comienzo de las Sesiones. Se podría aprovechar un lugar central que pueda tener una alfombra para que se puedan sentar los alumnos en la primera parte expositiva (por parte del profesor). Al final, podrá ser utilizada para las danzas.

Se propone que estos espacios sean luminosos, y que se le dé un aire lúdico, alegre, festivo a las mismas. Se puede pedir a los alumnos que llenen con motivos propios de los países correspondientes a cada sesión, mediante dibujos, instrumentos, manteles, en fin, manualidades relativas o alusivas a los mismos.

#### 6.4.- Interacción Didáctica.-

La mejor manera para enseñarle a los niños lo que significa solidaridad es llevándola a cabo dentro del mismo aula, pero no sólo en las actividades sino en todos los sentidos. Para ello, habrá que crear un ambiente especial de respeto entre el grupo de clase... La actitud del maestro debe ser abierta, positiva, de tal manera que los niños lo vean a él como un punto de referencia para esta idea de paz, respeto y solidaridad.

(Será muy importante que prestemos una especial atención a la integración de los niños con necesidades educativas especiales.)

#### 6.5.- Modelo Didáctico.-

Las clases deberán iniciarse con una breve introducción de los contenidos que se van a desarrollar. En nuestro caso, estamos hablando de los países, pueblos o barrios objetos de estudio que correspondan a cada sesión. Esto nos servirá para ir evaluando el grado de interés que van a despertar los alumnos por estos contenidos, y de esta forma ir dirigiendo nuestros métodos didácticos hacia el logro de los objetivos que nos hemos propuesto. Por esto será de una importancia destacada, el hecho de valorar después de las sesiones, especialmente de la primera, algún tipo de actitudes negativas o incidencias que puedan surgir, de manera que podamos reorientar nuestro trabajo rápidamente.

También haremos un esfuerzo por involucrar a los miembros del entorno familiar del niño en las actividades, sugiriéndoles que puedan aportar algún dato, información o material posible sobre el tema de la siguiente clase. Esta idea tiene un doble objetivo didáctico: Por un lado motivar más al niño en los temas propuestos y en la actividad y dinámica de la clase. Por otro lado, crear un interés en el niño por desarrollar conocimientos de búsqueda e investigación, solicitando información en su propio entorno.

#### 6.6.- Recursos y Materiales.-

La amplia gama de recursos y materiales que favorecen las actividades propuestas, van a exigir que se deban tener preparados los siguientes materiales:

Musicogramas (que estarán realizados en cartulina para el uso del profesor, y en transparencias para el uso del retroproyector); partituras (realizadas mediante ordenador en algún programa básico de música); cintas de

cassette, mapa instrumental, equipo de sonido, transparencias, retroproyector de transparencias, cartulinas



y otro material para la confección de disfraces de la sesión del hermanamiento, instrumentos musicales (instrumentos de percusión, guitarras, si es posible, algún instrumento folclórico de un lugar determinado...)

#### 6.8.- Actividades.-

Para concluir, alguna propuesta de ideas para la elaboración de estas Unidades Didácticas.

\* En una primera sesión podemos hacer unas referencias sobre la cultura y costumbres de cada uno de los países a tratar, situándolos en un mapa mundi para que los niños visualicen la situación geográfica de cada uno de ellos. Luego se podría hacer, en forma de juego (quizás a modo de concurso) la siguiente actividad. Entregamos el mapa mundi a cada uno de los niños, y mientras escuchamos la música representativa de cada país iremos mostrando a los niños los instrumentos autóctonos para que los identifiquen en el mapa. Podemos concluir la sesión con el aprendizaje de una canción de ese barrio, pueblo, país o cultura.

En otras sesiones podríamos ver un vídeo e intentar aprender una danza indígena ya sea de Africa (p. ej. Sáhara), de América, etc... También se puede, después de hacer una breve descripción sobre la situación de un país en conflicto, realizar un debate.

Sobre la Sesión de Hermanamiento, se podría dividir la clase en grupos. Cada grupo representará a una raza humana (africanos, europeos, orientales y occidentales, con la inclusión de un representante del pueblo o región a la que pertenezca el colectivo de alumnos). Para ello se confeccionarán previamente algunos detalles que los representen como un sombrero de chino, un hueso, un turbante para los árabes, etc...(con material escolar como cartulinas, hilos, etc...) Cada grupo podrá instrumentar o cantar una canción relativa a su pueblo, leer un manifiesto o un poema, etc... Al final se puede realizar una danza donde todas las razas participen conjuntamente en un gesto de hermanamiento.

#### VII.- CONCLUSIONES.-

Sería interesante valorar otros aspectos importantes en este proceso, como puede ser la evaluación, el uso de otros recursos mediante nuevas tecnologías, ... pero esto correspondería a otro estudio distinto.

Tenemos a disposición algún modelo concreto de Unidades Didácticas del tipo que se ha propuesto aquí, y que por supuesto, ya han sido puestas en práctica con interesantes resultados.

Esperamos que estas ideas, sirvan al menos como material de reflexión, sobre la importancia y la responsabilidad "transformadora de la sociedad" que tenemos los educadores, y las grandes posibilidades que tienen los contenidos musicales para dicha labor.

#### BIBLIOGRAFIA:

- \* TRIANES TORRES, M<sup>a</sup> Victoria; *Educación y Competencia Social*, 1996, Ediciones Aljibe
- \* DIAZ AGUADO, M.J.; *Educación y desarrollo de la tolerancia*, Vol.3, 1992, MEC.
- \* CASTÁN LANAPSA, G.; CUESTA FDEZ., R.; FDEZ. CUADRADO, M.; *Unidad Didáctica: "Trabajo, Paro y Ocio"*, 1990, Cuadernos de Pedagogía (Febrero)



[Volver al índice de la revista](#)

## Mesa redonda: "Investigación aplicada"

### LA EDUCACION MUSICAL EN LOS NIVELES PROFESIONALES.

Carmen Rodríguez Suso

El presente trabajo fue presentado en las I Jornadas de Investigación en Educación Musical (Ceuta, 1-3 octubre de 1998). Organizadas por ISME España.

#### RESUMEN

El texto que propongo para la discusión en esta mesa redonda comienza constatando la escasez de literatura pedagógica para la enseñanza de adultos en general, y para la enseñanza musical de adultos, en particular. La educación musical parece haberse concentrado en las cuestiones relativas a los primeros estadios del ejercicio musical, dejando así en un lugar secundario el desarrollo profesional de estas habilidades, así como otras formas del ejercicio musical que no sean directamente tocar, cantar, o componer.

Propongo por esta razón, ampliar operativamente nuestro concepto de educación musical, teniendo en cuenta que cada vez tendremos más alumnos adultos y que sus demandas se irán diversificando progresivamente: multiculturalidad, repertorios especializados, adultos en educación permanente, etc. Con el fin de precisar esta propuesta, y atendiendo a mi propia calificación profesional, planteo finalmente las diferencias epistemológicas existentes entre los conceptos de "educación musical" y "musicología", con vistas a discutir las posibilidades de confluencia entre ambas, ya que la vía para realizar la propuesta parece requerir un proceso de investigación.

Mi intervención se centra en algunos problemas relativos al hecho de que la la investigación en educación musical parece haberse concentrado, por un lado, en cuestiones de filosofía general, o de organización, o, por otro lado, en las cuestiones relativas a los primeros estadios del ejercicio musical, dejando así en un lugar secundario el desarrollo profesional y continuo de estas habilidades y conocimientos. Otro punto sobre el que querría tratar son las consecuencias de la carencia de elaboración pedagógica en todo lo que sean otras formas del ejercicio musical que no consistan directamente en tocar, cantar, o componer.

Para empezar con este último punto, me gustaría recordar que la persona que ejerce la musicología está colocada en una posición profesional que le permite constatar cómo la música se puede ejercer de muchas otras maneras, y que estas otras maneras no son en absoluto pasivas aunque no impliquen un ejercicio corporal directo. La Musicología nos enseña que la música no se acaba nunca "en las notas", ya que detrás de ella hay siempre personas, instituciones sociales, símbolos sonoros, y lenguajes de comunicación que hacen que el fenómeno musical vaya mucho más allá de ellas. Debería ser posible, pues, adentrarse en el mundo de la música por cualquiera de estas vías, y hasta integrarse en el mundo profesional de la música sin necesidad de convertirse directamente en intérprete&mdash;o compositor (de hecho, lo es). La



experiencia cotidiana, además, confirma esta situación: cuando vemos trabajar a un analista musical, por ejemplo, podemos comprobar cómo realiza una experiencia musical de elevada intensidad, o cuando reconocemos el buen diseño de una temporada de conciertos que un musicólogo ha realizado partiendo de su conocimiento del repertorio y del contexto sociológico, o cuando leemos una buena recensión de un acto musical.

Tomemos el concierto como hecho musical central con el que la mayoría de la población occidental identificaría el ejercicio de la música (aunque quizás no estuviéramos todos de acuerdo con ello). Desde ese lugar central se despliegan, simétricamente, hacia atrás y hacia adelante, una serie de actividades sin las cuales ese concierto no tendría lugar. Hacia atrás, ha hecho falta primero la actividad de ciertos maestros para enseñar a los músicos cómo tocar o cantar, y ha hecho falta que algunos compositores hayan realizado unas obras musicales, pero también ha hecho falta que esas obras fueran copiadas o editadas, que se distribuyeran y pusieran a la venta, que pasaran a formar parte de algunos fondos bibliográficos, que se incluyeran en los repertorios y listados de material disponible, ha hecho falta que un bibliotecario o un investigador las haya localizado y documentado, ha hecho falta preparar una buena edición moderna, ha hecho falta que el intérprete o su agente haya preparado un diseño de programa con ellas atendiendo a factores culturales o históricos o sociales múltiples, y ha hecho falta vender ese concierto, etc.

Hacia adelante, por el otro lado, hará falta que exista después de nuestro concierto imaginario una crítica fundada para permitir al público disponer de la gran cantidad de alusiones culturales que juegan en la música interpretada, hasta que el oyente pueda interiorizarla y realizar así la operación musical que cierra este circuito, es decir, la recepción. Con ella concluye (parcialmente) una aventura musical que comenzó años&emdash;y a veces siglos&emdash; antes de que un músico tocara una obra en un lugar y tiempo determinados. Queda todavía fijar la memoria de este hecho para el futuro, que continuará influenciando en mayor o menor grado las opciones de personas relacionadas con la música durante mucho tiempo después. El acto musical se ha convertido así en un artefacto cultural con una entidad propia capaz de objetivizarse, y que opera en múltiples niveles y afecta a muchas personas.

Todas las personas que han intervenido en la confección de este artefacto musical han hecho posible la música, y todas ellas tienen que tener un alto grado de conocimientos y experiencias musicales. Cada uno desde un plano diferente, todos han hecho posible la música, y todos han sido sujetos activos de ella. La idea que resulta es que, como decíamos, para que el hecho musical tenga lugar, hace falta la colaboración de muchos profesionales en diferentes campos del mundo musical, y no todos ellos implican cantar, tocar, o componer. Es más, el que me gustaría llamar en esta intervención "músico práctico" puede llegar a suponer numéricamente sólo una parte insignificante en todo el complejo entramado que constituye la vida musical plena en nuestras sociedades contemporáneas.

La consecuencia, a los efectos de estas jornadas, es que que los educadores musicales quizás deberían plantearse también enseñar las técnicas, actitudes y valores necesarios para ejercer la música desde cualquiera de estas otras actividades no directamente interpretativas o compositivas, sobre todo si nos planteamos la enseñanza musical en los niveles profesionales y entre los adultos, donde las demandas de perfiles profesionales se diversifican en proporción inversa a lo unívoco de nuestro currículo educativo. En realidad, éste ha venido fallando, y me parece que lo sigue haciendo, en su complementariedad respecto al mercado profesional: currículo y mercado aparecen como entidades independientes que no confluyen más que ocasionalmente. Es por esta razón por lo que creo que deberíamos ampliar operativamente nuestro concepto de educación musical, e incorporar otras áreas más allá de las que normalmente incluimos en él para facilitar la inserción laboral de nuestros estudiantes.

Si esta idea pudiera formar parte de los presupuestos básicos de las enseñanzas musicales, quizás podríamos ofrecer a nuestros conciudadanos una buena formación musical integral, desdramatizando el fenómeno musical y permitiendo un serie de itinerarios de acercamiento a la música adaptados a cada individuo, a cada situación, y a cada una de las necesidades del medio profesional. Eso significa, claro está, un gran cambio en nuestra actitud, y requiere una importante tarea de investigación dirigida a orientar las tareas de planificación y renovación educativa.



Pero en este terreno, el peso de los tópicos y de las ideas subyacentes es enormemente fuerte: mucha gente cree, más o menos conscientemente, que "aprender música" es una sola cosa, un trayecto unívoco, con un solo objetivo al final. Mi impresión personal, derivada del ejercicio musicológico, es que ya la propia expresión "aprender música" induce a error. En realidad, deberíamos decir que tratamos de "aprender tal o cual música", o "tal o cual actividad musical". El actual uso lingüístico de la palabra música en plural, que repugna en un principio al hablante castellano, resulta sin embargo muy útil en este sentido, como cuando hablamos de las musiques du monde, de las "músicas medievales". Asumir esta pluralidad de músicas, esta multiplicidad de repertorios, y esta diversidad de oficios de la música, nos abriría la posibilidad de diseñar itinerarios y objetivos diversificados, adaptados a las demandas de los plurales tipos de alumno y del diversificado mundo profesional real. Ya que si ni la música ni la profesión musical son singulares ni unívocas, los modos de acceso a ellas tampoco pueden ser únicos. Esto nos lleva a la segunda de las ideas que he planteado al principio de esta intervención, la necesidad de redimensionar la formación del músico práctico en sus niveles profesionales.

Al contrario de lo que estudia un musicólogo, y a pesar de la diversidad de métodos y teorías pedagógicas existentes, la educación musical de nuestro país encara su tarea con un objetivo unitario, y bajo el referente no siempre explícito del llamado "canon" de la música occidental. Esto se ha desarrollado a partir de dos fuentes históricas que tienden a esencializar los conceptos de "educación" y de "música": uno es la herencia ilustrada con la que nació el primer Conservatorio, el Conservatorio de París, y el otro, la filosofía idealista germánica.

En cuanto a la primera, hay que recordar cómo el Conservatorio de París fué creado con el objetivo claro y expreso de que formara músicos en el espíritu de la Revolución. El Conservatorio proyectó así sobre la profesión musical la idea, nunca sostenida hasta ese momento, de que era posible aprender la música que el nuevo Estado necesitaba, y de que tal cosa debería estar al alcance de cualquier ciudadano. La música se presentaba así en consonancia con los postulados universalistas de la Ilustración, y al servicio de las conquistas revolucionarias, es decir, como un lenguaje universal y unívoco, como un principio general que cualquiera podía adquirir si, por otro lado, se seguía el método pedagógico que La Razón también universal señalara como adecuado (pues, evidentemente, a un principio universal le debería corresponder un método pedagógico también universal).

Así, el siglo XIX heredó de la Ilustración y la Revolución la idea de que existe una sola música, y que a ella le corresponde un método invariable de aprendizaje; a lo largo de los años, esto se ha transformado en una actitud fundamentalista de la educación musical. La consecuencia es que los músicos están atrapados en el seguimiento de un método o de una técnica o un canon. Esto ha ido en detrimento de las maneras locales o de los repertorios particulares que antes se aprendían en compañía de un maestro tras un proceso de relación personal muy definido. En realidad, lo que antes se aprendía no era "música", sino "un-oficio-musical-para-una-función-social-determinada", que es algo muy distinto, mientras que lo que hoy se viene aprendiendo bajo el término aparentemente globalizante de "música" no es tampoco "música" sino un solo y determinado repertorio aislado, y una única y determinada manera de entender la música.

El idealismo germánico, por otro lado, con su idea de que la música es un lenguaje inefable para expresar lo absoluto, ha contribuido a perpetuar este estado de cosas, puesto que a una música absoluta sólo puede corresponderle una experiencia musical única, y además, inexplicable. En realidad, esta forma de pensar presupone la imposibilidad de una pedagogía—de cualquier pedagogía. Los profesores de música, especialmente los de música a nivel profesional, influidos por ella, se han dedicado desde entonces a cultivar los aspectos irracionales de su oficio, introduciendo factores esotéricos, carismáticos o, simplemente, de abuso psicológico sobre sus alumnos, con la finalidad última de abrirles las puertas de una experiencia inefable, presentando la música como un acto iniciático. Pero si bien éste puede ser un objetivo interesante a nivel privado, desde el punto de vista del sistema educativo, que tiene que rendir un servicio social, es un imponderable cuya utilidad dista mucho de ser evidente.

Con la idea de que tiene que existir un método para aprender música, y con la de que sólo existe un tipo de experiencia musical que, además, es inefable, se ha configurado el actual panorama de acceso a la música en sus niveles profesionales, al que no parece haber llegado ninguna forma de renovación

pedagógica equiparable a la que se ha producido en la enseñanza musical de base: una explosiva mezcla de concepciones monolíticas y totalizadoras, junto a un cultivo de la irracionalidad que deriva en una actitud fundamentalista. Todo ello coloca al profesor de música en una situación que los sociólogos de las profesiones denominan como "sacerdotal". Las ideas radicalmente no esencialistas de que la música se puede explicar, y que el profesor es el colaborador de un proceso asequible, así como la de que la música no es sólo una, y que el ejercicio profesional de la música no es sólo tocar o componer, son todavía ajenas en estos niveles educativos.

A pesar de los avances en la pedagogía, que reclaman otra tipología del profesorado, y en los avances de la investigación musicológica, que ofrecen un conocimiento razonado del contexto propio de la vida musical, no parece posible aventurar todavía un cambio en todo esto que venga generado desde el interior de las propias instancias educativas. Parece más bien que tal cambio sólo vendrá desde el exterior, es decir, como resultado de la legislación, por un lado, y de la presión que puedan ejercer los colectivos sociales afectados por el hecho de que los centros educativos de música no logran colocar a sus alumnos en el mundo profesional de la música (sí en otros centros educativos, es decir, en el mundo profesional de la educación, lo que no es exactamente lo mismo). Esto requiere que revisemos los postulados implícitos—lo que Josep M<sup>a</sup> Vilar engloba bajo el concepto de *curriculum oculto*—; con los que está planteada la enseñanza musical en general.

Así, lo primero que salta a la vista es que, curiosamente, la idea no esencialista de la música como suma de músicas diversas y de actividades musicales diversas es más usual en el campo de la Musicología que en el de la Pedagogía, sobre todo entre quienes practican la Etnomusicología y la Musicología Histórica. Estas disciplinas presuponen la capacidad de relativizar sus materiales de trabajo—todas las formas de expresión musical, en principio—; para considerarlos en función de, mientras que el mundo de la educación musical suele dar por sentado, de un modo que tampoco se explicita nunca, la serie de valores musicales del canon occidental, que se tienen por indiscutibles, y que por tanto, se transmiten en el proceso educativo como un a priori absoluto.

No hace falta recordar aquí que para quien esté habituado a la música de las vanguardias de este siglo, educar a un niño enseñándole de un modo u otro —eso no lo discutimos aquí—; las notas de la escala diatónica, o incluso pentatónica, es algo muy negativo porque cuando sea adulto, considerará la música de las vanguardias como algo disonante o desagradable. Para quien trabaja sobre la sonoridad de la música polifónica medieval, enseñar trabajando sobre rudimentos del sistema tonal clásico—aunque no se formule así—; no puede ser tampoco la mejor forma de educar musicalmente a un niño porque siempre tenderá a escucharla o a cantarla de manera que recuerde a sus experiencias tonales. Sabemos que es bueno empezar una educación musical desde el universo contextual del niño, pero, ¿cómo vamos a ser luego capaces de sacarle de él para abrirle a otros mundos sonoros como nos piden las directrices de la administración educativa, y como nos pide cada vez más el mercado musical actual? ¿Cómo vamos a romper el hiato entre el contexto familiar del niño y la creación musical universal?

Los problemas que estos objetivos suponen han sido planteados—o, mejor, se han tenido que plantear por la propia fuerza de las circunstancias—; en los centros de enseñanza musical especializados en repertorios particulares; por ejemplo, en los centros dedicados a enseñar world music. No sólo los problemas materiales relativos a cómo conseguir repuestos para los instrumentos, o manuales didácticos escritos, sino los relativos a las actitudes y valores. Si uno quiere aprender a tocar el sitar o la tambura, por ejemplo, sabe que en los lugares donde esta música es contigua, puede fácilmente pasarse cinco o siete años junto a su maestro limpiándole los zapatos y preparando su comida, antes de poder hacer una sola nota... Este tipo de enseñanza tiene consecuencias directas no sólo sobre la relación entre maestro y alumno, sino sobre la música que finalmente se toca y sobre todo, sobre la actitud del músico. En un centro de enseñanza occidental, esta actitud sería difícil de mantener, pero entonces, esa especial relación del músico con su actividad se perderá, y el resultado de su aprendizaje comenzará a estandarizarse.

En lo referente a la música de otras épocas históricas, nuestro desvalimiento no es menor. En los centros

dedicados a la enseñanza práctica de repertorios llamados de "música antigua", se plantean cuestiones no menos acuciantes: ¿cómo se puede enseñar la música renacentista a alguien que quisiera aprenderla como primera opción en su formación musical? Es seguro que se le puede enseñar con los métodos de la época, pero estos métodos no han sido todavía suficientemente experimentados en nuestros días, ni son aplicables a todo el arco de edades que se nos puede presentar; ni siquiera son comprensibles para muchos adultos, y menos aún para los niños.

Mi experiencia en Francia con cantores de monodía gregoriana y polifonía primitiva en el Centre de Musique Médiévale de Paris fué, en este sentido, muy ilustrativa. Personas adultas que se habían sentido atraídas por el éxito de los discos de Silos, y por el ambiente new age y del misticismo sincrético que sustituye a las confesiones religiosas en los grandes núcleos urbanos, aprendían a cantar gregoriano por pura tradición oral, y a leer los neumas sangalenses siguiendo la complicada semiología de Dom Cardine. Todo, sin tener la menor idea anterior de lo que era una nota. Conocían la notación cuadrada también, pero no hubieran sido capaces de leer en un pentagrama en clave de sol con negras y corcheas. Su forma de emisión de voz, su idea del ritmo, y su actitud en el canto era mucho más adecuada que la mía, que provenía de una formación como músico clásico en un conservatorio, y que no tenía problemas de entonación o lectura. Algunos de estos estudiantes se han profesionalizado: siguen sin saber lo que es una semifusa o una séptima de dominante... pero en canto medieval son insustituibles, y los grupos de los que forman parte consiguen premios y graban discos de amplia difusión. Junto a ellos, investigadores avanzados experimentan nuevos repertorios y preparan nuevas tesis basándose en su ejercicio práctico. Intérpretes e investigadores conviven y colaboran (re)creando un tipo de música inédito hasta ahora y de interés para el público: han conseguido un objetivo que muchos centros oficiales no logran fácilmente, que es insertar sus alumnos en el medio profesional, realizar actividades musicales renovadoras, e integrar en su actividad docente y musical diversas profesiones diferentes.

Este tipo de enseñanza, que tiene en cuenta los resultados de la investigación histórica y la diversidad de soluciones a los problemas musicales, parecería adaptarse muy bien a la cada vez más frecuente demanda de aprendizaje de repertorios musicales específicos y actividades musicales diversas que presenta nuestra sociedad. Así, propongo que, en lugar de aprender música, como venimos diciendo hasta ahora, planteemos la posibilidad de pensar en aprender tal música para realizar tal actividad. Esto exigiría al docente especializarse cada vez más, y diversificarse también, como los cambios demográficos y sociales de las últimas décadas están implicando en algunos lugares.

Desgraciadamente, creo que la pedagogía musical no ha desarrollado todavía una suficiente atención a estos problemas, que afectan sobre todo a los estudiantes adultos (aunque cada vez más irán planteándose también a los más pequeños). Esta falta de interés de la pedagogía por la educación profesional y la formación de personas adultas afecta también a otros campos no directamente musicales. Durante años he visitado las secciones de referencia de varias grandes bibliotecas, y nunca he podido encontrar material sobre la enseñanza de adultos en general, material que me hubiera gustado conocer para aplicarlo a mi propia tarea como enseñante. También he propuesto varias veces estas cuestiones en diversos foros electrónicos internacionales, y en ellos parece que existe la misma laguna. Desde luego, hay trabajos sobre cuestiones parciales, como por ejemplo, alfabetización de adultos, enseñanza de lenguas, integración de inmigrantes, o similares, pero no una teoría general sobre la formación general de los adultos y sus vías hacia la inserción profesional. Como mucho, una lista de técnicas de clase~clase magistral, método de presentación de casos, métodos de tareas, etc. En suma, parece como si el proceso educativo terminara definitivamente con la segunda década de la vida humana.

Esto contradice todas las declaraciones de principios en favor de una "educación permanente". El concepto existe y circula, pero no se ve cómo convertirlo en acción eficaz porque no hay suficiente investigación sobre ese tipo de educación en música, y porque el desarrollo de los métodos de enseñanza no ha ido paralelo al desarrollo de las demandas musicales del público y del mercado de trabajo. Los profesores de universidad y de conservatorios superiores, donde la franja de edades empieza, precisamente, al final de la adolescencia, y donde el objetivo es formar a los futuros profesionales, son los más afectados por esta situación. Si la enseñanza superior adolece hoy de tantos problemas, uno de ellos, y en mi opinión muy grave, es el de la carencia de directrices didácticas para ese nivel de la enseñanza, de



modo que el educador se ve abocado directamente a servirse de su intuición, o a repetir las técnicas de enseñanza que a su vez, recibió en su formación universitaria.

¿Cómo se enseña algo a grupos de alumnos de más de 100 personas a la vez? ¿Cómo se enseñan los repertorios musicales? ¿Cómo se enseña a valorar la música de otras épocas o culturas a quien ha interiorizado ya el sistema tonal tradicional? ¿Cómo se enseña a contextualizar la música? ¿Cómo se enseña a investigar a un doctorando? Todo esto requiere no sólo de una serie de conocimientos bastante especializados, sino de una especial actitud de empatía por parte del profesor, lo que le hará implicarse intensamente en las tareas de su discípulo. Pero esta implicación tampoco es ideal, ya que uno de los objetivos de este nivel de la enseñanza es convertir en autónoma a la persona que está justo empezando a investigar por sí mismo, y en estimular su independencia, su espíritu crítico, y su capacidad para tomar decisiones propias. ¿Cómo se enseña entonces a tomar decisiones a una persona que, como mínimo, tendrá 24 o 25 años? El enseñante se ve aquí enfrentado a la intimidad del alumno, compelido a asumir su irreplicable individualidad, su identidad. Y ante tal situación, no cabe duda de que el apoyo teórico de la pedagogía es imprescindible.

Para los estudiantes de música con aspiraciones a la profesionalización, éste es un terrible handicap. Porque lo cierto es que al final, al revés de lo que creyó la Revolución, en la enseñanza profesional de la música, los métodos se vuelven cada vez más y más primitivos por la propia urgencia de los resultados que se han de obtener. Así, por ejemplo, en la música orquestal, el director acaba muchas veces gesticulando y cantando él mismo lo que quiere conseguir. Y entonces los músicos sólo pueden imitar lo que él dice... como sucede, por otro lado, y de modo especialmente claro, en las clases de canto, donde es imposible verbalizar la serie de instrucciones que el profesor quisiera transmitir a su alumno: en la enseñanza del canto no hay método, no puede haberlo. Sólo hay imitación. La consecuencia de todo esto es que el mundo de la música se apoya sobre un sistema de reproducción profesional de bases muy endeble, y totalmente aleatorias e incompletas. Esto tiene consecuencias no sólo sobre los sistemas de enseñanza, sino sobre la organización profesional del oficio, sobre su reproducción y transmisión.

Este debería ser, por tanto, uno de los campos fundamentales en la investigación pedagógica. La idea de que la enseñanza profesional y la enseñanza superior son autosuficientes porque son la cumbre del sistema educativo oficial no debería ocultar estas cuestiones ni disuadir posibles investigaciones en este terreno. La cuestión es más bien que, probablemente, existen pocos buenos docentes en el nivel de la enseñanza profesional de la música, y los que existen carecen de la formación y la actitud necesarias para explicitar sus metodologías y experiencias. A la inversa, quienes disponen de esta última formación, no siempre están capacitados para introducir a sus alumnos en los niveles de la enseñanza profesional, toda vez que ellos mismos nunca se han introducido en los medios profesionales de la música. Estamos aquí ante una construcción circular que nos impide avanzar para mejorar esta situación. La respuesta sólo puede ser encarar la investigación en este campo, asumiéndolo como un problema que requiere solución, es decir, problematizando la educación musical de carácter superior y asumiendo su diversidad.

Esta problematización no debería ser entendida como una crítica negativa, sino como una puerta abierta para lograr la adecuación de los objetivos y los contenidos de las enseñanzas musicales a las realidades de la vida musical actual y a los avances en la investigación musicológica. Al fin y al cabo, el musicólogo es, por definición, un profesional de la investigación, en tanto que su trabajo consiste en crear información nueva. Es aquí en donde puede converger su tarea con los educadores preocupados por la innovación en la transmisión de saberes y en la reubicación social de su trabajo y el de sus alumnos.

Es en esta circunstancia donde creo se puede ubicar una intensa investigación, investigación que se debería aplicar a la enseñanza de adultos, a la enseñanza de sistemas musicales diversos, y de oficios musicales diversos. Una colaboración de este tipo entre musicólogos y educadores—desde el plano de la innovación—podría ser muy útil para todos.





[Volver al índice de la revista](#)



Revista de la Lista Electrónica  
Europea de Música en la Educación. n° 5

Mayo 2000

## Investigación Cualitativa en Educación Musical: un nuevo reto en el contexto educativo español

José A. Rodríguez-Quiles y García

Universidad de Granada

---

El presente trabajo fue presentado en las I Jornadas de Investigación en Educación Musical (Ceuta, 1-3 octubre de 1998). Organizadas por ISME España.

---

### RESUMEN

Decir que la investigación en Educación Musical está en mantillas en nuestro país es algo por todos conocido. La incorporación a la Universidad Española de los Títulos de Maestro en Educación Musical y Licenciado en Historia y Ciencias de la Música, así como la implantación de la materia de Música en el currículum de Educación Obligatoria deberían justificar por sí mismas una investigación de calidad que saque a la Educación Musical española de las estrecheces a la que se ha visto tradicionalmente condenada.

Trabajar en cualquier aspecto de la Música suele ser tarea harto compleja. El hecho, por ejemplo, de que la psicología de la música esté aún en sus albores como ciencia no es casual. Menos aún lo es que en la España de hoy se sigan considerando "modernos métodos de educación musical" aquéllos que otros países europeos vieron nacer en las primeras décadas de este siglo que ya se nos va. Este dato es preocupante por sí mismo: ¿cómo es posible que se piense que no ha ocurrido prácticamente nada en educación musical a lo largo de casi un siglo (sin remontarnos más atrás en el tiempo)? ¿No será más bien que no se ha reflexionado seriamente sobre ello?

Sin descartar de entrada otros paradigmas en investigación educativa (dada la precaria situación de la educación musical actual no están los tiempos como para descartar nada a priori), proponemos en la presente comunicación la investigación cualitativa (o naturalista) como una posible vía para afrontar el complicado mundo del proceso de enseñanza-aprendizaje en el Aula de Música desde una intencionalidad global, ambiciosa si se quiere. Este intento por comprender las complejas y a veces difíciles interacciones en la clase de Música pasa por escuchar las interpretaciones que los propios actores (léase, docentes, alumnos, responsables de la política educativa, responsables de las editoriales...) dan a sus acciones, de suerte que las propuestas de intervención que puedan surgir de una investigación de corte cualitativo lo hagan a partir de la comprensión de la práctica educativa desde su contexto natural (ecológico) en la que se desarrolla.

El positivismo, con su obsesivo interés por cuantificarlo todo, ha sido de gran utilidad en las Ciencias Físico-Naturales desde el siglo pasado hasta nuestros días. Sin embargo, el reduccionismo intrínseco a su planteamiento metodológico, el afán por explicarlo todo en base a relaciones de causa-efecto y su inquietud por encontrar las leyes universales de la Naturaleza que nos rodea no resultan tan brillantemente eficaces en el caso de las Ciencias Sociales y menos aún, -cabe pensar-, en el caso de la Educación Artística.

El objetivo de la presente comunicación es recordar que, aunque con escasa tradición aún en nuestro país, existe una corriente de investigación de corte cualitativo en el ámbito educativo a la que el Área de Educación Musical no puede volver la espalda, máxime si pensamos que la filosofía del actual Sistema Educativo español está impregnada de planteamientos que pretenden primar la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje sobre la cantidad de los mismos. Procesos que, en el caso de la Educación Musical, resultan además novedosos. Esta falta de referentes en lo que a la enseñanza de la Música en Educación Obligatoria se refiere, nos debe mover a revisar continuamente lo que estamos realizando en nuestras aulas, sobre todo por que los modelos más inmediatos a los que podríamos acudir -los de Conservatorio- se nos muestran a todas luces ineficaces.

La investigación cualitativa pretende dejar claro ante todo que las complejas relaciones humanas no pueden ser tratadas exclusivamente con frías ecuaciones matemáticas que olvidan tanto el contexto en el que se desarrollan dichas relaciones como las interpretaciones y significados que éstas adquieren para los sujetos que las llevan a cabo. Como escribe Savater, "los humanos no somos problemas o ecuaciones, sino historias; nos parecemos menos a las cuentas que a los cuentos" (SAVATER, 1997:139).

En el enfoque cualitativo no se concibe silenciar la opinión de los objetos estudiados puesto que básicamente se trata de seres humanos; antes al contrario, esta opinión es objeto de análisis, reflexión y contraste crítico por parte de los diferentes participantes en el proceso de investigación para, entre todos, lograr encontrar las claves de los comportamientos que caracterizan un determinado evento social. Como escribe Torres, "nuestras acciones están condicionadas por los significados que otorgamos a las acciones de las personas y a los objetos con los que nos relacionamos. Una investigación que descuide estos aspectos está claro que no reflejará todas las dimensiones de esta realidad, e incluso podríamos decir que captará lo menos revelador de ella" (TORRES, 1988:13).

La educación, como proceso esencialmente humano que es, no escapa a este modo de concebir la Ciencia, sobre todo a partir de los trabajos etnográficos de finales de los años setenta en Gran Bretaña, Estados Unidos y Australia. Cabe pensar, en consecuencia, que la Educación Musical, como parte de una formación integral del individuo, podrá verse beneficiada por una investigación de corte cualitativo correctamente planteada.

Podríamos decir que la investigación cualitativa intenta desvelar los significados que los humanos le dan a las acciones que desarrollan, con una finalidad no solamente descriptiva sino con la intención de proponer alternativas para su mejora. Desde este punto de vista cobra especial importancia la voz de los informantes, no sólo como testigos directos que la realidad que se pretende estudiar sino como colaboradores en el común proceso de la búsqueda de la verdad. Y es que, como escribe Savater, "de las cosas podemos aprender efectos o modos de funcionamiento [...]; pero del comercio intersubjetivo con los semejantes aprendemos significados. Y también todo el debate y la negociación interpersonal que establece la vigencia siempre movediza de los significados". Y más adelante añade: "Porque el significado es lo que yo no puedo inventar, adquirir ni sostener en aislamiento sino que depende de la mente de los otros: es decir, de la capacidad de participar en la mente de los otros en que consiste mi propia existencia como ser mental" (SAVATER, 1997:31).

Lo primero que se viene a la mente es la pregunta sobre si una investigación de corte cualitativo es o no adecuada, y en su caso en qué medida, en el campo de la Educación Musical. Los puntos que presentamos a continuación (sin pretender de ningún modo ser exhaustivos) creemos tienen el suficiente peso por sí

mismos para justificar un tal tipo de planteamiento investigador en el Área de Expresión Musical.

1. Por ser materia educativa, y por tanto de naturaleza práctica, una investigación cualitativa en Educación Musical permite analizar la realidad desde las aulas para comprenderla mejor y diseñar unas pautas de intervención más eficaces que reviertan no sólo en beneficio del alumnado sino, paralelamente, en la formación y perfeccionamiento del profesorado de Música. La investigación en Educación Musical puede beneficiarse así de los avances logrados en los últimos años gracias a planteamientos cualitativos en disciplinas como Didáctica General y otras Didácticas Específicas.

2. En relación con el punto anterior, la investigación cualitativa permite el contacto y la colaboración directa entre el investigador/a y el profesor/a de Música, de suerte que el docente se convierte a su vez en investigador (en el sentido de STENHOUSE, 1987) pudiendo así explicitar aquellas acciones que, consciente o inconscientemente, guían el complejo proceso de aprendizaje musical; o, dicho de otra manera, el docente puede desvelar cuáles son las teorías que guían su práctica; teorías que, usualmente, permanecen ocultas y que le hacen caer a la larga en un proceso rutinario del que cada vez es más difícil escapar y en el que el distanciamiento con los intereses musicales del alumnado se hace cada vez más insalvable.

3. Es fundamental para el profesor de Música (sobre todo en Educación Secundaria y el ciclo final de Educación Primaria) identificar la "cultura musical" de su alumnado (preferencias, estructura de valores, posible preparación extraescolar en materia musical...) sobretodo si tenemos en cuenta que lo más normal es que pase con él varios cursos consecutivos. Esta tarea, ciertamente ardua, conviene hacerla a conciencia al menos una vez cada cierto tiempo, entendiendo que no basta pasar una simple encuesta, por ejemplo, ya que esto, si bien ayuda, no garantiza el desvelo de la gran cantidad de matices que la opinión de diversos informantes sobre cualquier materia artística encierra dentro de sí.

4. Por ser la Música (como ya afirmara E. Willems) una materia artística que conecta por su misma naturaleza con la complejidad de la triple dimensión humana (fisiológica, afectiva y mental), comporta aspectos de difícil o imposible cuantificación, de modo que una investigación de corte cualitativo, -debido a lo exhaustivo de sus planteamientos-, permite afrontar todos los frentes posibles de un problema, luchando contra la tendencia "a no explorar más que los elementos favorables para las hipótesis de los investigadores" (MARTÍNEZ, 1990:14). Lo mismo advierte el psicólogo Hargreaves respecto a la investigación cuantitativa, cuando escribe: "los valores implícitos y las conjeturas de quien selecciona los tests, casi con certeza afectan a cualquier resultado obtenido, al igual que los procedimientos de evaluación utilizados" (HARGREAVES, 1998:118).

5. Dada la diversidad de tareas que una clase de Educación Musical conlleva (expresión vocal, expresión instrumental, actividades de movimiento, actividades de audición, actividades individuales, colectivas...) y dado el escaso tiempo que la Administración asigna a la materia de Música (una hora semanal en Educación Primaria), se hacen indispensables estudios concienzudos sobre el significado y la distribución de tales tareas en el tiempo, para lo cual una investigación cualitativa, como se hace en otras áreas de conocimiento, podría resultar muy beneficiosa. Gimeno, quien concibe las tareas escolares como el contenido de la práctica curricular, ha escrito al respecto que "una cierta secuencia de unas cuantas tareas constituye un modelo metodológico, acotando el significado real de un proyecto de educación que pretende unas metas y que se guía por ciertas finalidades" (GIMENO, 1994:248). Si tenemos en cuenta además que las áreas más tradicionales vienen marcando la pauta de lo que son las tareas curriculares, conviene estar alerta sobre la adecuación o no de estas pautas a otras materias de carácter más abierto, como pueda ser la Educación Musical.

6. Un aspecto especialmente espinoso en cualquier materia artística lo constituye la evaluación. Los investigadores no logran ponerse de acuerdo sobre la conveniencia o no de la evaluación en el campo artístico. La investigación etnográfica puede resultar especialmente recomendable en este caso para desvelar algunos aspectos claves: cómo se realiza la evaluación, cuáles son los rasgos de los instrumentos utilizados para llevarla a cabo, qué uso se le da, cómo se jerarquizan los contenidos, cómo se legitima desde la clase de Música el saber y el poder etc. Recordemos las palabras de Apple cuando escribe: "Los



medios y los fines implicados en la política y la práctica educativa son el resultado del esfuerzo de poderosos grupos y movimientos sociales por legitimar sus conocimientos, por defender o potenciar sus modelos de movilidad social y por incrementar su poder en el conjunto de la sociedad" (APPEL, 1996:23). Tenemos la obligación de preguntarnos cómo desde el Aula de Música se está contribuyendo o se empieza a contribuir en esta línea de intervención social.

7. El poder socializador de la música parece algo aceptado en todas las culturas. La Antropología Musical ha descrito esto con gran detalle en algunas comunidades más o menos distantes. Cabe preguntarse en nuestro contexto cómo contribuye la enseñanza musical a los procesos de socialización de los alumnos y alumnas en las diferentes comunidades escolares a partir de la Reforma de la L.O.G.S.E. En este sentido es importante cuestionarse, tal y como apuntábamos arriba, qué músicas incluimos en el currículum y, en particular, qué papel juega la música popular (entendiendo por tal, en un sentido amplio, todo lo que no es la tradición 'culta' occidental). Si bien hay intentos por incluir las músicas populares en el currículum, no es menos cierto que la formación 'clásica' de la inmensa mayoría de los docentes empaña su intervención en esta línea al aplicar unos juicios estéticos o unas exigencias en cuanto a destrezas que están fuera de lugar (no olvidemos, por ejemplo, que dominar la notación musical no es condición sine qua non en la música de tradición oral).

8. Otro aspecto importante en el desarrollo del currículum hace referencia a la incidencia de los actuales libros de texto para Educación Musical, no debiendo olvidar que normalmente son los grupos dominantes los que tienen mayor poder para imponer lo que se debe o no aprender. Como escribe Appel, "son personas reales con intereses reales quienes conciben, diseñan y escriben los libros de texto. Se publican en función de las constricciones políticas y económicas de los mercados, de los recursos y del poder. Y los contenidos y modos de usar los textos son objeto de luchas entre grupos sociales y entre profesores y estudiantes con mentalidades distintas" (APPEL, 1996:64) Por ejemplo, en el caso del contexto andaluz, cabe preguntarse ¿cuál es el tratamiento real que los libros de texto hacen del flamenco? ¿Qué editoriales plantean un proyecto curricular para Educación Musical en torno a la cultura andaluza convirtiéndose este eje transversal en columna vertebral de la materia? ¿Se contempla el tema como algo meramente anecdótico, algo que hay obligatoriamente que mencionar porque la moda así lo marca, pero sin darle demasiada importancia? Citando nuevamente a Apple, "los textos son auténticos mensajes para y sobre el futuro. Como parte del currículo, participan en nada menos que la sistematización de los conocimientos de la sociedad. Contribuyen a determinar lo que la sociedad ha considerado legítimo y verdadero", y se apresura a advertir: "ahora bien, [...] no es la «sociedad» la que ha creado estos textos, sino un grupo específico de personas" (APPLE, 1996:66) y, en consecuencia, -añadimos nosotros-, los textos siempre son revisables.

9. La clase de Música no es ajena al «currículum oculto». Como advierte Gimeno, "las experiencias en la educación escolarizada y sus efectos son unas veces deseados y otras incontrolados; obedecen a objetivos explícitos o son expresión de planteamientos u objetivos implícitos; se planifican en alguna medida o son fruto del simple fluir de la acción" (GIMENO, 1994:51). Desvelar las experiencias incontroladas, implícitas, inconscientes en el Aula de Música permitirá explicitar toda una serie de estereotipos o conductas indeseadas por parte del docente que no hacen sino encasillar la Educación Musical en una dimensión que no siempre es la más adecuada. Por ejemplo, ¿qué tipo de músicas prevalecen?, ¿las preferidas del profesor o profesora?, ¿surgen en el transcurso de la clase comentarios despectivos hacia ciertos géneros musicales, hacia ciertos grupos musicales, hacia ciertos acontecimientos sociales de índole musical?, ¿se confunde en el fondo Educación Musical con Lenguaje Musical, aunque no se quiera reconocer?...

10. Suele ser usual en muchos centros que el profesor o profesora de Música, a fin de completar su horario, se vea obligado a realizar labores de apoyo, a asumir una tutoría o a participar (a veces a la fuerza) como miembro del Equipo Directivo, sin contar las ocasiones en que se le considera un profesor «comodín» cuando algún compañero se ausenta por cualquier causa. Cuando esto ocurre, el docente se ve necesariamente sometido a un agobiante proceso de intensificación por el cual cada vez tiene que realizar más cosas en menos tiempo, lo que conlleva el quedarse con lo estrictamente esencial para el funcionamiento de las tareas pero sin disponer de tiempo para profundizar en su campo de intervención

pedagógica, con lo que la desprofesionalización se hace cada vez más evidente. La falta de tiempo para diseñar un proyecto original hace que se acepten, a veces gustosamente, otras alternativas como mal menor: es el concepto del libro de texto como 'currículum empaquetado', en expresión de algunos autores. Ahora bien, citando una vez más a Apple, "esta práctica compensa a los profesores por su falta de tiempo, al proporcionarles unos currículos prefabricados en vez de cambiarles las condiciones básicas para que haya el tiempo de preparación adecuado. [...] Con el tiempo, estas prácticas de compensación a corto plazo funcionan como privaciones, porque limitan el alcance intelectual y emocional del trabajo de los profesores" (APPEL, 1996:170). Cabe preguntarse, desde el Área de Expresión Musical, si esto ya se ha dado o se está empezando a dar en el maestro de Música.

Obviamente no vamos a abordar aquí el complejo problema de los métodos en investigación cualitativa. Sólo vamos a enumerar algunas pautas generales que el investigador en Educación Musical debe tener siempre presentes. Para profundizar más en el tema se deberá acudir a la literatura especializada. Entre los aspectos imprescindibles que no se pueden pasar por alto en cualquier investigación de corte cualitativo podemos señalar los siguientes:

1. Elegir el problema a estudiar; problema que deberá ser apto de ser tratado cualitativamente. Anteriormente dimos algunas pistas de posibles temas de estudio en Educación Musical.
2. Plantear las hipótesis de investigación, relacionadas con el problema educativo objeto de análisis.
3. Redactar por escrito las condiciones en las que accederemos al campo de trabajo y solicitar por escrito cuantas autorizaciones sean necesarias para que este acceso se realice sin problemas (por ejemplo, cartas al Delegado de Educación, al Director del centro, al profesor o profesora de Música etc.)
4. Diseñar las estrategias a seguir para obtener los datos, sin predecir el número de informantes y evitando que los datos de los que finalmente se disponga sean insuficientes. Entre las estrategias no excluyentes a emplear están: revisiones teóricas, entrevistas, estudios de casos, observación participante/no participante, historias de vida, cuestionarios...
5. Explicitar los criterios éticos por los que nos regiremos para llevar a cabo las estrategias del apartado anterior.
6. Validar los datos comprobando su consistencia.
7. Organizar y analizar los datos.
8. Triangular los resultados para buscar una verdad común.
9. Redactar un informe final. Informe que no se considerará cerrado hasta no haber sido negociado con todos los implicados en la investigación.

Aunque las ventajas de la investigación cualitativa en educación son muchas, algunos autores se han apresurado a advertir sobre un problema siempre presente en los estudios de esta índole. A saber, el quedar reducidos a la aplicación de un conjunto determinado de técnicas, anteponiendo la metodología empleada al verdadero problema de fondo y olvidando que la investigación educativa, "como investigación aplicada [que es], está condicionada por una finalidad prioritaria, apoyar los procesos de reflexión y crítica para tratar de mejorar la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje" (TORRES, 1988:16). Como consecuencia de este hecho el investigador en Educación Musical habrá de estar siempre alerta para que su trabajo no sea meramente descriptivo. El planteamiento de alternativas críticas que

permitan una mejor intervención en el aula ha de estar siempre presente.

Como ejemplificación de todo lo que estamos diciendo cabe mencionar dos investigaciones de carácter cualitativo que se están llevando a cabo actualmente en la Universidad de Granada dentro del campo de la Educación Musical. Una tiene que ver con el estudio de la participación del alumnado de enseñanza Primaria y Secundaria en el desarrollo del currículum de Educación Musical. La otra centra su foco de atención en la elaboración y desarrollo de los Proyectos Curriculares de Centro en colegios de Educación Primaria, en lo referente a la materia de Expresión Musical dentro del Área de Educación Artística. Estas dos investigaciones se enmarcan respectivamente en sendos Proyectos de Investigación que lleva a cabo el Grupo Interdisciplinar de Investigación HUM-0267, Investigación Curricular y Formación del Profesorado, de la Universidad de Granada y de las que se espera obtener pronto interesantes resultados que revelen cuál está siendo el desarrollo real de la Educación Musical en la Comunidad Autónoma Andaluza.

## Notas

¡En el contexto español, el interés por la metodología cualitativa en diversas disciplinas sociales no surgió hasta la década pasada centrándose más en el plano teórico que en el práctico.

## Referencias.

APPEL, M.W. (1996): *El conocimiento oficial* Barcelona: Paidós

GIMENO SACRISTÁN, J. (1994 <sup>4</sup>) *El currículum: una reflexión sobre la práctica* Madrid: Morata

HARGREAVES, D. J. (1998) *Música y desarrollo psicológico* Barcelona: Graó (Ed. Original inglesa de 1986)

MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, J.B. (1990): *Hacia un enfoque interpretativo de la enseñanza* Granada: Universidad.

SAVATER, F. (1997 <sup>2</sup>): *El valor de educar* Barcelona: Ariel

STENHOUSE, L. (1987): *La investigación como base de la enseñanza* Madrid: Morata.

TORRES SANTOMÉ, J. (1988): "La investigación etnográfica y la reconstrucción crítica en educación", prólogo a la edición española del libro de GOETZ, J.P. y LeCOMPTE, M.D. (1988): *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa* Madrid: Morata.



[Volver al índice de la revista](#)





Revista de la Lista Electrónica  
Europea de Música en la Educación. n° 5

Mayo 2000

## Control del comportamiento y disciplina en el aula de música

Patricia L. Sabbatella Riccardi

Universidad de Cádiz

---

El presente trabajo fue presentado en las I Jornadas de Investigación en Educación Musical (Ceuta, 1-3 octubre de 1998). Organizadas por ISME España.

---

### Introducción

Disciplina y control del comportamiento son conceptos en constante interacción que en ocasiones se utilizan como sinónimos y en ambos subyace la noción de orden. En el ámbito educativo la disciplina escolar se entiende como el conjunto de normas que regulan la convivencia en la escuela. Este conjunto de normas se refiere tanto al mantenimiento del orden colectivo como a la creación de hábitos de organización y respeto entre cada uno de los miembros que constituyen la comunidad educativa.

La disciplina entendida en estos términos se convierte en una herramienta no consciente a través de la cual el individuo junto con otros individuos (el grupo escolar) consiguen a través de ella unos fines que en el contexto educativo son los objetivos del mismo proceso de enseñanza aprendizaje (Beltrán, 1987), y es el control del comportamiento en el aula, el que permite establecer las condiciones óptimas para que se desarrolle una disciplina positiva en clase.

El control del comportamiento en una clase de música no es un tema ajeno a los docentes del área. La disciplina es tema de conversación y preocupación entre profesores noveles y con experiencia pertenecientes a los distintos cuerpos de los niveles educativos y entre estudiantes de magisterio durante el período de prácticas docentes. Mantener la disciplina en una clase de música se convierte en muchas ocasiones en un proceso complejo y casi imposible, y el control del comportamiento es valorado como el aspecto más difícil a desarrollar en la tarea docente del área de música. El ambiente "sonoro-musical" característico de toda clase de música en los distintos niveles educativos se convierte en un problema cuando no permite el buen desarrollo de las actividades académicas. A través de esta comunicación deseamos analizar algunas de las causas que provocan la indisciplina (no-disciplina) en una clase de música y plantear estrategias que permitan encontrar posibles soluciones.

### Control del comportamiento y disciplina en el aula de música

Un fenómeno observado por todo el colectivo de profesores, y nos arriesgamos a decir sin necesidad de ser contrastado para verificar su autenticidad, es que cuando un grupo de alumnos asiste a una clase de música se observa un cambio de conducta de los alumnos que se traduce principalmente en movimiento:



deseos de correr, saltar, gritar entre los alumnos de educación infantil y primaria, y entre los alumnos de educación secundaria y universidad, el no poder mantener una conducta silenciosa y ordenada frente a los instrumentos musicales, durante actividades de movimiento en relación a la música o a la audición de una obra musical. Este cambio de actitud, el deseo de movimiento, la respuesta espontánea al fenómeno sonoro ¿pueden considerarse indisciplina?. Varios estudios (Kimura, 1964, 1967; Pibram, 1966; Fraise, 1976; Despins, 1986) confirman que la aparición de una respuesta motriz en relación a la música es una actividad no cortical que aparece de forma espontánea. El sonido, el "ruido", y el movimiento son parte integrante de una clase de música. El reconocimiento de este factor es fundamental para el desarrollo de estrategias que fomenten las conductas ordenadas entre los alumnos y permitan la concreción de los objetivos planteados. Consideramos que este tipo de conductas "no ordenadas" se convierten en indisciplina cuando no permiten centrarse en los objetivos académicos a desarrollar.

Contrariamente a la preocupación que denota el tema para este colectivo profesional, pocos son los estudios específicos existentes. La bibliografía pedagógico musical no aborda el tema específicamente, el tema de la disciplina aparece en libros y en manuales de didáctica de la música como un aspecto secundario, aunque existen autores que han abordado el tema directamente (Gainza, 1964; González, 1974), ya que su objetivo es dotar a los docentes de recursos y estrategias didácticas para que desde la acción pueda controlarse la conducta de los alumnos y la disciplina no constituya un problema. Entendemos que esta carencia de bibliografía se debe a que el tema no constituía un problema grave como en estos momentos, y el problema de indisciplina eran casos aislados o grupos problemáticos específicos.

Además de la respuesta motriz espontánea que genera el fenómeno musical en el individuo Gainza (1964) y González (1974) citan entre las causas más comunes que fundamentan la indisciplina en una clase de música se encuentran la no motivación suficiente por parte del profesor y el nivel no adecuado de las actividades planteadas. Tanner (1987) y Emmer (1987) plantean que el control del comportamiento en el aula se relaciona con la planificación de las actividades por parte del profesor, el desarrollo de las actividades oportunas y la aplicación de las metodologías adecuadas. Consideramos estos aspectos de vital importancia para la consecución y desarrollo de la disciplina en una clase de música. Coincidimos con Tanner (1978) en que lograr la disciplina mediante un plan integral de estudios, una secuenciación de contenidos y una metodología adecuada nos ayudarán a controlar el comportamiento de los alumnos en el aula. Una clase bien organizada, preparada metodológicamente y adecuada al nivel del grupo ayuda a mantener la disciplina. Es de esta forma como el control del comportamiento en el aula implica una situación de orden que permite conseguir los objetivos propuestos. Las actividades desarrolladas por el profesor dirigidas a conseguir que el alumno esté ocupado en tareas académicas minimizan los comportamientos perturbadores en el grupo. Es así como la disciplina se define como la estrategia de planificación por parte del profesor para que se puedan llevar a cabo la concreción de los objetivos (Emmer, 1987).

Interesante resulta a nuestro estudio citar el modelo sobre control y planificación en el aula desarrollado por Emmer y col. (1983), que utilizado como marco teórico nos permitirá profundizar en el análisis de algunos factores que promueven la indisciplina y a su vez proponen algunas pautas de actuación en relación al tema. El modelo propone tres fases o aspectos a tener en cuenta:

Fase 1.- Preparación del entorno físico, planificación de las actividades, identificación por parte del profesor de sus expectativas con respecto al comportamiento de los alumnos.

Consideramos que el entorno físico donde se desarrollen las actividades musicales es fundamental y de vital importancia, una aula de música debe estar acondicionada para realizar las actividades con comodidad. La situación ideal es que se encuentre aislada de los sonidos exteriores y de ser posible debe estar insonorizada para no perturbar el buen funcionamiento de otras clases. Este "aislamiento" permite realizar las actividades sin molestar ni ser molestados, favoreciendo la libre expresión de los alumnos y el desarrollo de las actividades musicales. En algunos centros educativos la clase de música se desarrolla en salones que no reúnen las condiciones apropiadas para trabajar con un mínimo de comodidad. Muchas veces no son salones independientes sino lugares de paso como bibliotecas, pasillos, salones de actos, patios, gimnasios o el propio aula de clase. Creemos que la no adecuación física del aula se convierte en

un factor perjudicial para el proceso educativo y la concentración del alumno, y en forma indirecta atenta contra la disciplina y los resultados del aprendizaje. El paso del aula de clase a la clase específica de música provoca que el alumno se someta indirectamente a un proceso de ambientación al nuevo lugar de trabajo, como estrategia el profesor puede sugerir que el aula de música es el aula del silencio para fomentar la disciplina y la adecuación al espacio de los alumnos.

La planificación de las actividades y la adecuación de las mismas al nivel del grupo es fundamental para el logro de los objetivos académicos y el control del comportamiento en el aula ya que como hemos citado, en algunos casos el problema de disciplina en una clase de música surge porque la actividad planteada no se adecua ni con el nivel, ni con los intereses de los alumnos. En este punto debemos distinguir los problemas de disciplina surgidos por el fenómeno musical en sí mismo y los problemas surgidos por una falta de adecuación de las actividades que afectará al descontrol general de la clase como grupo. Relacionado con el tema de la disciplina, la adecuación y planificación de las actividades a desarrollar es importante señalar que contar con el material didáctico específico ayuda a la planificación y realización de las actividades.

Un tercer aspecto muy importante es que el profesor sea capaz de reconocer y analizar cuales son sus expectativas con respecto al comportamiento de su grupo. No debe esperarse el mismo comportamiento de un grupo de pequeños que de un grupo de adolescentes. En este punto puede resultar útil citar la propuesta realizada por Tanner (1980) basada en el modelo psicoevolutivo de Piaget (1932 y Kholberg (1970) para planificar normas disciplinarias a desarrollar en el aula. En el modelo, Tanner expone las competencias o capacidades disciplinarias propias de cada etapa (básica o preoperacional, constructiva o de las operaciones concretas y creativa o de las operaciones formales) y brinda ejemplos de posibles funciones del maestro que puedan ayudar al alumno en el desarrollo de estas competencias disciplinarias. El conocimiento del desarrollo psicoevolutivo puede ayudar al maestro no sólo a planificar normas y disciplinarias en su clase, sino a reconocer y analizar sus expectativas con respecto a la conducta del grupo en cuestión. Consideramos que lo más importante es enfatizar los aspectos positivos de la disciplina, qué se debe hacer y cómo, y no los aspectos negativos, e incentivar al alumno a utilizar sus habilidades para obtener fines constructivos es la meta común de las tres etapas disciplinarias por él planteadas.

Fase 2.- El profesor comunica a sus alumnos las expectativas de comportamiento y las actividades académicas a desarrollar, establece normas de conducta y trabajo y las rutinas que se desarrollarán a lo largo del curso. Esta actividad se desarrolla al principio del curso académico.

Es importante que un profesor de música hable con sus alumnos y les comunique las expectativas de comportamiento que espera de ellos; explique la importancia que tiene el mantenimiento del orden en el aprendizaje de destrezas musicales, fomente conductas ordenadas e introduzca a sus alumnos en un clima relajado y propicio para el estudio de este arte. Resulta conveniente que al inicio del curso y en función de los objetivos y actividades a desarrollar el profesor explique a sus alumnos qué espera de ellos en el aspecto académico, por ejemplo si desea organizar un coro, un grupo instrumental o realizar un concierto de fin de curso, ya que esto motivará el trabajo del alumno, y a su vez esta motivación, podrá ser utilizada como estrategia para el control del comportamiento.

Este tipo de planificación requiere de unas características específicas en el profesor, entre ellas que sea lo suficientemente flexible para adaptar su planificación a la evolución de la clase. La atención y motivación del alumno son procesos claves para poder mantener el control de la clase. Si el profesor logra captar la atención de los alumnos dará lugar a que se potencie el desarrollo de actitudes responsables y de autocontrol, facilitándose así el control del comportamiento y la disciplina. Es por esta causa que las estrategias utilizadas por el profesor para impartir sus clases, los recursos tecnológicos, la variedad de actividades, el tamaño del grupo, los contactos oculares que mantenga con los alumnos y el tono e inflexión de la voz son aspectos importantes para mantener la atención de los alumnos y evitar problemas en el control del comportamiento.

Fase 3.- mantenimiento del orden deseado y el logro de que los alumnos participen en las actividades de aprendizaje. Esta fase se desarrolla a lo largo del curso escolar y en función de las relaciones que el

profesor establezca con el grupo.

Una motivación adecuada a los alumnos para participar de las actividades musicales favorece la participación de los mismos en clase y por ende el control del comportamiento. El profesor de música tiene en sus manos un elemento magnífico para contribuir a satisfacer la necesidad de expresión que todo ser humano posee, serán las estrategias didácticas y metodológicas de la enseñanza de la música las que le permitan llevarlas a cabo. El propio ejercicio de ejecución musical lleva a una autodisciplina y a un control del movimiento para conseguir la acción. En nuestra opinión que este orden y autodisciplina, que genera el estudio musical, favorecen la aparición de conductas de autocontrol y adaptación a las situaciones en el sujeto.

El mantenimiento del orden deseado y el logro de que los alumnos participen en las actividades propuestas son aspectos totalmente relacionados con las metodologías utilizadas y con el tipo de vínculo que el profesor establezca con el grupo. Este último resulta de vital importancia para el desarrollo del clima socioemocional del aula. El clima socioemocional del aula es un aspecto dinámico que hace referencia al tono emocional resultante de las interacciones que se producen entre los miembros del grupo, así como a sus aspectos socio organizativos (Beltrán, 1987). Creemos que si el profesor de música debe estar preocupado en controlar el grupo para mantener la disciplina, no se generará el clima socioemocional adecuado para poder brindar a sus alumnos la experiencia estética que requiere la docencia de la música.

## Conclusiones

Como hemos podido comprobar el tema desarrollado guarda estrecha relación con las relaciones que se desarrollan en el aula como grupo social, las características del profesor y el clima emocional fruto de estas interacciones. En relación al tema específico que nos ocupa creemos que la música puede ser utilizada como recurso en el control de la disciplina en función de los hábitos de orden que su cultivo puede propiciar en el individuo. Consideramos que todo profesor debe elaborar las estrategias disciplinarias que les sean más convenientes en función de su grupo de alumnos y el estilo de enseñanza que le caracterice, su buena preparación pedagógica, personalidad, dominio del grupo y experiencia sean factores que ayudarán a mantener la disciplina.

## Bibliografía

Beltrán y col. (1987): *Psicología de la Educación*. UNED.Madrid.

Fernández Enguita (1995): *La escuela a examen*.Ed. Pirámide. Madrid

Gimeno Sacristán,J. Y Pérez Gómez,A. (1992): *Comprender y transformar la enseñanza*. Ed. Morata. Madrid

González,M.E. (1974): *Didáctica de la Música*.Ed. Kapeluz. Bs.As.

Hemsky de Gainza,V. (1964): *La educación musical en el niño*. Ed. Ricordi. Bs.As.

Hemsky de Gainza,V. (1982): *Ocho estudios de psicopedagogía musical*. Ed. Paidós.Bs.As.

Hoffer,C. (1992): "Sociology and Music Education", en: Colwel, R. (1992): *Handbook of Research on Music Teaching and Learning*. Schirmer Books.USA

Lacárcel Moreno,J. (1995): *Psicología de la música y educación musical*. Ed. Visor. Madrid

Plaza del Río,F. (1996): *La disciplina escolar o el arte de la convivencia*. Ed. Aljibe. Málaga

Rivas Flores,J. (1993): "El aula como microsociedad", en: García León, M.A. y otros (eds): *Sociología de la Educación*. Ed. Barcanova. Barcelona

---



[Volver al índice de la revista](#)





Revista de la Lista Electrónica  
Europea de Música en la Educación. nº 5

Mayo 2000

## Reflexiones sobre el aprendizaje de la guitarra en la Educación Musical española. Propuesta de actuación

J. Sánchez

P. Barrios

F. Dios

R. Guerra

F. Rodilla

UNIVERSIDAD DE EXTREMADURA

---

El presente trabajo fue presentado en las I Jornadas de Investigación en Educación Musical (Ceuta, 1-3 octubre de 1998). Organizadas por ISME España.

---

### RESUMEN:

Esta comunicación trata de la problemática que se plantea ante la diversidad de roles de los alumnos de guitarra según los distintos centros y niveles, como pueden ser: el alumno-guitarrista de acompañamiento, el guitarrista por cifra o exagrama, el guitarrista de conservatorio, el guitarrista de flamenco y el alumno-guitarrista de nuevas músicas (Jazz, Blues, Rock, etc.)

Tras este primer análisis plantea distintas propuestas de actuación para la enseñanza-aprendizaje de la guitarra en la formación musical del individuo en los distintos niveles educativos, basándonos en los siguientes puntos:

- Es un instrumento polifónico ideal para el acompañamiento de la voz, así como de otros instrumentos melódicos (flauta dulce, melódica, armónica...)
- El comienzo de ese aprendizaje se puede dar a la temprana edad de cuatro o cinco años
- Fomenta la participación de la música mediante la creación de agrupaciones como las rondallas, tunas, etc...

### 3.- Planteamiento para abordar la problemática de la diversidad

- Acercar al alumno profesional a la música popular

- Dar un carácter más científico al aprendizaje de la guitarra de acompañamiento
- Unificar en cierta forma todos los perfiles mencionados

Analizando la situación actual del instrumento y tomando como base de datos Escuelas Municipales de música (ciudades y pueblos), conservatorios, academias privadas y finalmente la Universidad, el primer problema que aparece es la diversidad de "roles" que la guitarra tiene hoy en día, todos completamente distintos e incommunicados entre sí.

De esta manera aparecen los siguientes perfiles de alumnos de guitarra:

A) El primero es el guitarrista de acompañamiento o "guitarristas de oído".

Este perfil de alumno por supuesto no quiere saber nada de Lenguaje Musical, ni de Armonía y apenas tolera unas leves nociones de técnica a un nivel muy elemental. Utiliza la guitarra como un instrumento meramente de acompañamiento a cualquier canción o melodía con un número más o menos limitado de acordes tonales que conoce a la perfección (en cuanto a su ubicación en el diapasón) y enlaza las secuencias de acordes guiándose exclusivamente por el oído y por una serie de ritmos básicos de mano derecha, pero desconoce el grado, la función tonal y otros conceptos musicales. Este tipo de aprendizaje se suele dar mucho en colegios, escuelas de música y casas de cultura.

B) El segundo perfil es el del alumno aventajado de guitarra de acompañamiento que recurre al método de la cifra o exagrama.

Este alumno se supone que está en un grado superior con respecto al del perfil anterior al tocar "punteando" algunas melodías pero aún necesita escucharlas previamente pues la cifra sólo le indica en qué cuerda y traste debe pisar cada uno de los sonidos o notas, pero no le indica la duración de la nota ni la dinámica, timbre o intensidad de la misma. Al subir el nivel técnico del alumno se dificultan a la vez las piezas a interpretar, con lo cual la lectura del método cifrado se complica y comienza a resultar un verdadero rompecabezas numérico.

C) Como tercer tipo aparece el alumno de Conservatorio; ese que en teoría va a dedicarse profesionalmente al estudio del instrumento de una manera profesional, tiene una hora de clase individual y otra hora de clase colectiva a la semana. De entrada se le exige un rigor en la forma de coger el instrumento, de sentarse, de colocar las manos, de atacar las cuerdas, etc... Suele introducirse en el mundo de la guitarra con un repertorio completamente ajeno a su estética musical, lo cual hace duro el inicio. Tocan entre ocho y diez piezas al año y tienen la gran ventaja de que pueden leer partitura pero sin ella se ven completamente perdidos y el 80% o 90% no son capaces de cantar una sencilla canción popular acompañándose simultáneamente con sencillos acordes tonales, pues no suelen practicarlos y en la mayoría de los casos los desconocen totalmente.

D) El perfil de alumno de guitarra flamenca nos abre otro mundo fascinante desgraciadamente ajeno a la guitarra clásica y viceversa. Con una enseñanza básicamente oral cultivan una envidiable técnica de mano derecha que abre inmensas posibilidades rítmicas en el instrumento; sin embargo limitan mucho la capacidad de la guitarra en otros aspectos como son el polifónico y el de una completa formación musical.

E) Por último se encuentra el perfil de alumno de guitarra de música moderna o actual (Blues, Jazz, Country, Rock...) utiliza mucho el recurso de la improvisación previo al estudio de una gran número de escalas tonales, modales, pentáfonas, exátonas, etc... Conoce estas escalas mediante el aprendizaje de

regiones en la guitarra memorizando patrones o clichés que se repiten a lo largo del diapasón de la guitarra, pero desconocen también las notas que componen dichas escalas y sus relaciones armónicas. Poseen un amplio dominio de acordes de séptima, novena, aumentados, disminuidos, en todas las inversiones utilizando generalmente el sistema anglosajón que enumera los acordes con letras del alfabeto y ubican éstos memorizando los puntos que deben pisar en la guitarra pero desconociendo la formación de los acordes y la relación armónica entre estos.

Observando esta "Torre de Babel" se plantea la pregunta: ¿Qué perfil será el más adecuado? ¿Cuál será el más pedagógico?

No es correcto en absoluto que el alumno que toca la guitarra de acompañamiento limite tanto a un instrumento tan rico al mero papel de bajo acompañante de melodías. Tampoco es correcta la actitud del alumno que posee buenas condiciones musicales y opta por la interpretación de la cifra por acelerar el proceso y dar de lado al Lenguaje Musical.

El caso del alumno del conservatorio es triste en el sentido de que un profesional del instrumento no sepa interpretar ninguna canción folklórica o actual con su instrumento ni nada en realidad que se salga de su programa. También es lamentable que en los conservatorios españoles no se inicie a la guitarra flamenca en sus palos más básicos; y que se abandone el tema de la improvisación instrumental de una manera tan radical.

En este estado se abre un debate interno de necesidad sobre el aprendizaje de la guitarra en la formación musical del individuo. La pregunta se plantea sólo en la forma no en la conveniencia de hacerlo la cual no deja lugar a dudas.

Siendo el instrumento más popular del presente siglo es querido y admirado por todos los sectores musicales abarcando todos los géneros y estilos desde la música popular hasta la música "clásica" y por supuesto de vanguardia.

## **PROPUESTA DE ACTUACIÓN**

Haciendo un repaso de las experiencias llevadas en los distintos centros de trabajo aparecen las siguientes conclusiones:

A) El comienzo en el aprendizaje de la guitarra puede ser a una edad muy temprana (cuatro ó cinco años) utilizando la guitarra en un principio como instrumento de percusión que acerque al alumno al ritmo, y la pulsación de las cuerdas al aire nos muestre las cualidades del sonido (Altura, duración, intensidad y timbre). A la vez sencillos ejercicios de alternancia y reconocimiento de los propios dedos de ambas manos ayudan a desarrollar la psicomotricidad del individuo.

B) Es un instrumento polifónico ideal para acompañar a la voz, que puede realizar en el aula de música de un colegio las mismas funciones que un piano o teclado con el problema de espacio en la clase resuelto y también el de presupuesto.

C) Se complementa perfectamente con el instrumento hasta ahora reinante en las aulas: La flauta dulce.

D) Acerca e introduce al alumno de una manera sencilla al folklore y a la música popular y fomenta la participación activa y grupal de la música mediante la creación de rondallas.

Algunos inconvenientes son:

- 1.- La necesidad de adquirir una mínima técnica base a desarrollar en ambas manos con lo cual esto lleva un estudio progresivo y constante.

2.- La afinación es uno de sus más célebres defectos, pues pasará mucho tiempo hasta que el alumno logre afinar por sí mismo el instrumento.

3.- El problema que la guitarra suene una octava más baja en relación con el sonido representado en el pentagrama lleva a un cierto error en el aprendizaje auditivo.

## Conclusión

Salvando las pequeñas carencias o desventajas que la guitarra lleva consigo, aparece por contra un sin fin de posibilidades y aportaciones que hace este instrumento a la educación musical tanto en la enseñanza primaria, como en secundaria y por supuesto en la Universidad.

En cuanto a la formación de los alumnos-guitarristas el modelo está en el equilibrio de la balanza, en no separar tanto la guitarra clásica de la popular, por supuesto que el alumno profesional de Conservatorio tendrá un proceso de estudio más profundo y detallado con unas exigencias técnicas y teóricas muy por encima del resto de alumnado. Pero también es muy importante que éste modelo de alumno-profesional se acerque a conocer el instrumento en su faceta popular o folklórica sin despreciar este tipo de interpretación ni ignorarla por estar carente de sus acostumbradas dificultades técnicas, al fin y al cabo todo es música.

También el alumno que toca guitarra de acompañamiento debe sacar a la guitarra de ese plano secundario en el que se encuentra, de esa anarquía en el que las leyes musicales válidas para todos los demás territorios, aquí no existen. La misma dificultad tiene el interpretar un exagrama en el cual nos indican las cuerdas y trastes donde deben pisar los dedos que aprender cómo se forma los acordes, cuales son las notas que lo componen, si pertenece a tal o cual tonalidad o si es un grado modal o tonal; sin embargo esta segunda forma nos pondrá en el camino correcto en el cual el alumno-guitarrista podrá acompañar y armonizar en breve fáciles melodías escritas en esas mismas tonalidades y encauzar a la guitarra dentro de una formación musical más rigurosa, con un carácter más científico y veraz.



[Volver al índice de la revista](#)





Revista de la Lista Electrónica  
Europea de Música en la Educación. n° 5

Mayo 2000

## Estudio cuantitativo-cualitativo acerca de la formación musical que poseen los/las estudiantes que acceden a la universidad en la ciudad autónoma de Melilla.

M<sup>a</sup> Teresa Segura López

Oswaldo Lorenzo Quiles

Juan Pablo de Juan Martín

Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal

Universidad de Granada

---

El presente trabajo fue presentado en las I Jornadas de Investigación en Educación Musical (Ceuta, 1-3 octubre de 1998). Organizadas por ISME España.

---

### RESUMEN

La presente comunicación muestra los resultados obtenidos en la investigación llevada a cabo en los Centros Universitarios de la Ciudad de Melilla, a lo largo del presente curso académico 1997-1998, acerca de la formación musical recibida durante los ciclos educativos de Infantil, Primaria, ESO y Bachiller -anteriormente Preescolar, EGB, Bachiller y COU- por los/las alumnos/as que estudian en la actualidad el primer curso de su carrera universitaria.

### INTRODUCCIÓN

Tras varios cursos académicos observando los pobres resultados que en las asignaturas de contenido musical obtienen de forma generalizada los/las alumnos/as que acceden a la Escuela de Magisterio de Melilla (Universidad de Granada), nos pareció necesario corroborar de manera objetiva, es decir, a través de los oportunos métodos científicos de validación de hipótesis, lo que de forma factual se nos mostraba evidente: más del 90 % de los/las adolescentes que han completado sus estudios de enseñanza secundaria carecen de la imprescindible formación que todo/a alumno/a universitario/a debe poseer para poder juzgar esa área de conocimiento, la música, que cuenta desde hace ya algunos años con entidad importante en el seno de la Universidad española. Ahora bien, puesto que lo expuesto era una impresión proyectada a

priori tan sólo por los/las alumno/as pertenecientes a Magisterio, el universo de nuestra investigación fue escogido de forma que resultase suficientemente representativo, es decir, conteniendo individuos pertenecientes a todos los centros que conforman la oferta educativo-universitaria de Melilla.

## **CARACTERÍSTICAS DE LA MUESTRA**

El Cuestionario fue respondido por un conjunto de 400 sujetos, de entre " 2.000, con edades comprendidas entre los 17 y los 19 años; de éstos, 67 &endash;16'75 %- son de origen marroquí o hispano-marroquí y el resto oriundo de España. Por sexos, 214 son mujeres &endash;53'5 %- y 186 hombres &endash;46'5 %-.

Todos los individuos han superado el Curso de Orientación Universitaria, COU, y están matriculados en el primer curso de la carrera que estudian, aunque 46 de ellos &endash;11'5 %- no aprobaron Selectividad.

## **DESCRIPCIÓN DEL CUESTIONARIO**

Elaborado en calidad de CUESTIONARIO SOBRE FORMACIÓN MUSICAL, consta de un primer apartado que solicita Datos de Identificación: Apellidos y nombre; Edad; Sexo; Carrera; Especialidad y Centro universitario, más cinco ítems compuestos por una pregunta de respuesta verbal y una valoración numérica de 1 a 5.

Antes de responder al Cuestionario, los/las alumnos/as fueron informados del número de cuestiones que comprendía aquél y de que en la valoración numérica 1 es la puntuación más baja y 5 la más alta.

Las cuestiones o ítems son las siguientes:

1.1 ¿Qué educación musical has recibido durante todo el ciclo de enseñanza de régimen general (preescolar-COU)?

1.2 Valora tu respuesta de 1 a 5.

2.1 ¿Cómo contribuyen los mass media -conjunto de instrumentos de difusión masiva de la información: prensa, radio y televisión- a conformar tu cultura musical?

2.2 Valora tu respuesta de 1 a 5.

3.1 ¿De qué forma han influido los hábitos y preferencias musicales de tu familia en tu formación musical?

3.2 Valora tu respuesta de 1 a 5.

4.1 Teniendo en cuenta las tres cuestiones anteriores, especifica qué tipo de música compras, grabas o escuchas normalmente: -Rock; -Pop; -Clásica; -Folklore; -Otras (cuáles).

4.2 Valora de 1 a 5 los tipos de música que compras, grabas o escuchas normalmente.

5.1 ¿Has asistido a algún concierto musical durante los últimos cinco años?

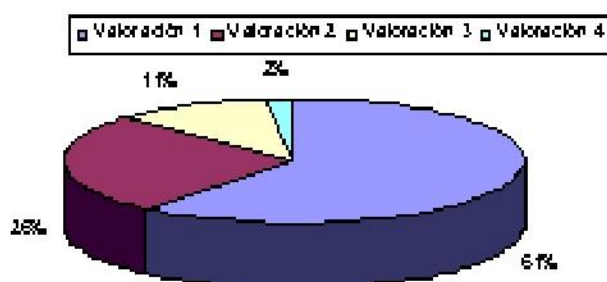
Indica a cuál/es.

5.2 Valora de 1 a 5 en qué medida esta asistencia ha participado en tu formación musical.

## CONCLUSIONES

Necesariamente éstas han de ser breves, pues las pretensiones de una Comunicación están siempre supeditadas a su habitual exposición sinóptica.

1. En la primera cuestión -educación musical recibida de preescolar a COU- la valoración es claramente negativa; casi la totalidad del alumnado coincide en señalar como única asignatura recibida la Historia de la música de 1º de BUP, asignatura en la que lejos de procurar una mínima formación en materia de música, el profesorado &ndash;musicalmente neoelector, salvo contadas excepciones- no ofrecía otra cosa que alguna pincelada teórica sobre compositores por lo general fallecidos.



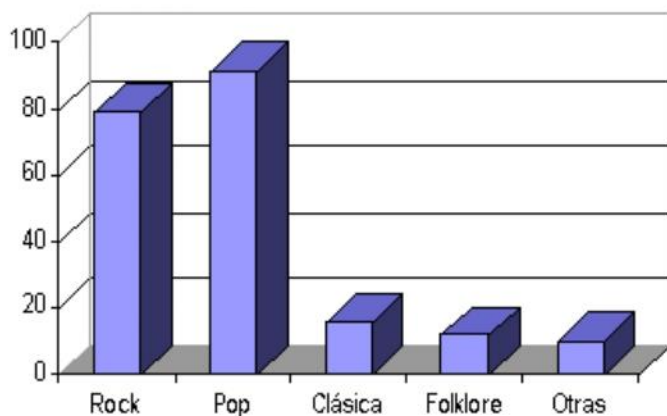
2. Respecto de la contribución de los mass media a la conformación de la cultura musical de los/las encuestados/as, la inferencia de las distintas respuestas nos muestra, además del diagrama de sectores, cómo los medios de comunicación de masas se erigen hoy, para bien o para mal, en importantes agentes de formación musical. Si bien periódicos, cadenas de radio y televisión no mejoraron sustancialmente el conocimiento de aspectos específicos, como puede ser el del lenguaje de la música, sí participaron netamente en la creación de un cuerpo de referentes sonoros que permite al alumnado en cuestión distinguir con suficiencia algunos géneros y estilos musicales.



3. Peor suerte corre la influencia de los hábitos y preferencias musicales de la familia en la formación musical de los/las encuestados/as. Éstos últimos valoran la influencia medida con la puntuación mínima en un 68 %, aunque tal resultado no indica que la familia, en sí misma, sea un ente incapaz de formar musicalmente, sino que en el contexto familiar que nos ocupa el ambiente musical resulta casi inexistente.



4. Debido al influjo del entorno musical que suele acompañar comúnmente a los/las estudiantes &ndash;percibido muchas veces de forma subliminal y compuesto por músicas que nos imponen las leyes del mercado cultural a través de los canales que nos forman e informan musicalmente: cadenas de radio y emisoras de televisión-, no es de extrañar que la música comprada, grabada o escuchada esté capitaneada por el Pop y el Rock, quedando en un insignificante segundo plano otras posibilidades con mayor perfil formativo.



5. Sólo los conciertos de música Pop y Rock han sido enumerados en un porcentaje significativo; no obstante, la asistencia a éstos fue escasa, teniendo en cuenta el intervalo de cinco años especificado en la cuestión. Acerca de la medida en que participa esa asistencia en la formación musical del alumnado, el



diagrama circular se muestra más que explícito

Sólo nos resta finalizar constatando que hasta fechas bien cercanas la presencia de la música en la educación anterior a los estudios universitarios ha sido meramente testimonial, cuando no inexistente, propiciando todo ello que la preparación musical del alumnado sea claramente insuficiente.



## BIBLIOGRAFÍA

Alcina Franch, José, *Aprender a investigar*, Madrid: Compañía Literaria, 1994.

Arnheim, R., *Consideraciones sobre la educación artística*, Barcelona: Paidós, 1993.

AA.VV., *Actas de las jornadas de educación musical. La música en primaria*, Madrid: Universidad Complutense, 1998.

AA.VV., *Nº 1,7 y 10 de la revista EUFONÍA -didáctica de la música-*, Barcelona: Graó, 1995-97-98.

Cook, T.D. y Reichart, Ch. S., *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*, Madrid: MORATA, 1995, 2ª edición.

Eisner, E., *Educación la visión artística*, Barcelona: Paidós, 1995.

García Llamas, José Luis, Pérez Juste, Ramón y Dionisio del Río Sadornil, *Problemas y diseños de investigación resueltos*, Madrid: DYKINSON, 1992.

Gardner, Howard, *Educación artística y desarrollo humano*, Barcelona: Paidós, 1994.

Hemsey de Gainza, Violeta (editora), *La educación musical frente al futuro*, Buenos Aires: Ed. Guadalupe, 1993.

Lacárcel Moreno, Josefa, *Psicología de la música y educación musical*, Madrid: Visor Distribuciones, 1995.

Trianes Torres, M<sup>a</sup> Victoria (Coord.), *Psicología de la educación para profesores*, Madrid: EDICIONES PIRÁMIDE, 1996.



[Volver al índice de la revista](#)



Revista de la Lista Electrónica  
Europea de Música en la Educación. nº 5

Mayo 2000

## Mesa redonda: "Investigación aplicada"

El investigador como educador musical y como divulgador

Javier Suárez-Pajares

---

El presente trabajo fue presentado en las I Jornadas de Investigación en Educación Musical (Ceuta, 1-3 octubre de 1998). Organizadas por ISME España.

---

La presente ponencia trataba de plantear en la Mesa redonda "Investigación aplicada a la educación musical" una serie de problemas que surgen no tanto a quienes se dedican profesionalmente a la educación musical, sino a quienes, dedicados a la investigación y al estudio de temas relacionados con la historia de la música desde perspectivas diversas, tienen finalmente que transmitirlos a una audiencia determinada, ya sea otros colegas, alumnos de universidad, u otros públicos en los que se centra el concepto "divulgación" aludido en el título.

Se incide particularmente en los problemas de la educación musical universitaria para no especialistas y en la divulgación científica aplicada a la música, un campo casi yermo sobre el que hay mucho que reflexionar: desde las nuevas posibilidades para la explicación de la música que ofrecen soportes nuevos como el CD-Rom, hasta las tradicionales formas de relación con un público melómano a través de notas a programas y críticas de conciertos.

### 1. Generalidades

Investigación y docencia son conceptos que se cruzan de maneras muy diversas, entre las que las dos principales pueden ser, por una parte, la investigación que el educador hace de su propia acción docente y, por otra, la comunicación resultante de un trabajo de investigación. Dado que mi actividad principal ha venido siendo la investigación más que la docencia, he optado por tratar aquí la segunda de las relaciones investigación-docencia mencionadas introduciendo además el concepto de "divulgación" que, a mi juicio, no es más que una parcela un tanto desatendida de la educación. Esto me permite, sin apartarme del tema de la Mesa redonda "Investigación aplicada a la educación musical", introducir una serie de reflexiones y preocupaciones particulares al respecto.

A pesar de las relaciones que se señalan, la investigación y la educación son especialidades distintas que pueden complementarse o desarrollarse de forma independiente. La cualidad investigadora es un aditamento más, susceptible de ser encauzado hacia la educación, pero no debe entenderse nunca como una premisa de la actividad educacional. Ahora bien, entre investigación y educación se puede señalar un vínculo preciso: el fin de una investigación no consiste sólo en adquisición de un determinado conocimiento, sino en la transmisión de ese conocimiento y cualquier función de transmisión de

conocimientos puede ser interpretada como educación.

De este modo, las formas en las que yo, como investigador de diversos temas relacionados con la música, transmito los conocimientos que se derivan de mi investigación se pueden clasificar en función de la manera en la que se producen (directa o indirecta) y, a su vez, en función de las personas a las que se dirige (especialistas o no especialistas).

a) Docencia especializada

1. Transmisión directa (clases, conferencias...)

b) Docencia general

a) Producción especializada

2. Transmisión indirecta (escritos)

b) Producción general

La docencia en la Universidad (dentro de las Especialidades de Musicología o de Historia y Ciencias de la Música), así como la actividad como conferenciante en reuniones de especialistas o la producción de escritos especializados, no plantea—por el hecho de que su objeto sea la música—una problemática muy distinta de la del resto de las materias. Se trata de grupos homogéneos en cuanto a edad y a los que se presupone también unos conocimientos mínimos comunes. No son estos los casos que me interesa tratar en estas Jornadas. Lo que me interesa plantear aquí es el caso de la educación musical universitaria para no especialistas y los escritos que podríamos clasificar como de divulgación científica.

## **2. La educación musical universitaria para no especialistas**

Dentro de los nuevos planes de estudios de Historia del Arte, se ha implantado en algunas Universidades una Historia de la Música obligatoria dividida en módulos cuatrimestrales. Esto, unido a la masificación de la Universidad pública española, nos ha puesto a algunos enseñantes en la situación de tener que impartir clases de historia de la música a grupos de hasta casi 100 estudiantes de edades comprendidas entre los 20 y 25 años. Este cocktail formado por un grupo masivo de jóvenes y música sólo se sirve en el cine o en bares de copas, de modo que resulta fácil entender hasta qué punto saludar la mañana de uno de estos grupos con un motete isorrítmico del Ars nova es como poner picatostes en un Daiquiri. Tratar de que se entienda su oportunidad, su perfección, su interés histórico... es difícil; pretender que se participe de su belleza puede ser, simplemente, utópico. La complejidad de ciertas manifestaciones históricas del arte musical, imprescindibles para trazar una historia de la materia, son de tal nivel que la respuesta más común por parte del alumnado, en muchos casos, no puede ser otra que el más absoluto desconcierto. Este es un problema al que se debe enfrentar cualquier docente de Historia de la Música que se dirija a no especialistas. Debe reconocerse asimismo que el desconcierto como respuesta es muy común también entre los especialistas, pero éstos, al menos, reconocen esa sensación como muy común en la experiencia de músicas nuevas y, por tanto, la sobrellevan mejor que aquéllos a quienes sorprende. Quizás entonces, una buena manera de combatir este desconcierto sea ponerlo de manifiesto como cosa natural.

En mi experiencia personal como profesor de historia de la música de la Universidad Complutense he visto el paso de la enseñanza de la música, de materia optativa en el plan de estudios antiguo de Geografía e Historia, a materia troncal en el Plan de Estudios de 1993 (BOE 10-VI-93) para la Titulación de Licenciado en Historia del Arte. En la Universidad Complutense, éste fue el logro académico más significativo relacionado con la música con anterioridad a la aprobación y puesta en marcha de la



Titulación de Historia y Ciencias de la Música en el curso 97-98. En el proceso de paso de asignatura optativa a troncal, se ha podido observar lo siguiente:

-Ha subido el nivel tanto por la formación del alumnado, cuanto por su diferente actitud con respecto a las asignaturas troncales.

-La masificación que se deriva de la obligatoriedad ha determinado que los grupos sean más homogéneos y también lo sean sus expectativas acerca de la materia. En una historia de la música optativa había siempre, además del grupo previsto idealmente de estudiantes que lo elegían porque les interesaba en mayor o menor medida (entre los que se encontraban siempre alumnos con amplia formación en el Conservatorio), un grupo significativo de estudiantes que elegían esa asignatura condicionados por el horario o buscando una asignatura "fácil", entre otras razones innombrables. Esto daba lugar antes a dos polos opuestos que eran difíciles de manejar por parte del educador, una situación que se reproduce hoy, de alguna manera, en las asignaturas de música que se ofertan como optativas en los planes de estudio de diversas licenciaturas (Historia de la Música Italiana, por ejemplo, dentro de Filología Italiana, o Estructuras del Lenguaje Musical, dentro de Historia del Arte en la Universidad Complutense).

-A diferencia de lo que ocurría antes, la obligatoriedad ha dado lugar a que se encuentren casos numerosos en los que al estudiante le disgusta la música que se le explica. La música es un elemento muy importante de identificación social y las personas que tienen arraigado dentro de sí este uso o función de la música—la gente que se relaciona con un determinado grupo por cuestiones de filias y fobias musicales—tienen en sus códigos de conducta una actitud de rechazo visceral hacia cualquier manifestación musical distinta de la que han elegido como característica suya. Este hecho, que no se produce en la enseñanza de las Artes Plásticas, ni en ningún otro tipo de enseñanza, provoca una dificultad añadida a todos los profesores de música sobre la que sería interesante reflexionar, considerando además que estos alumnos forman un colectivo de verdaderos melómanos que, si bien es cierto que actúan por exclusión, también lo es que son capaces de vivir el hecho musical con una intensidad desusada.

Existe abundante bibliografía acerca de cómo enseñar música a infantes, metodologías con amplia tradición y buenos resultados, pero la manera de presentar el arte musical a estudiantes universitarios, de momento, no es más que un "sálvese quien pueda", carente de cualquier metodología distinta del sentido común. Este es un punto en el que los especialistas en docencia deberían concentrar un tanto de sus esfuerzos. Resulta bastante significativo que nuestros proyectos docentes, por lo común, dediquen bastante espacio a la discusión y acotación del temario, pero mucho menos y muy poco sustancial a las estrategias docentes.

### **3. La divulgación científica**

Otro de los campos en los que el investigador puede transmitir resultados de su trabajo es el de la divulgación musical. Bajo el concepto divulgación musical me refiero a un ejercicio menos regulado en cuanto a los receptores—porque es un ejercicio cuya motivación es totalmente voluntaria por parte del receptor—, pero cuya esencia no deja de ser formativa y, por tanto, susceptible de ser incluida en el campo de la educación musical.

Dentro de la divulgación, además de la conferencia divulgativa (una especialidad ya prácticamente extinta para mal de la cultura en general, sustituida en algunos casos—y no precisamente en el de la música— por el documental de televisión), podemos señalar el ejercicio de la crítica en el que yo incluiría no sólo la crítica periodística y la crítica discográfica, sino también las notas a programas de concierto. Muy pocas veces un escritor sobre temas musicales resulta tan leído como cuando escribe las notas a un programa de concierto o su posterior crítica.

Una oportunidad, como la que brindan las notas a programas de concierto, de llegar a un público amplio, aficionado y ávido de información, sistemáticamente se desaprovecha dejándose en manos de



"especialistas" del género sin la menor cualificación profesional, o permitiendo la publicación de textos tópicos o dudosamente formativos. Éste es un problema que se afronta de formas muy diversas y cuya resolución atañe sobre todo a los gestores encargados de las distintas orquestas y espacios dedicados a la música. Pero se debe entender que el objetivo de "formar un público" que persiguen estos gestores no sólo consiste, como parecen pensar muchos—alguno incluso con éxito—, en crear unos hábitos de consumo desde el punto de vista de las técnicas de mercado, sino en crear un apetito cultural, una demanda centrada en el conocimiento profundo de lo que se quiere recibir. Ahí están las diferencias fundamentales entre públicos "formados", como el de la plaza de toros de Las Ventas para los espectáculos taurinos o el del Ciclo de Lied del Teatro de La Zarzuela para la música, y públicos "estantes" como el maremagno del Teatro Real. Desde mi punto de vista una política consciente de redacción de notas a programas, junto con la propia programación, es una herramienta eficaz para la formación del público en su característica y enriquecedora variedad, frente a la irritante uniformidad de los públicos "estantes".

Otro tanto podríamos decir de la crítica periodística que es también susceptible de ser considerada como actividad educadora muy relevante para la formación de un público cultivado y que, una vez más, está habitualmente en manos de un raro colectivo de "especialistas" que no son ni docentes, ni investigadores, ni siquiera periodistas; esto es, que viven casualmente al margen del común de los mortales que se dedica a la musicología o al periodismo y eso no es una buena idea.

Tanto la crítica como la redacción de notas al programa son actividades susceptibles de ser consideradas educacionales que tienen la peculiaridad, frente a otros campos más comunes de la docencia, de destinarse a niveles distintos de la población: más que a los estudiantes, a los aficionados y los profesionales. Son por éste y por otros conceptos actividades delicadas, pero a la vez muy formativas porque llegan a sectores de la población que en teoría ya han concluido su formación académica y se reciben de una forma bastante dogmática por estos sectores. Es muy raro, casi inédito, que los lectores de las notas a un programa de concierto o una crítica especulen sobre su calidad, oportunidad o sobre la veracidad de la información que contienen; es una información que se recibe en gran medida de forma pasiva y gratuita.

Finalmente, dentro de este punto dedicado a la divulgación, me gustaría presentar un trabajo terminado hace unos meses y que utiliza el nuevo soporte del CD-Rom como vehículo de divulgación musical .

El CD-Rom se ha utilizado hasta ahora, principalmente, en su dimensión lúdica y para almacenar información de forma masiva. Sin embargo, es un soporte infrutilizado en el campo didáctico que, en la didáctica particular de la música, estoy seguro de que supone una verdadera revolución. Un CD-Rom puede contener ciertos elementos de libro (estáticos, descriptivos, informativos) y ciertos elementos de documental (dinámicos, formativos, didácticos) y los introduce en un soporte que aporta el nuevo concepto de la interactividad. Es decir, que a diferencia de un libro o de un documental, un CD-Rom se mueve, se desenvuelve, se produce en gran medida, por las opciones que elige el usuario.

Hasta ahora, una de las principales dificultades que planteaba el producir escritos de divulgación musical era el acceso por parte de los lectores a la música misma. La primera ventaja que aporta el CD-Rom para la explicación de la música es que permite el acceso inmediato al sonido de lo que se explica y, la segunda, su capacidad para traducir estructuras musicales en formas visuales, algo que se ha mostrado siempre como uno de los medios más útiles de hacer inteligibles ciertos aspectos técnicos muy relevantes, desde puntos de vista históricos y estéticos, de la música. En este sentido, en una conferencia se puede decir, o se puede escribir en un texto que la "Danza lejana" de Noches en los jardines de España de Manuel de Falla está construida con un trabajo bitemático minucioso que será muy característico de la obra de Falla y que consiste en tres secciones: la primera con un Tema A expuesto primero y luego con tres variaciones; la segunda sección con un Tema B, expuesto primero y luego con otras tres variaciones, y la tercera con una exposición mixta de los Temas A y B, luego una variación simultánea de los dos temas y finalmente una última Variación de A y otra de B. Ante esta explicación—por más que sea correcta— lo primero que se puede sentir es un cierto desconcierto por el lío de temas, secciones, variaciones, etc., y lo segundo un cierto enfado por reducir una concepción de Falla, que es magistral en

términos musicales, a palabras absolutamente vacías. Pues bien, si eso mismo que se ha explicado verbalmente, se viera gráficamente y se pudiera hacer sonar como y cuando se quiera gracias a las posibilidades de un CD-Rom bien diseñado, se podría entender de forma inmediata y sencilla, bastante al margen incluso de cuál sea la formación musical previa de los receptores que habrán aprendido entonces un elemento fundamental del lenguaje artístico de Falla. Eso es lo que el CD-Rom puede aportar a la didáctica de la música. La experiencia de poder comunicar esto satisfactoriamente, en un medio de gran difusión, fue para mí un descubrimiento, creo que supone un verdadero reto para la enseñanza actual de la música en todos los niveles y creo también que es un buen ejemplo de cómo la investigación y las nuevas tecnologías pueden contribuir a una mejor educación musical. Otro problema es el de la velocidad con la que se desarrollan hoy las nuevas tecnologías que las hace difícilmente incorporables en los centros públicos de enseñanza; pero también sería nuestra labor seleccionar aquellas herramientas que nos interesan antes de que se las lleven los huracanes de la modernidad.



[Volver al índice de la revista](#)





Revista de la Lista Electrónica  
Europea de Música en la Educación. n° 5

Mayo 2000

## La investigación en Educación Musical: perspectivas desde el Departamento de Didáctica de la Expresión Musical y Corporal de la Facultad de Formación del Profesorado de la Universidad de Barcelona

Maria-Ángels Subirats

Departamento de Didáctica de la Expresión Musical y Corporal

Facultad de Formación del profesorado

Universidad de Barcelona

---

El presente trabajo fue presentado en las I Jornadas de Investigación en Educación Musical (Ceuta, 1-3 octubre de 1998). Organizadas por ISME España.

---

### RESUMEN

La investigación es una de las funciones de los profesores ubicados en un Departamento Universitario. En el caso de la investigación en el campo de la Educación Musical, se tiene ahora mucha más oportunidad que antes de poder investigar en este campo, ello es debido a que la LOGSE contempla la Educación Musical como materia obligatoria en el Curriculum escolar de Primaria y Secundaria.

Así pues también los maestros tienen la oportunidad de investigar en este campo.

Su investigación debe estar integrada en el trabajo de cada día puesto que el trabajo de maestro conlleva un continuo cambio en un afán de mejora y superación.

Desde nuestro Departamento, quisieramos inculcar a nuestros alumnos, futuros maestros, la idea de que investigar no es sólo trabajo de científicos sino que ellos podran hacerlo en la propia aula.

Tenemos oportunidad también de trabajar con alumnos de Doctorado en el programa de "Música y su Didáctica" y, desde este programa iniciar nuevos trabajos de investigación en la línea de investigación-acción en el aula que nos parece muy adecuada para ser realizada por los enseñantes.

---



Entre los profesores universitarios está aceptado que la investigación es algo que no se puede obviar. Incluso se nos define como Personal encargado de la Docencia y la Investigación, sin embargo en muchos casos y sobre todo en algunas materias se hace difícil, parece que no se vea claro cómo investigar o qué investigar en ellas.

Desde nuestra situación como Formadores de Maestros en Educación Primaria, teníamos algo difícil el hecho de poder investigar sobre la Educación Musical ya que no era obligatorio impartirla en la Escuela. Teníamos únicamente el recurso de hacerlo de forma teórica o de investigar sobre nuestro trabajo y en nuestra propia aula y, aunque esto resultara interesante, lo hubiera sido mucho más en otras circunstancias.

Sin embargo, existían algunos trabajos de investigación sobre cómo los niños que estudiaban Música tenían mejor predisposición para el aprendizaje de otras materias que los que no lo hacían.

Desde que la LOGSE, además de reafirmar la Educación Musical como componente del Curriculum de la enseñanza obligatoria, nos proveyó de la obligatoriedad de que esta materia fuera impartida en los Centros de Primaria y Secundaria por un/a maestro/a especialista en la misma.

Así pues, se nos abren nuevos campos en la investigación en educación musical.

La investigación sobre el propio trabajo es un punto de partida que ya pueden tomar también los maestros de música.

### **Por qué debemos investigar**

Muchas veces pensamos en la investigación como algo que sólo está al alcance de algunas personas, para otros es obvio que su función, creen, es preparar e impartir sus clases y esto ya conlleva bastante trabajo.

Debemos hacer mención de por lo menos tres razones muy positivas por las cuales vale la pena investigar:

1. la primera, es que nuestra investigación sobre la enseñanza de la música y la propia práctica profesional, puede ser ayudada y puede iluminar nuestra propia actividad;
2. la segunda, es que no debemos olvidar que la comunidad profesional está sostenida por el conocimiento y la comprensión;
3. la tercera; entre otras cosas hace que nosotros estemos mucho mejor preparados para responder a los cambios hacia una mejor planificación y preparación.

### **Se debe tener en cuenta**

Como en las demás áreas, en Música, el campo de la investigación debe estar bien definido:

1. se debe localizar y acotar el problema particular o campo de estudio y su contexto;
2. se debe emplear una metodología adecuada;
3. los resultados de la investigación deben ser comentados y comparados con otros.

Esto no resultará difícil para el Maestro/a de Música ya que debe partir de las mismas premisas que le ayudarán a programar y preparar sus clases normales, debe simplemente preguntarse:

1. . ¿qué música debo enseñar?;
2. . ¿a quién?;
3. . ¿cómo debo enseñarla?;
4. . ¿cuándo?;
5. . ¿de qué manera?.

Con ello tendrá su primer punto de investigación. Seguramente en muchos casos no se había planteado que a partir de estas preguntas tan normales pudiera ya decirse que empezaba "su" investigación, investigación que se realizará normalmente con el trabajo de cada día.

### **La investigación en el Departamento de Didáctica de la Expresión Musical y Corporal**

Nuestro Departamento está ubicado en la División de Ciencias de la Educación de la Universidad de Barcelona y dentro de ella en la Facultad de Formación del Profesorado. Nuestros profesores imparten docencia a los estudiantes, futuros Maestros en las Escuelas Primarias, tanto generalistas como especialistas en las diferentes áreas.

Por una parte se lleva a cabo el intento de mentalizar a los estudiantes, futuros maestros y sobre todo en este caso a los futuros especialistas en Educación Musical de que van a poder realizar su propia investigación-acción en el aula cuando ya estén aposentados en su escuela.

Ésta es una cuestión difícil dado que suelen impartir docencia en todos los niveles de primaria y bastante complicado les resulta durante los primeros años pero no es imposible y no deben desesperarse y pensar que nunca podrán realizar grandes investigaciones, deben pensar en cosas concretas que les ayuden a mejorar su forma de enseñar y el rendimiento de sus clases.

Ellos deben realizar un primer ensayo durante sus Prácticas Docentes, realizando una reflexión sobre el rendimiento de las clases que preparen y sobre cómo llegar al rendimiento que se propusieron y cómo mejorarlo.

Ayudar a que nuestros alumnos realicen esta pequeña experiencia es una de nuestras misiones.

Por otra parte la organización de nuestro Programa de Doctorado Música y su Didáctica nos presenta nuevas vías de trabajo.

Éste es el primer programa de Doctorado y creemos que todavía es el único en España sobre el tema de esta didáctica específica..

En este Programa, se da acogida a los nuevos "Licenciados" con Título Superior de Conservatorio y a los Licenciados Universitarios de otras materias con buenos conocimientos de Música.

Resulta gratificante ver como se van urdiendo las líneas de investigación y como las ya abiertas se van incrementando con nuevos trabajos, resulta un tanto alentador ver que como Departamento Universitario, cumplimos con esta función investigadora e innovadora que todo departamento debe tener.

Los trabajos impulsados desde este Programa de Doctorado se concentran en las siguientes líneas de investigación:

1. Investigación-acción en el aula a nivel de la educación musical en las etapas de Infantil, Primaria y Secundaria.
2. Investigación-acción en el aula a nivel de Enseñanzas Musicales profesionales (Conservatorios y Escuelas de Música)
3. Investigación etnomusicológica: metodología. Trabajo de campo. Su aplicación didáctica.

Al igual que nosotros estamos esperanzados en esta vía de trabajo queremos en la medida de lo posible animar a los enseñantes a que con su trabajo diario intenten descubrir vías de mejora en el rendimiento y por lo tanto también en los resultados.



[Volver al índice de la revista](#)



Revista de la Lista Electrónica  
Europea de Música en la Educación. n° 5

Mayo 2000

## Research and the music curriculum

Keith Swanwick  
Institute of Education, University of London

---

El presente trabajo fue presentado en las I Jornadas de Investigación en Educación Musical (Ceuta, 1-3 octubre de 1998). Organizadas por ISME España.

---

In this paper I wish to demonstrate how research can illuminate practice and inform curriculum and teaching decisions. I shall draw attention to three areas where I believe research contributes to the development of music education. These are: assessment of the musical work of students, the evaluation of curriculum activities, the relationship between music in schools and music beyond the school gate.

### Assessment

One element of research is sometimes overlooked, the process of conceptual clarification. Assessment is a good example. Assessing the work of students is not a simple and single type of activity but ranges from making instantaneous informal choices - such as selecting or rejecting music by tuning to a radio channel - to the relative formality of producing analytical written reports.

Along this assessment continuum, ranging from informal and instantaneous response to the formalised rigours of reports, tests and examinations, teachers find themselves playing several different roles, assessing in different ways and for various purposes. Teachers do far more than simply reject and select. Nor do they merely examine and report. Fundamental to educational transactions is a process of interaction and comparison.

The teacher points out and discusses the relationship between aspects of the music, querying anomalies, drawing attention to special strengths, and suggesting extra possibilities. He or she discusses what skills are needed for the task in hand, to what extent they have been successfully deployed, how they might be perfected, what further skills might more fully realise the music, and how these might best be acquired.

The teacher tries to get the pupils to bring fully into play their own listening and self criticism, so that the process becomes an interaction between self-assessment and teacher-assessment (Loane, 1982: 242).

Comparisons may be intra-personal - between what a particular student happens to be doing just now and what was happening with the same student last week or perhaps last year. To make such comparisons we have to focus either on what is the same and what has changed. In what particular way is this composition, this performance or this talk about music different from or the same as before? Comparisons may also be inter-personal - between different students. The level of informality diminishes when comparisons begin to



be made with the work of other students. We may then have to search for a meaningful shared vocabulary or to find and declare criteria that make sense to everyone. Even if these assessments are not reported to other people, making comparisons between students will unavoidably pervade any form of group teaching. For example, during instrumental lessons teachers inevitably make comparisons between the student of the moment and other students. It is at this point, the point of comparison, that we become aware of the need for touchstones, for explicit standards, for a shared language of musical criticism.

The first requirement of a music critic must be to acknowledge the complexity of musical experience. The task is challenging and it is easy to get it wrong. For instance, those responsible for the National Curriculum for music in both England and Wales seem to have been assembled a model of assessment along the lines of common sense, without attempt to validate or check reliability (ACAC, 1996; SCAA, 1996a; SCAA, 1996b; ACAC, 1997). These materials raise misgivings about whether the procedures really assess musical work musically and whether the assessment results are consistent between assessors and over time. I have dealt with this elsewhere (Swanwick, 1997). Here I only note that in the Welsh National Curriculum the following expressions, while apparently suggesting assessment possibilities, really defy definition: increasingly complex, increasing attention to detail, subtle changes, increasingly demanding, increasing awareness, sophisticated techniques, refine=, appropriate, challenging demands. The English version also has a few doubtful candidates such as subtle changes and appropriately. There is also an unfortunate attempt to illuminate the concept of progression with such phrases as more complex structures, more complex aspects of musical knowledge and greater musicality (SCAA, 1996a). Such language is too imprecise and spuriously quantitative to form the basis of a viable assessment model. Furthermore, suggested criteria would give a curious result if applied, for instance, to many of Bach's single subject fugues. Though conceived for performance on a keyboard they stay within a vocal range and therefore do not 'make full use of the technical possibilities of instruments' (SCAA, 1996a: 13). Nor is there a 'wide range of ideas', since these fugues tend to have but one subject and a counter theme. On this evidence we would have to say either that Bach is only 'working towards' or is just 'achieving' the level expected of a thirteen year old.

Such confusion might have been avoided had the dimension of musical understanding received explicit attention from the start. It would then have been possible to develop a basis for teachers to assess the quality of pupils work, however simple or complex the music happens to be. There has been sustained research in several countries which suggests that it is indeed helpful to think of musical understanding in eight layers (Swanwick, 1979; Swanwick, 1983; Swanwick and Tillman, 1986; Swanwick, 1988). It seems then not unreasonable to have them infiltrate our thinking on assessment. They define the qualities woven through the fabric of musical experience and they happen to be very robust in day-to-day use. Condensed to the briefest possible format and formulated as observable criteria they can be formulated as follows and they can be applied to composing, performing (see the text in brackets) and also to audience-listening. It is important to remember that they are cumulative. The later statements take in and include all preceding layers.

General criteria for assessing the musical work of students

The student:

Layer 1 recognises (explores) sonorities, for example loudness levels, wide pitch differences, well-defined changes of tone colour and texture

Layer 2 identifies (controls) specific instrumental and vocal sounds - such as types of instrument, ensemble or tone colour

Layer 3 (communicates) expressive character in music - atmosphere and gesture - or can interpret in words, visual images or movement

Layer 4 analyses (produces) expressive effects by attention to timbre, pitch, duration, pace, loudness, texture and silence

Layer 5 perceives (demonstrates) structural relationships - what is unusual or unexpected, whether changes are gradual or sudden

Layer 6 (makes) or can place music within a particular stylistic context and shows awareness of idiomatic devices and stylistic processes

Layer 7 reveals evidence of personal commitment through sustained engagement with particular pieces, performers or composers

Layer 8 systematically develops (new music processes) critical and analytical ideas about music

Variations of these criteria have been rigorously tested in a variety of performing and composing settings and they have also been helpful when assessing the responses of students as audience-listeners (Hentschke, 1993; Swanwick, 1994). During 1997 one of my research students, Cecilia FranÁa Silva, translated versions of these into Portuguese for the most difficult area, that of audience-listening, as an assessment model where information from students is second-hand, usually in words rather than in music. She gave randomised sets of the eight statements to 12 judges - teacher musicians - who were asked independently of each other to sort the items into a hierarchy. It is perhaps surprising that music educators make so little of inter-subjective reliability and often seem reluctant to employ the simplest statistical analysis of levels of assessor agreement. In the hierarchical sort of these statements there was considerable judge accord. The agreed order matches perfectly the predicted hierarchical order. We can then feel reasonably confident about these criteria as an assessment instrument. They have musical validity and they are reliable.

Formal assessment is but a very small part of any classroom or studio transaction but it is important to get the process as right as we can, otherwise it can badly skew the educational enterprise and divert our focus from the centre to the periphery; from musical to unmusical criteria or towards summative concerns about range and complexity rather than the formative here-and-now of musical quality and integrity. There are many benefits from having a valid assessment model that is true to the rich layers of musical experience and, at the same time, is reasonably reliable. One of these possibilities is a richer way of evaluating teaching and learning, coming to understand more fully what is at issue in the classroom or studio. I can give just a recent example of this, a study that illuminates the relationship of the major music curriculum activities of composing, performing and audience-listening.

#### Curriculum evaluation

Any valid and reliable assessment model takes account of two dimensions: what pupils are doing and what they are learning, activities on the one hand and understanding on the other. Understanding is the residue of activity. It is what remains with us when an activity is over, what we take away. Musical understanding is revealed and developed in musical activities - composing or improvising, performing the music of others, responding in audience to music. This distinction is clear if we think for a moment of linguistic abilities. Converse for a time with a child of four or five and we are likely to hear a wide vocabulary with excursions into most grammatical forms, with appropriate prepositions, conjunctions, auxiliary verbs and so on. But examine the written language of the same child and at such a young age we are likely to find a much less advanced linguistic ability. The mode of articulation can reveal or conceal the level of understanding. Take a reverse example. I once supervised a Korean PhD student who had systematically

studied English at school almost entirely from books. Her conversation was halting and difficult to follow and she often had to ask for something to be repeated before she understood what was said. And we also had to ask her for clarification of what she said. But her written essays - including her answers to previously unseen examination questions - without the benefit of any reference material - and her eventual PhD thesis all evinced evidence of a sophisticated use of English.

These are clear examples of the difference between activities and understanding and of how one activity can reveal more or less understanding than another. This is why it is usually unwise to rely only upon one type of evidence or just a single product when trying to assess the work of students. If it is true that one activity may reveal a person's understanding more than another, then it also follows that understanding may be developed more in one setting than another. For example, a gifted improviser who is asked to perform difficult music composed and notated by someone else may feel constrained and under pressure, unable to develop musical ideas freely. In this situation opportunities to function in a comprehensively musical way seem contracted rather than expanded, at least initially. Similarly, a fluent and sensitive performer may feel lost if asked to compose or improvise and may function at a level where musical understanding is neither revealed nor being extended.

The selection of a curriculum activity is thus important. For example, the little military marches by Beethoven for wind band written in Vienna between two major symphonies (six and seven) are really very ordinary, quite predictable, commonplace pieces. It would be very unwise to assess Beethoven as a composer on this evidence alone. Just then he had a specific job to do: knock up some functional marches for the open air and do it fairly quickly. Over a period of time and after several encounters with the work of any individual we may become more confident about trying to place a person, but even this depends on the range of products. And what if Beethoven had only been employed to write marches, and wrote nothing else? Teachers' prescriptions for products matter and we have to be careful not to confine students to relatively closed tasks.

Of course, the activities of performing and composing may compliment each other and insights gained in one domain might then inform the other. The performer who also composes is likely to be more aware of compositional processes and this understanding may illuminate subsequent performances. Many music educators certainly believe that composing performing and audience-listening are activities that reinforce one another. (Leonard and House, 1959; Swanwick, 1979; Plummeridge, 1991). And there is an assumption that these activities are interdependent, a view we find, for example, in Janet Mills.

In an integrated and coherent music education in which children compose, perform and listen, the boundaries between musical processes disappear. When children compose, for instance, they cannot help but learn as performers and listeners - (Mills, 1991).

Evidence supporting this kind of observation has been put forward by Dr Michael Stavrides who, working with teachers in Cyprian schools, found that students who listened to music produced more developed music in their own compositions (Swanwick, 1994; Stavrides, 1995). However, we ought not to assume that there will be a kind of symmetry of musical understanding, equal levels across the three domains of composing, performing and audience-listening. The examples given earlier of different levels of linguistic achievement depending upon the specific context should make us cautious. During 1997, Cecilia FranÁa Silva, worked with 20 Brazilian children at her school in the city of Belo Horizonte. These students were between 11 and 13 years of age and were enrolled in music classes in one large private music school. (In the absence of music Brazilian state schools it is in the private sector where most music is taught.) For the purpose of her study, each child made recordings of three memorised piano performances (the piano being their main instrument), recorded three of their own compositions (produced aurally, without



ation) and discussed three recorded pieces of music which were heard three times.

These nine products from each child - three performances, three compositions and three audience-responses - were assessed by four judges who were all experienced teacher-musicians. They used the best fit statements based on the eight layers given above. The results show that while most children displayed consistent level of musical understanding between composing and audience-listening, the same students' performances appeared less developed. Musical decision-making seemed to go underground when they played their prepared piano pieces (from memory), while composing and audience-listening gave opportunities to function at a higher level - a level involving more layers of musical understanding.

## Figure 2

We notice a relationship between the assessment of audience-listening and composing. But performing attracts significantly lower levels of criterion descriptions. It appears that the same children reveal less musicality when they play the music of other people than they do when they play their own pieces or discuss recorded music. What are we to make of this? One interpretation is that although these performances were all from memory they all began from reading notation. The consequence of this is that they are less aurally fluent. Listening is not so acute. The pieces have also been practised over a longish period of time and boredom may play a part. Furthermore and importantly, the level of technical complexity is decided by the choice of piece, whereas when composing these children often stepped back to a technical level within which they were able to make musical decisions, judgements about speed, about expressive shaping, about structural relationships. In audience-listening there are no technical problems.

Such comparisons only become possible with a half-way decent theory of musical understanding. There are several important implications and here are just two. First, students should have access to a range of musical possibilities and relate to music in different ways, performing, audience-listening and composing. What are we to make of the commonsense view in North America that a music curriculum can be based almost entirely on performance? (See Elliott, 1995) Second, teachers need to be sure that students have the chance to play and respond to music on all levels of understanding, whatever the particular activity. Students should be able to make truly musical decisions.

## Music in school and beyond

My final illustration of the power of research to get us thinking is to examine the commonsense assumption that school is the best place for learning. Between 1994 and 1997 we carried out an evaluation for the South Bank Centre in London involving their education department and six inner city secondary schools. Over three years, teachers and classes of between 25 and 30 students - one from each school - had access to the resources of the Centre, including the Festival and Queen Elizabeth Halls, the Gamelan room, ensembles in rehearsal and performance and, most importantly, to musicians - performers and composers. The musicians associated with this scheme represented of many different musical traditions from around the world and it was central to the rationale of the programme that students should work with musicians of the highest calibre and that their experiences should be musically genuine, authentic.

The first project began in the Autumn term, 1994 and was located around the Centre's Javanese Gamelan in the Royal Festival Hall. The six classes were withdrawn from their respective schools to attend the South Bank Centre to work with the Gamelan. This was followed by activities during normal



school music lessons where the Gamelan sessions were taken as a source of ideas for composing. The second project had as its focus Steve Reich's composition, *City Life*. The classes from the six schools were given the opportunity to meet and talk to Steve Reich. They heard *City Life* in final rehearsal and composed and performed their own music using rhythm loops, city noises and words sounds, to some extent as does Reich himself, helped by members of the London Sinfonietta and two composers. The third project (during the first part of the second year) focussed on percussion and rhythm. Five musicians between them visited each school three times, including an orchestral percussionist who played in the premiere of Birtwistle's controversial *Panic at the Last Night of the Proms*, a Chilean expert in samba, an orchestral percussionist with a particular interest in contemporary music and a West African drummer. In the fourth project, *Film*, students watched a film clip and aided by film composers, thought about the style, the period and the feeling that the film evoked and made music to underscore the film. The fifth and final project culminated in mid-July, 1997 in a lively Royal Festival Hall concert advertised and run along the lines of a pop concert under the heading *Free Up*. The groups had been previously prepared and were accompanied in performance by four professional musicians.

Interviews with teachers, students and visiting musicians took place in all six schools over three years and when opportuned during events at the Centre. Observations and recordings were made of the compositions and performances of the students, allowing us to informally assess any influence the projects may have had on their work. We thus had a large amount of qualitative data. Quantitative data was also gathered. Student attitude inventories were completed in school within two to four weeks following the completion of each of the five projects by both groups. Students from the project classes answered all five questions while the parallel control classes from each school had a version with only the first four.

- 1 How do you feel about schooling general?
- 2 How do you feel about people in your class?
- 3 How do you feel when you listen to music at home with your friends?
- 4 How do you feel about music lessons in school?
- 5 How do you feel about visits to the South Bank Centre?

Answers were on a five-point scale.

- 5 = happy/ very positive
- 4 = quite happy/ quite positive
- 3 = neutral/ no strong feelings either way
- 2 = quite unhappy/ quite negative
- 1 = very unhappy/ very negative

The main positive findings were that over the three year period:

Project and control classes all show a decline in attitude to music in school compared with attitudes to music generally, the project classes significantly less so at two of the four points of measurement. (Figure 3)

The project classes retained higher levels of group homogeneity in attitudes to music in school, to school, to peers and to music in general. (Figure 4)

Qualitative data supports quantitative findings and indicates positive gains in social maturity, students valuing of music, regard for musicians from a range of styles and in practical music outcomes.

Among the many comments from students here are just three:

(In the Gamelan) You use numbers instead of letters. That was different and we had to concentrate. Once you knew that then it flowed. Some instruments were very loud

and some were soft. That music was more like a religious soft music. It was like stepping into a temple. It was very relaxing. If I had a headache then it would make me calm.

Nobody thought they were above us. It was just like talking to a normal person. They were really down to earth.

We feel like composers. When you see and work with different musicians you get to behave like them a bit.

One implication is that we might consider how to invest resources differently, for example, involving musicians, individuals and communities as part of a music education network, rather than seeing them as exceptional novelties. Schools might become facilitating agencies rather than sole providers. Music teaching - especially in inner city secondary schools is challenging, complex and taxing, yet there is a richness of resources beyond the school gates if we know how to find and utilise it. The students we studied had access to specialist professional music expertise and to a range of styles which it would not be possible to replicate authentically in every or indeed any school, certainly not on the costly scale of this programme. Our findings suggest that one important recommendation is to engage secondary students in grown up music, working with confident musicians over a substantial period of time. It so happens that the South Bank Centre programme involved professional musicians. But as Ruth Finnegan has shown, there are many musicians communities who could contribute to the authenticity of music in schools (Finnegan, 1989). Schools may not always be the best places for music education.

#### In conclusion

I have tried to show how research can challenge convention and commonsense and inform professional practice. Reflecting on the three examples I have given it seems reasonable to say that research can help us to improve student assessment, to evaluate the relative contribution of curriculum activities and to think about the future relationship of music in schools to music in the wider world.

#### References

ACAC (1996) Exemplification of Standards in Music: Key Stage 3, Cardiff: Welsh School Curriculum and Assessment Authority.

ACAC (1997) Optional Tests and Tasks in Music: Key Stage 3, Cardiff: Welsh Curriculum and assessment Authority.

Elliott, D. J. (1995) Music Matters: A New Philosophy of Music Education, New York and Oxford: Oxford University Press.

Gardner, H. (1993) The Unschooled Mind, London: Fontana.

Leonard, C. and R. W. House (1959) Foundations and Principles of Music Education, New York: McGraw-Hill.

Loane, B. (1982) The Absurdity of Rank Order Assessment, Music in the Secondary School Curriculum, J. Paynter. Cambridge: Cambridge University Press.

Mills, J. (1991) Music in the Primary School, Cambridge: Cambridge University Press.

Piaget, J. (1951) Play, Dreams and Imitation in Childhood, New York: Norton.

Plummeridge, C. (1991) *Music Education in Theory and Practice*, London: The Falmer Press.

SCAA (1996a) *Exemplification of Standards in Music: Key Stage 3*, London: School Curriculum and Assessment Authority.

SCAA (1996b) *Optional Tests and Tasks in Music: Key Stage 3*, London: School Curriculum and Assessment Authority.

Stavrides, M. (1995) *The Interaction of Audience-Listening and Composing: A Study in Cyprus Schools*, Unpublished PhD thesis, University of London, Institute of Education.

Swanwick, K. (1979) *A Basis for Music Education*, London: Routledge.

Swanwick, K. (1983) *The Arts in Education: Dreaming or Wide Awake?*, London: University of London Institute of Education, a special professorial lecture delivered on 4 November, 1982.

Swanwick, K. (1988) *Music, Mind and Education*, London: Routledge.

Swanwick, K. (1994) *Musical Knowledge: Intuition, Analysis and Music Education*, London and New York: Routledge.

Swanwick, K. and J. Tillman (1986) 'The Sequence of Musical Development: A Study of Children's Composition', *British Journal of Music Education* 3(3, November): 305-339.

Swanwick, K. (1997) 'Assessing Musical Quality in the National Curriculum', *British Journal of Music Education* 14 (3).

## Notes

- PAGE 7 -

. The idea of cumulative layers is essentially Piagetian. Unfortunately popular convention asserts quite wrongly that Piaget thought each stage somehow separate from the others. For example, Gardner asserts that for Piaget the child does not even have access to his earlier forms of understanding. Once he is out of a stage, it is as though the prior stage had never happened [Gardner, 1993: 26-27]. This is certainly not my impression of Piaget. For example, when writing of the development of children though what he calls the successive structures - sensory-motor, symbolic, preconceptual, intuitive and rational - Piaget tells us plainly that it is essential to understand how each of these behaviours is continued in the one that follows, the direction being from a lower to a higher equilibrium. It is for this reason that in our view a static analysis of discontinuous, stratified levels is unacceptable [Piaget, 1951: 291].

. A Kendall Coefficient of Concordance gives a  $W$  of 0.91 and a significant level of  $p < 0.0001$ . Moreover, a good indication of the nature of the consensus is the order of the sum of the ranks which matches perfectly the predicted hierarchical order.

. We did not take as evidence the highest score on any single occasion. Nor did we reduce the 12 scores for each activity to either median or mode because the highest level of musical development in each

activity can be hidden in an average score. It was decided to take the highest score assigned at least three times out of the 12 observations. This procedure gives a measure of the level of musical understanding of each child revealed in each activity.

. A Friedman two-way ANOVA gives the following levels of probability: Composing and Audience-listening - no significant difference, Performance with both Audience-listening and Composing -  $p < 0.001$ .



[Volver al índice de la revista](#)





Revista de la Lista Electrónica  
Europea de Música en la Educación. n° 5

Mayo 2000

## La enseñanza de la didáctica de la música

Assumpta Valls Casanovas

Dto. de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal

Universidad Autónoma de Barcelona

---

El presente trabajo fue presentado en las I Jornadas de Investigación en Educación Musical (Ceuta, 1-3 octubre de 1998). Organizadas por ISME España.

---

### **RESUMEN**

El presente estudio es un análisis del proceso de enseñanza-aprendizaje de la Didáctica de la Música en el contexto de la formación inicial, a través de las clases que la propia profesora realiza con los alumnos de magisterio de la especialidad en Educación Musical.

La intención de esta investigación puede resumirse en las siguientes finalidades:

I. Describir el proceso del aprendizaje de la didáctica de la música que siguen los estudiantes en su formación inicial.

II Determinar el modo como el profesor debe enseñar didáctica de la música para que sea comprensible y significativa al alumnado de formación inicial.

Para realizar el análisis me he basado en metodologías de la investigación cualitativa y especialmente en el modelo de investigación-acción. Las fuentes han sido los videos de clase, el diario de clase y las entrevistas con los alumnos.

Los resultados, fruto de la reflexión y contrastación entre las fuentes citadas, se presentan en distintas formas: en algunos temas como exposición ordenada y razonada de los elementos que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en otros casos se formula de manera abierta y reflexiva las dudas e interrogantes las cuales podrían generar nuevos trabajos, y finalmente también se hacen propuestas de algunos criterios para aplicar en la docencia de la didáctica de la música en estudiantes de maestro en la especialidad de educación musical.

---

### **INTRODUCCIÓN**

En la Universidad Autónoma de Barcelona la especialidad de maestro en educación musical se inició durante el curso 1992-93, y fue durante el bienio 1993-1995 cuando impartí por primera vez clases de las asignaturas de Didáctica de la Música I y II a los alumnos de una promoción. Hasta aquellas fechas, nuestra experiencia en la formación de especialistas de música se reducía al ámbito de la formación permanente. Así pues, dar clases de didáctica de la música en la formación inicial de futuros especialistas supuso una experiencia nueva.

Durante la realización de mis clases observé problemas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, dificultades referidas principalmente a cuestiones de motivación, comprensión y participación. Me pareció que había una falta de adecuación entre las explicaciones del profesor y el punto de partida del alumno, especialmente marcado por la falta de referentes sobre la práctica musical en el aula.

Al iniciar de nuevo el proceso con otra promoción me preocupé de intensificar los aspectos metodológicos y de dinámica de clase -mayor presencia de las realizaciones prácticas, potenciación del diálogo, observación de modelos, etc.- que pudieran acercar al alumno a una mejor comprensión de la didáctica de la música y conseguir de esta forma un aprendizaje más significativo.

Durante este periodo me planteo realizar un análisis de mi actuación en el aula para poder detectar las dificultades de comprensión de los alumnos y las características de la actuación de la profesora, y así poder establecer relaciones y formular hipótesis sobre como debería plantearse el proceso de enseñanza-aprendizaje de la didáctica de la música.

## **FINALIDADES Y OBJETIVOS.**

La intención de esta investigación puede concretarse en las siguientes finalidades:

- Describir el proceso del aprendizaje de la didáctica de la música que siguen los estudiantes en su formación inicial.
- Determinar el modo como el profesor debe enseñar didáctica de la música para que sea comprensible i significativa al alumnado de formación inicial.

Cada una de las finalidades de la investigación puede concretarse en diferentes objetivos, de los que apunto los más importantes.

Respecto al primero:

- ¿Cuáles son las dificultades de aprendizaje de la didáctica de la música para un estudiante de formación inicial?.
- ¿Con qué tipo de técnicas de aprendizaje el alumno se siente más próximo a la comprensión de la didáctica de la música?.
- ¿Cuáles son las causas que hacen que el alumno no reciba el discurso del profesor con el mismo sentido que este le pretende dar?.

Respecto al segundo:

- ¿Qué tipo de explicaciones realiza el profesor y cómo debe darlas para que se adecuen al aprendizaje del alumno?.
- ¿Cuáles son los contenidos más adecuados para iniciar las clases de didáctica de la música y cómo debe estructurarse el programa de la asignatura?
- ¿De qué modo han de secuenciarse las aproximaciones analíticas y globales al contenido de la didáctica de la música?
- ¿Cómo equilibrar la participación del alumnos y del profesor en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la didáctica de la música?

•

## **PROCEDIMIENTO**

Para llevar a cabo este estudio me he basado en los criterios y metodologías de la investigación cualitativa y especialmente en los modelos de investigación-acción. Para realizar la investigación que presento, me he servido de distintas fuentes de observación i análisis de la misma realidad:

- a) las grabaciones en vídeo de mis propias clases con los alumnos
- b) el diario de clase
- c) las entrevistas con los alumnos

Las grabaciones se realizaron en la misma aula donde se llevó a cabo la asignatura. La cámara se situaba en un extremo de la clase donde se podía ver a la profesora y al mayor número posible de alumnos.

En el diario de clase hice anotaciones bastante exhaustivas que abarcan desde la preparación de las mismas hasta su realización. Quedan plasmadas todas las impresiones del día a día, que son el fruto de la reflexión realizada inmediatamente después de la clase. El diario recoge una descripción del transcurso de la clase combinada con comentarios y se refiere por igual al comportamiento de la profesora como al de los alumnos. En ellos se recogen los aciertos, las insuficiencias, las dudas, los interrogantes, así como todo tipo de sugerencias para el futuro.

Los resultados de las entrevistas realizadas a los alumnos nos dieron información descriptiva de sus puntos de vista. En las preguntas que la profesora formuló a los estudiantes hay una fuerte carga de aquellos aspectos que le suponen dudas sobre como los alumnos experimentan el proceso de aprendizaje.

El proceso seguido para el análisis de las citadas fuentes ha sido el siguiente:

-A partir de la observación de las grabaciones en vídeo elaboré un material en el cual se describe como se sucede la clase, y en el que se van intercalando todo tipo de comentarios i reflexiones sobre los aspectos que me sugieren dudas o posibles propuestas a considerar. Posteriormente, ordené y agrupé todos los aspectos que creía de interés para el análisis, de forma que obtuve un listado de temas con una relación de los distintos párrafos en los que se hacía referencia.

-A partir de la lectura del diario de clase surgió un nuevo documento. Las descripciones de las clases junto a los comentarios y reflexiones me permitían elaborar nuevas reflexiones El diario lo fui leyendo

cronológicamente, pero las reflexiones las iba agrupando por grandes temas. A partir de este documento hice un listado temático y una nueva reordenación.

-A partir de los temas surgidos de la observación de los videos i del análisis del diario diseñé un primer esquema de índice sobre el cual fui desarrollando el trabajo, y fui contrastando cada apartado con las opiniones de los alumnos recogidas en las entrevistas.

## **RESUMEN DE LOS RESULTADOS.**

En este tipo de investigación, donde gran parte de los resultados son producto de la reflexión sistemática a partir de la complejidad de la práctica diaria, se hace difícil hacer un resumen de las mismas. Tener que enumerarlas y no poder exponer el proceso de su elaboración impide dar una visión completa de lo que suponen.

Sin embargo, a modo de síntesis, podemos decir que el análisis de las clases de este bienio ha dado lugar a dos tipos de resultados: un primer conjunto de aspectos nos permiten conocer de forma detallada y ordenada los elementos que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la didáctica de la música en los alumnos de formación inicial de maestros especialistas de música; y un segundo conjunto nos muestra las dudas e interrogantes que se le plantean al profesor ante la asignatura.

Respecto al primer conjunto de aspectos podríamos distinguir las siguientes conclusiones:

- Los distintos tipos de explicaciones que usa la profesora se diferencian por el grado de participación que permite a sus alumnos. Este distinto nivel de participación depende del tipo de contenido que en cada momento se trabaje y del nivel de conocimientos que tengan los alumnos sobre la temática tratada. Cada uno de estos tipos parecen plenamente justificables, aunque en algunos casos se constata una excesiva intervención del profesor frente a los alumnos. Las dudas surgen al relacionar estas explicaciones con la comprensión que de ellas hace el estudiante.

- Hemos detectado una enorme importancia de los diálogos entre la profesora y sus alumnos en el proceso formativo. Se debe advertir que no es un diálogo entre iguales, sino que la profesora tiene un papel de conducción y orientación que permite el desarrollo de la capacidad reflexiva sobre las decisiones que comporta la realización de cualquier acción educativa.

- Atendiendo a las características que favorecen el aprendizaje de la didáctica de la música podemos destacar los siguientes aspectos:

- Elaboración de propuestas didácticas por parte de los alumnos. Los trabajos en pequeño grupo son un espacio idóneo donde puedan sentirse y actuar como participantes, de forma que el diálogo i la discusión genere conocimiento. Por otra parte, la realización periódica y sistemática de pequeñas propuestas de



ejercicios dan lugar a una práctica de taller en el sentido de aprendizaje a partir del ensayo-error.

- Atención individualizada. Dedicar pequeños espacios de tiempo a comentarios personalizados referidos a las realizaciones del alumno facilita i aumenta su aprendizaje.

- Aproximación a la realidad escolar. Facilitar la observación de clases de música, bien asistiendo a sesiones en escuelas, o bien a través de grabaciones de vídeo. Esta observación de modelos les aporta una dimensión imprescindible para la comprensión de la dinámica de la clase.

- Simulación entre los alumnos de clases realizadas para niños. Poder experimentar el proceso de preparar y realizar un ejercicio o una clase pone al alumno en una situación semejante a la de la escuela. El diálogo posterior con compañeros y con la profesora contribuye a la adquisición de su criterio didáctico

Respecto al segundo conjunto de aspectos -dudas e interrogantes que se le plantean al profesor ante la asignatura- cada apartado ha dado lugar a sus interrogantes. Seguidamente solo anunció algunos de ellos.

<ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Dónde situar el equilibrio entre las explicaciones del profesor y la participación de los alumnos?</li> <li>- ¿Dónde se sitúa la desconexión entre el mensaje que la profesora quiere transmitir a sus alumnos con el que éstos reciben?</li> <li>- ¿Qué debe ser más favorecedor para la comprensión del alumno, un tratamiento más global o mas parcializado y temático de la materia?</li> <li>- Cuando los diálogos son muy conducidos, ¿pueden condicionar el tipo de razonamiento en el alumno?</li> <li>- ¿Qué factores influyen para que el estudiante participe más o menos en las clases?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Las explicaciones en la formación inicial deben empezar siempre a través de la experiencia práctica?</li> <li>- ¿En qué casos los razonamientos deben provenir del profesor o los tiene que hallar el alumno?</li> <li>- ¿Hasta qué punto un abuso de los ejercicios prácticos en las explicaciones puede resultar agobiante para el alumno?</li> <li>- ¿Porqué el estudiante no siempre aprecia los matices de la profesora sobre su práctica?</li> <li>- ¿Es aconsejable pedir la opinión del alumno en temas didácticos desde el primer momento de clase o hace falta un periodo de adaptación para que pueda partir de unas pequeñas bases?</li> </ul>
--	--

## CONCLUSIONES.

Llevar a término esta investigación me ha sido de gran utilidad a nivel personal. Me ha permitido profundizar en el tema, me ha obligado a explicar y ordenar ideas que yacían en mi interior, pero que no tenían forma ni habían estado fundamentadas. A pesar de que las aportaciones de esta investigación a quien más han beneficiado es a mis clases, las reflexiones que he llevado a cabo, así como las observaciones i constataciones que he podido desarrollar a lo largo del trabajo, creo pueden ser de interés para todos los profesionales que se enfrenten a la tarea de la enseñanza de la didáctica de la música en la formación inicial de maestros.

Los resultados de esta investigación me permiten proponer algunos criterios para la docencia de la asignatura de didáctica de la música:

-Potenciar desde los inicios la participación del alumno, no solo a través de la realización de ejercicios prácticos, sino acercándolo al máximo al rol de maestro a través de la práctica de la simulación.

-Distribuir el programa de la asignatura de forma que se de una cierta simultaneidad entre el análisis parcial i el análisis global. Para que el alumno pueda comprender los conceptos o aspectos de la enseñanza de la música es preciso que pueda ubicarlos en alguna realidad escolar concreta. En este sentido la utilización de videos de clases de música es una forma de realizar esta aproximación.

-No olvidar que se está formando a un futuro maestro de música y que es más importante la manera como éste aprende "el oficio" que no la cantidad de conocimientos que recibe. Potenciar i desarrollar la capacidad de análisis y reflexión del estudiante supone plantearse unas clases que permitan sus aportaciones, argumentaciones y justificaciones.

Además de todo ello son muchos los interrogantes que queda abiertos y que en las futuras clases podré continuar examinando, buscar argumentaciones y nuevas sugerencias. Asimismo, todos los puntos en los que me planteo modificar mi actuación continúan siendo susceptibles de nuevos análisis i cambios. Finalmente, para terminar añadir que quizás una de la aportaciones más importantes que me ha supuesto el haber realizado un análisis y exposición del proceso de enseñanza-aprendizaje de la didáctica de la música en los alumnos de formación inicial, ha sido la formación personal adquirida durante todo el proceso. Creo que mi actitud investigadora en el campo de la enseñanza de la didáctica ha mejorado y perdurará para siempre.

---

## BIBLIOGRAFÍA

BRESLER, Liora. "Qualitative Paradigms in Music Education Resesarch" en The Quarterly Journal of Music Teaching and Learning. Volumen III, nº1, 1992 pp 65-79.

ELLIOT, J. (1990): La investigación-acción en educación. Madrid. Morata.

POPKEWETZ, Th.: (1988): Paradigma e ideología en investigación educativa. Madrid. Mondadori.

SCHÖN, D. (1992): La formación de profesores reflexivos. Madrid. Paidós/M.E.C.

WOODS, P. (1987): La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa. Barcelona.

Paidós/ M.E.C.

---



[Volver al índice de la revista](#)



Revista de la Lista Electrónica  
Europea de Música en la Educación. n° 5

Mayo 2000

## Mesa redonda: " La investigación como proyecto de futuro"

Investigar en Africa

Polo Vallejo  
Compositor, etnomusicólogo

---

El presente trabajo fue presentado en una mesa redonda habida en las I Jornadas de Investigación en Educación Musical (Ceuta, 1-3 octubre de 1998). Organizadas por ISME España.

---

Extracto de la charla-demostración ofrecida en las jornadas

### **Introducción.**

Africa se configura como un gran mosaico de culturas en donde la diversidad lingüística coincide con la variedad musical. En un momento en el cual nuestra sociedad occidental se caracteriza por un cúmulo de corrientes artísticas, estilos, técnicas y estéticas dispares -amén de otros factores como la economía o los medios de comunicación, que impulsan y condicionan especialmente la vida-, es extraordinario pensar que, simultáneamente, existen lugares en donde la música tradicional se encuentra todavía vigente, es decir, que se practica a diario, que no ha perdido aún su función original y que está en interacción permanente con la vida, siendo parte esencial de ésta.

Por esto, lejos de considerarlas "exóticas" o "primitivas" y sin cometer el error de incorporar o atribuirse estas músicas tradicionales como un descubrimiento más a añadir al enriquecido patrimonio cultural de occidente -puesto que su realidad es aquella y no ésta-, acudir a las fuentes en donde son practicadas y tener la posibilidad de realizar trabajos experimentales sobre el terreno, puede considerarse como un auténtico privilegio, además de una experiencia musical y humana fabulosa.

### **¿Porqué es importante investigar en Africa?**

En primer lugar, es fundamental mentalizarse de que el futuro de las músicas de tradición oral en Africa -igual que ha sucedido en Occidente- sigue un camino lógico e imparable hacia la desaparición; en unos



casos con mayor rapidez que en otros. Conviene remarcar que la pérdida de la función original que cumple la música, implica la desaparición inmediata de ésta. Así mismo, debemos tener en cuenta el factor desarrollo como otro de los causantes de un inevitable proceso de "inculturización" e hibridación que afecta directamente a la música y que, por lo tanto, acelera su extinción.

En consecuencia, una de las soluciones a considerar con cierta urgencia, es la posibilidad de acceder a los patrimonios que sobreviven todavía, elaborar un documento para salvaguardar los elementos más significativos y procurar así su perdurabilidad.

Desde el plano estrictamente musical, se trata de músicas que nos pueden facilitar de forma significativa la comprensión del proceso de desarrollo de la música culta occidental a lo largo de este último milenio. En algunos casos, un análisis de las mismas nos muestra que son portadoras de técnicas y procedimientos considerados por nuestra tradición como propios de un pensamiento musical desarrollado, a la vez que refinado. Es Africa, es posible encontrar -aunque lógicamente bajo distintos términos, según las etnias y la lengua vernácula que se trate- fenómenos estructurales (con las particularidades propias de cada lugar) similares a los que existen en occidente y en algunos casos, cronológicamente anteriores.

En lo que se refiere al terreno pedagógico, la música tradicional africana nos ofrece la posibilidad de encontrar recursos didácticos, estrategias educativas,...etc, que pueden resultarnos útiles para resolver problemáticas específicas en el aula, tanto desde el plano operativo -de la sistemática musical- como del emotivo, renovando nuestras propias ideas, sin tener que realizar en ningún caso un "cliché a la africana" , como se piensa habitualmente. Se trataría de elegir, con criterios, lo que verdaderamente necesitamos en un momento determinado.

Es interesante comprobar, simplemente observando el transcurso de la vida diaria en un poblado, como muchos de los objetivos que aparecen en nuestro horizonte musical , se cumplen allí de forma natural: la música, absolutamente integrada en la vida; toda la comunidad haciendo uso de ella; la experiencia y la práctica, antes que la teoría,... etc. Acerca de este último punto, hay que aclarar que allí la música no necesita ser representada ni de forma escrita ni tampoco verbalmente, lo cual no significa que no responda a leyes explícitas, sino que se sustenta sobre la base de una teoría implícita impecable. Sólo puede hablarse de "errores" cuando entra en contacto con un sistema teórico ajeno, es decir, cuando tratamos de transcribirlas.

El proceso educativo, el aprendizaje, funciona con tal eficacia que los niños conocen y practican el repertorio de los adultos antes de llegar a dicha etapa. .

## **2. Africa también evoluciona**

A pesar de la imagen estereotipada que a menudo se ofrece de Africa (normalmente deformada por los medios), allí también se producen cambios, tanto en el interior de un pequeño poblado como en el entorno. La diferencia de mentalidad que existe entre la generación de jóvenes y la de los más ancianos queda patente no sólo en la actitud que se tiene ante la vida sino también en la práctica musical. El uso que los mayores hacen de algunos repertorios, danzas o instrumentos, es visto con cierta perplejidad por los adolescentes, quienes con toda seguridad ya no lo repetirán. Además, las ondas radiofónicas hacen llegar las músicas urbanas a la mayor parte de los rincones, donde a su vez existe una constante curiosidad por lo "extranjero".

No obstante y debido en gran parte al desconocimiento de estas músicas por el público general y en algunos casos por la ignorancia de ciertos músicos en particular, en occidente existen todavía equívocos que no dudan en asociar música africana con primitivismo, simplicidad expresiva, elementalidad en el lenguaje, falta de forma,...etc.

Nada más lejano a la realidad.

### 3. Investigar en el terreno

Un estudio etnomusicológico nos brinda la posibilidad de poder describir:

- a/ La música en su contexto social.
- b/ Los medios que la producen: voz e instrumentos.
- c/ La música como sistema formal: sistemática.
- e / El aprendizaje: criterios de selección, clasificación.

### 4. Un ejemplo: Polifonías vocales de los wagogo gogo de Tanzania:

transcripción y análisis musical.

Aproximación al repertorio infantil.

Se trata de un estudio acerca de los principios que sustentan la sistemática musical en relación con los procedimientos plurivocales que se reconocen en la música de los wagogo gogo de Tanzania. En concreto, en aquellos repertorios que utilizan el cilumi (cantar a voces en cigogo, lengua vernácula de los wagogo) y que consiste en una técnica similar al hoquetus , practicada en occidente durante la Edad Media.

En su patrimonio musical se encuentran abundantes ejemplos de formas plurivocales no polifónicas: paralelismo, bordón, homofonía, entretejido... y polifónicas: canon , hoquetus y contrapunto imitativo.

A partir de las audiciones que a continuación propongo, podremos apreciar su riquísimo universo musical, así como las complejas a la vez que refinadas polifonías vocales, una música de gran belleza y de gran contenido emocional; sensación que se renueva con cada escucha.

Escucharemos ejemplos de:

1. NHUMBA: época del crecimiento de las principales cosechas; entretenimiento.

Polifonías vocales.

2. MSUNYHUNO: atraer la lluvia. Polifonías vocales

3. MAKUMBI: ritos de iniciación. Procedimientos plurivocales variados.



[Volver al índice de la revista](#)

## Redes sociales



Electronic Journal of Music in Education.  
Revista Electrónica de LEEME

@leemejournal



@revistaleeme



@LeemeRevista