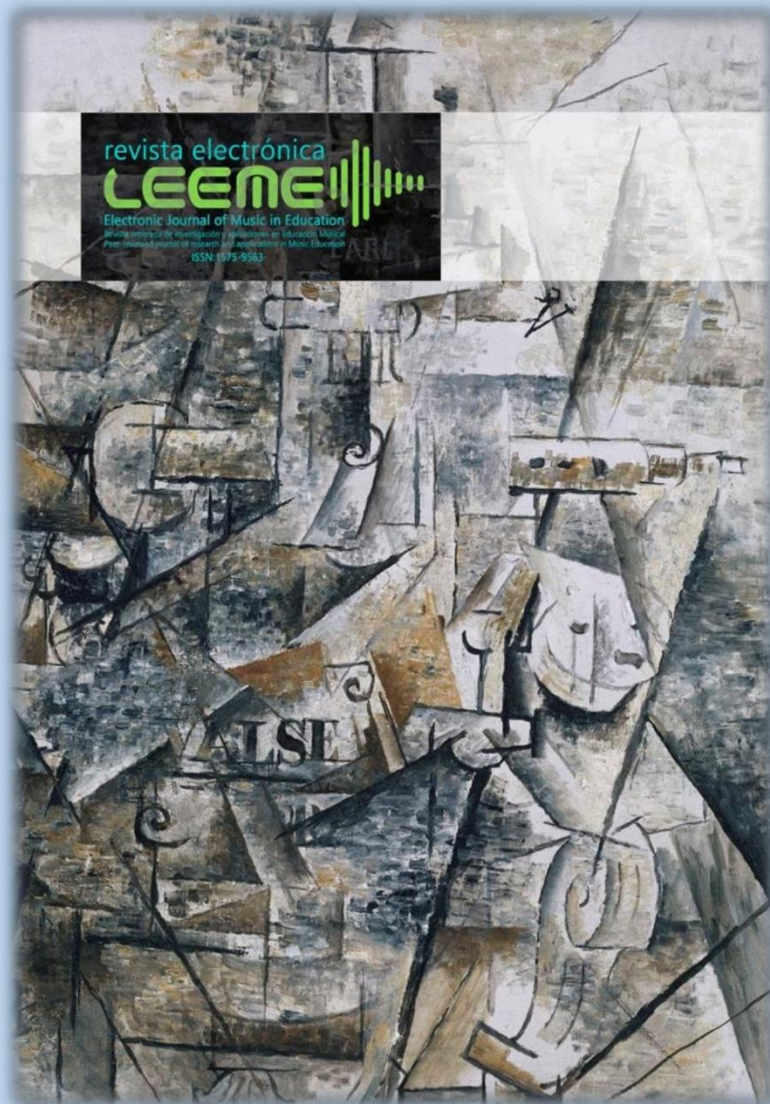




revista electrónica
LEEME 
Electronic Journal of Music in Education
Revista arbitrada de investigación y aplicaciones en Educación Musical
Peer-reviewed journal of research and applications in Music Education
ISSN:1575-9563

NÚM. 22 (2008): REVISTA ELECTRÓNICA DE LEEME



Artículos

La investigación en Educación Musical en la base de datos ERIC

Music Education Research in ERIC Database

M^a del Mar Galera Núñez
Universidad de Sevilla
mmgalera@us.es

Jesús Pérez Ceballos
Universidad de la Laguna
jceballo@ull.es

Recibido: septiembre, 2008. Aceptado con evaluación favorable: noviembre, 2008

Resumen

En este artículo se describe un análisis bibliométrico de los artículos de investigación en Educación Musical indexados en la base ERIC y publicados durante el período de 1995 a 2007. Estos artículos constituyen el 54% del total de artículos censados en la base relacionados con la Educación Musical. Como resultado se ofrece un listado con las 10 revistas que contienen más de 20 artículos sobre Educación Musical del total censado; La suma de los artículos publicados por las cuatro principales revistas constituye el 60% del total. Ninguna de las cuatro aparece censada en el JCR Social Sciences. La casi totalidad de los autores de dichos artículos trabajan en solitario y de forma ocasional, sin que parezca que existen grupos de investigación o líneas fuertemente consolidadas.

Palabras clave: *educación musical, investigación educativa, búsqueda en base de datos, bibliometría, análisis de citas, artículos en revistas.*

Abstract

This article describes a bibliometrical analysis of articles on research in Music Education published from 1995 to 2007 and included in ERIC database. These articles represent 54% of all music education articles included in this database. The results show a list with 10 journals which has more than 20 of these articles. The sum of the articles contained in the first four journals is equivalent to 60% of music education articles published from 1995 to 2007. None of these journals are at JCR Social Sciences. Almost all authors of the revised articles usually work alone and occasionally. It seems that there are not research groups or strong consolidated research directions. The most common subjects are: students (attitudes, motivation and effectiveness); teachers; musical composition (activities and music techniques).

Keywords: *music education; educational research; database search; bibliometry; citation analysis; journal articles.*

1. Introducción

Los trabajos de investigación en educación musical necesitan cimentarse en los recientes hallazgos que se producen en este campo. En este sentido, la identificación de este tipo de trabajos de investigación contribuye a mejorar la fundamentación y los propios diseños de investigación, así como a actualizar la bibliografía. Las bases de datos en educación constituyen un valioso recurso que nos permiten tener una información actualizada sobre el campo de la investigación en educación musical.

Diversos trabajos han dado cuenta de la investigación española en Educación Musical. Oriol (2002) presenta un estudio sobre el Área de Didáctica de la Expresión Musical en España, facilitando algunos datos relativos a la comunidad científica, líneas de investigación, producción y actividades. Pastor (2002) realiza un análisis del Área señalando la falta de tradición en este campo y las repercusiones que genera. Por otro lado, destaca el trabajo realizado por la Sociedad para la Educación Musical del Estado Español (SEM-EE), en cuyo informe de 2000 se listan los proyectos de tesis inscritos, las tesis ya leídas y los distintos grupos de investigación en educación musical.

En el ámbito internacional se pueden destacar trabajos como el de Standley (1984) sobre la productividad y la trascendencia de las investigaciones en Educación y Terapia Musical recogidas hasta 1982 en tres importantes revistas del área. Brittin y Standley (1997), en un estudio análogo abarcando el periodo de 1982 a 1992, identifican los investigadores con mayor productividad y más citados, así como las Universidades más productivas; el estudio se realiza sobre las mismas revistas: *Journal of Research in Music Education*, *the Bulletin of the Council for Research in Music Education* y *the Journal of Music Therapy*; además se analiza la utilidad de las bases de datos ERIC y PsycLit para la localización de los artículos estudiados.

Yarbrough (1996) presenta a su vez un valioso análisis de contenidos de la revista *Journal of Research in Music Education* en el periodo 1984-1995, que es continuación del que realizó (Yarbrough, 1984) para los años iniciales (1953-1983) de esta revista. Muestra la situación de la investigación musical desde la perspectiva de la metodología utilizada, en la que se destaca la experimental (50.0 %), la descriptiva (28.3 %) y la histórica (12.0 %), y señala para cada una de ellas los contenidos temáticos investigados; también da una serie de recomendaciones relevantes para la investigación en esta área, muy a tener en cuenta por los responsables de las instituciones académicas.

Hamann y Lucas (1998), mediante el análisis de citas de seis revistas estadounidenses en el periodo 1990-1995, identifican las quince de mayor impacto en el área; la primera representa un 55 % del total de citas y las tres primeras un 80 %.

Hernández y otros (2006) analizan la Educación Musical en ERIC desde 1994 a 2004; destacan que la producción científica aumenta hasta 1997 y luego disminuye progresivamente, constituyendo las revistas el 87.6 % de los registros y estando el 56 % de ellos dirigidos a maestros e intérpretes musicales del ámbito escolar; un 80 % de las publicaciones las clasifican como de tipo conceptual–interpretativo y un 20 % como empírico.

Como puede observarse, la evaluación de la productividad científica en Educación Musical es un tema de interés, imprescindible para el progreso e indicador del estatus académico de dicha área (Schmidt y Zdzinski, 1993).

2. Metodología

En el presente estudio se pretende ofrecer una visión general sobre el área en materia de investigación a partir del análisis de los artículos, revistas, autores y descriptores relacionados con la investigación en Educación Musical. Para realizar el estudio se utilizan dos Bases de Datos como recursos para este trabajo: ERIC e ISI Journal Citation Reports.

Educational Resources Information Center es una Base de Datos especializada en Educación, con acceso web, patrocinada por el Institute of Education Sciences y el United State Department of Education. Incluye publicaciones de todo tipo, con artículos de más de 1000 revistas.

ISI Journal Citation Reports (JCR) está editado por el Institute for Scientific Information (ISI) e integrado en ISI Web of Knowledge, que es una plataforma informática para la investigación. En este trabajo se ha utilizado el JCR Social Sciences; se realizan consultas tanto por títulos de revistas como por categorías temáticas; la comunidad científica considera a esta base como referente para determinar los criterios de calidad de la producción científica.

Trata de avalarse la suficiencia y pertinencia de la base de datos ERIC en relación a la investigación en el Área de Educación Musical, localizando en dicha Base un número de revistas cualificadas y suficientes. Con el listado de revistas seleccionadas, se busca cada una de ellas en ISI JCR anotando sus parámetros característicos. Para conseguir una visión general de la investigación realizada sobre Educación Musical en ERIC, se ha trabajado utilizando descriptores y limitadores mediante una estrategia que pretendía cubrir los objetivos del presente trabajo.

En una primera fase de análisis se determinó el número de artículos y tesis relacionados con la Educación Musical publicados hasta 2007 diferenciándolos tanto por rango de fechas como por el público a quien iban dirigidos. Posteriormente se trató de encontrar cuáles eran las revistas donde con más frecuencia se publicaban los artículos relacionados con la Educación Musical, tanto si eran para un público investigador como para un público en general, y la relevancia que tenían estas revistas en el campo de la investigación.

En una tercera fase de análisis se trató de determinar cuáles eran los autores más prolíficos en relación a los artículos de investigación en Educación Musical. Por último, se intentó analizar las líneas de investigación principales en relación a los artículos de investigación sobre Educación Musical.

3. Resultados

3.1 Artículos

Los datos referentes al número de artículos de revistas y de tesis dedicados a Educación Musical se obtuvo usando los descriptores: "Music Education" y la intersección "Music" y "Education". Como se puede observar en la tabla 1, también se realizó un análisis en relación al número de artículos y tesis publicados durante dos períodos determinados: de 1966 (año de alta de la base) a 2007 y de 1995 a 2007; y respecto al tipo de audiencia a la que iban dirigidas las publicaciones: público en general (Gen.) y público investigador (Inv.).

Tabla 1 Número de artículos y tesis según Descriptores, Tipo de Publicación, Periodo y Audiencia (Gen. = público general; Inv. = público investigador)

Descriptor	66 – 07		95 - 07	
	Gen.	Inv.	Gen.	Inv.
Artículos				
Music education	3505	214	1888	74
Music and education	5074	234	2612	79
Tesis				
Music education	15	1	7	0
Music and education	33	1	20	0

Considerando estos datos, los estudios posteriores sobre investigadores y líneas de investigación se centrarán en los 74 artículos de Educación Musical que se han producido durante los últimos 12 años y que están señalados como de interés para los investigadores. Se han elegido estos artículos para obtener una visión lo más actualizada posible del panorama de la investigación musical.

Se desestiman los 79 que se presentan bajo la intersección entre los descriptores Music y Education, porque todos coinciden con la selección anterior a excepción de 5, que tienen poca relación con la materia que nos ocupa. Los 74 artículos dedicados a un público investigador pertenecen a los años 1995, 1996 y 1997. Tan sólo 1 de esos 74 artículos está fechado en 2006.

Como tesis se catalogan trabajos de investigación, estudios y ensayos, resultando más abundantes estos dos últimos. Este hecho, unido a que el número de tesis representa en el mejor de los casos el 1,60 % respecto al de artículos, y que una sola mínima parte de ellas está recogida por la base para una audiencia investigadora, ha conducido a no considerar las tesis en los análisis que a continuación presentamos. El contraste observado entre número de tesis y artículos relacionados con la educación musical es similar al encontrado por Yarbrough (1996) en su estudio.

3.2 Revistas

Se realizó un análisis para determinar las revistas en las que, con más frecuencia, se publicaron los artículos de Educación Musical de los 1888 censados entre 1995 y 2007 (ver tabla 1), así como el grado de especialización de estas revistas en relación al campo. Este análisis dio como resultado un listado de 9 revistas, las cuales presentan, al menos, 20 artículos en su haber. Dentro de cada revista se hizo un estudio sobre el número total de artículos que publicaron hasta la fecha y en relación a éste, la proporción de artículos relacionados con la Educación Musical y el tipo de público al que iban dirigidos estos artículos. Los resultados se muestran en la Tabla 2.

Tabla 2 Revistas más especializadas en Educación Musical (Gen. = público general; Inv. = público investigador)

	En total	Sobre Ed. Mus	
		Gen.	Inv.
Music Educators Journal	383	380	0
Teaching Music	389	379	7
Journal of Research in Music Education(JRME)	254	254	36
Bulletin of the Council for Research in Music Education	140	124	13
Arts Education Policy Review	240	90	4
Philosophy of Music Education Review	89	79	8
Music Education Research	87	70	1
General Music Today	110	65	0
Update: Applications of Research in Music Education	46	36	0
Contributions to Music Education	21	21	3
Total		1498	72

Se observa que son 10 las revistas que más artículos han publicado sobre educación musical. Los resultados muestran que, a excepción de Arts education policy review, todas están altamente especializadas en Educación musical. El número de artículos de investigación sobre Educación Musical recogidos por estas revistas (72) no es muy elevado: constituyendo sólo el 4,8% del total. Una cifra similar a la que encontrábamos en la búsqueda anterior: de los 1888 artículos encontrados en la base de datos sobre Educación Musical escritos entre 1995 y 2007, tan sólo 74, tenían un carácter investigador.

La suma del total de los artículos publicados por estas revistas principales (1498) constituye el 79,3% del total de los 1888 artículos relacionados con la Educación Musical para el período de 1995 a 2007. El resto de los artículos está recogido en revistas cuya producción, en relación a este campo, no supera los 3 ó 4 artículos para el período estipulado. La tabla muestra que, en orden jerárquico, las revista más especializadas en investigación son: Journal of Research in Music Education (JRME); Bulletin of the Council for Research in Music Education; Philosophy of Music Education Review; Teaching Music; Arts Education Policy Review; Contributions to Music Education; Music Education Research. Ninguna de estas revistas aparece recogida en el ISI JCR. Es decir, ninguna tiene un índice de impacto relevante como para ser recogida en esta base de datos. Esto puede ser debido a que el campo de la Educación Musical no es tan prolífico como otros, dificultando que el número de citas sea relevante y elevado.

El trabajo de Hamann y Lucas (1998) analiza las revistas con mayor índice de impacto en relación al campo de la Educación Musical. En su estudio propone un listado de 15 revistas. En primer lugar aparece Journal of Research in Music Education, que acapara el 54.9 % de las citas; seguida por el Bulletin of the Council for Research in Music Education con el 17.3 %; en quinto lugar está Update: Applications of Research in Music Education con 3.9 % y en sexto Contributions to Music Education con 3.5 %, variando las siguientes desde 1.6 % (7º) a 0.4 % (15º).

3.3 Investigadores

Para identificar a los investigadores con mayor producción en artículos de investigación sobre Educación Musical, se realizó un seguimiento de los autores que suscribían los 74 artículos de investigación en Educación Musical (ver tabla 1). El total ascendió a 78 autores. Este dato muestra un tipo de trabajo en solitario, que sugiere la ausencia de grupos de trabajo, algo que parece ser una característica de la investigación en el Área. Los que aparecen con más de una publicación son sólo 7 de los 78. Los 71 restantes constituyen el 91% y tan sólo cuentan con una publicación recogida dentro de la base. Este porcentaje es superior al del 80 % detectado por Brittin y Standley (1997) en el periodo 1982 a 1992 en el análisis que se hizo sobre la producción de los autores que publicaban en las tres principales

revistas del campo de la Educación Musical: JRME, CRME y JMT¹. Estos datos superaban a su vez, el 50 % y 60 % indicado por Standley (1984) en un análisis análogo para los años anteriores a 1982.

Respecto a los 7 autores con más de un artículo de investigación y relacionados con la Educación Musical, se llevó a cabo un análisis de su producción. Se trató de determinar cuáles de ellos eran los más prolíficos y cuáles los más especializados en la investigación dentro de la Educación Musical. Para ello se tabuló: el número total de artículos que la base recogía de sus autorías; el número de artículos dedicados a la Educación Musical y dentro de ellos, los que pertenecían al período de 1995 a 2007 y los que estaban destinados a un público investigador. Los resultados obtenidos se muestran en la tabla 3.

Tabla 3 Número de artículos de los autores más prolíficos en relación al total, a la Educación Musical, el tipo de público y a su datación. (Gen. = público general; Inv. = público investigador)

	Total	Music Education			
		Gen.		Inv.	
		...-07	95-07	...-07	95-07
Geringer, John. M.	17	17	11	3	2
Hamann, Donald L.	13	13	9	3	2
Brittin, Ruth V.	9	9	7	4	2
Smith, Camille M.	5	5	4	2	2
Kantorski, Vicent J.	4	4	3	2	2
Standley, Jane M.	4	4	2	2	2
Snyder, Neal L.	3	3	3	2	2

Tal como muestra la tabla, la mayor parte de los trabajos sobre Ed. M. de estos autores corresponden al periodo de 1995 a 2007. Los datos aportados demuestran que todos los artículos que poseen estos autores recogidos en la base ERIC están dedicados a la Educación Musical, dándonos una idea del alto grado de especialización de su producción respecto a este campo. Tal y cómo se puede observar en la tabla, el autor más prolífico dentro de la base es John Geringer, seguido de Donald Hamann y Ruth Brittin. Aún así, ésta última parece ser la que más artículos de investigación presenta según la base ERIC, seguida de los dos autores antes mencionados.

¹ Journal of Research in Music Education (JMRE); the Bulletin of the Council for Research in Music Education (CRME) y Journal of Music Therapy (JMT).

3.4 Descriptores y temas de investigación

Se realizó un estudio sobre los 74 artículos de investigación en Educación Musical publicados entre 1995 a 2007 recogidos en la base de datos ERIC. En él, se pretendió analizar los descriptores principales que aparecen con mayor frecuencia en esos artículos. En la tabla 4 se muestran los resultados:

Tabla 4 Frecuencia de los Descriptores principales en los 74 artículos seleccionados

Students	14
Music teachers	11
Musical composition	7
Teacher education	6
Educational research	6
Educational history	5
Music activities	5
Music appreciation	5
Pre-service teacher education	5
Student attitudes	5
Aesthetic values	4
Computer uses in education	4
Educational trends	4
Music techniques	4

Los tres descriptores principales que aparecen con mayor frecuencia en los 74 artículos dedicados a la investigación en Educación Musical son: *Student* (alumnos), *Music Teachers* (profesores de música) y *Musical Composition* (composición musical). Estos tres temas principales son tratados por 30 de los 74 artículos estudiados. En relación a esos 30 artículos se ha realizado un análisis que permita afinar los campos tratados en relación a esos tres descriptores principales, de manera que se pueda tener una idea más concreta sobre el contenido de dichos artículos y sobre el enfoque que se les da a esos tres campos principales. Los resultados se muestran en la tabla 5, que muestran escasas intersecciones entre los tres descriptores principales. Sólo dos artículos de los treinta, tratan en sus contenidos sobre *Student* (alumnos) y *Music Teachers* (profesores de música). Ninguno de ellos recoge de forma simultánea los descriptores: *Student* (alumnos) y *Musical Composition* (composición musical). Y cinco artículos relacionan sus contenidos con los descriptores: *Music Teachers* y *Musical Composition*.

Tabla 5 Contenidos tratados en los artículos que contienen los tres descriptores más frecuentes²

(St: Student; Mt: Music teachers; Mc:: Musical composition; Ma: Music activities; Mtc: Music techniques; Ese: Elementary secondary education; Ie: Instructional effectiveness; Tm: Teaching methods; Er: Educational research; Ee: Elementary education; Mi: Musical instruments; Sa: Student attitudes; Si: Student interests; Sm: Student motivation)

	St	Mt	Mc	Ma	Mtc	Ese	Ie	Tm	Er	Ee	Mi	Sa	Si	Sm
Best (1995)	*	*				*						*		
Brittin y Sheldon (1995)	*											*		
Burnsed y Sochinski (1995)	*						*	*		*		*	*	*
Carlin (1996)	*					*								
Geringer (1995)	*				*									
Marcinkiewicz y otros (1995)	*			*						*	*	*		*
Rudaitis (1996)	*												*	*
Schmidt (1995)	*													*
Siebenaler (1997)	*	*		*			*	*	*	*	*			
Smith, C.M. (1995)	*			*	*		*	*						
Stewart (1996)	*				*	*							*	*
Walker y Hamann (1995)	*											*	*	
Wilson (1996)	*						*							
Zdzinski (1996)	*			*			*							
Arnold (1995)		*			*									
Bernstorff y Burk (1996)		*								*				
Boonshaft (1996)		*	*	*										
Erickson (1995)		*				*			*					
Goolsby (1997)		*		*	*			*	*					
Howe (1996)		*	*	*							*			
McCarthy (1995)		*	*	*										
Ross (1995)		*				*			*					
Roulston (2006)		*							*					
Smith, F.J. (1995)		*	*	*	*									
Snyder (1996)		*		*	*	*							*	
Snyder (1995)		*				*		*	*		*			
Wine (1995)		*	*		*		*	*						
Denardo y Kantorski (1995)			*						*	*				
Holmes (1996)			*	*							*			
Wilson y Wales (1995)			*		*			*		*				

² Nota: Cada artículo se identifica por su autor y año.

De los 14 artículos que recogen *Student* como descriptor principal, en más del 35% de ellos aparecen los descriptores: *Instructional Effectiveness* (efectividad de la instrucción), *Student Attitudes* (actitudes de los alumnos) y *Student Motivation* (motivación de los alumnos), constituyendo éstos los temas más frecuentes en relación al contenido *Student*. De los 15 con *Music Teachers* como descriptor principal, aproximadamente el 47% incluye *Music Activities* (actividades musicales); más del 33% contiene: *Music Techniques* (técnicas musicales), *Elementary - Secondary Education* (educación primaria y secundaria) y un 40 % *Educational Research* (investigación educativa). Análogamente, en los 8 artículos con *Music Composition* como materia principal, más del 62% presenta el descriptor *Music Activities* y más del 37 % el descriptor *Music Techniques*. El análisis de los contenidos abordados por los 30 artículos estudiados indica que: más del 47% de los artículos trata sobre *Student*, el 50% de *Music Teacher*; más del 36% de *Music Activities* y el 30% sobre *Music Techniques*. Estos dos últimos descriptores generales adquieren mayor relevancia que el descriptor principal *Music Composition* (27%).

El estudio llevado a cabo por Yarbrough (1996) en la revista *Journal of Research in Music Education* localiza como descriptores más frecuentes en los estudios empíricos: *Teaching Techniques* (técnicas de enseñanza), *Approaches* (enfoques) y *Teacher Training* (formación del profesorado), presentado un índice de frecuencia del 25.58 %. En los estudios descriptivos los descriptores más frecuentes son: *Teaching techniques* (técnicas de enseñanza) y *Approaches* (enfoques) presentando una frecuencia del 26.03 %. Si bien estos resultados muestran notables diferencias respecto a los de este trabajo, en algunos contenidos puede apreciarse una cierta similitud.

En líneas generales, se observa una diversificación en los contenidos de investigación, y por tanto, una falta de líneas de investigación específicas que impiden el desarrollo del Área. Estos resultados concuerdan con los de estudios anteriores. Así por ejemplo, Schmidt y Zdzinski (1993) tras analizar 922 artículos y observar que tan sólo tres contenidos aparecían repetidos seis veces, ponen de relieve la falta de líneas consistentes en investigación. Como se puede observar en la tabla, los autores que se identificaron como los más prolíficos (a excepción de Jane M. Standley) aparecen como autores de algunos de los artículos que contienen los tres descriptores más frecuentes. De ello, se puede deducir que los autores más prolíficos suelen trabajar sobre los contenidos más frecuentes.

4. Resumen y conclusiones

Como hemos podido observar, el número de artículos que recoge la base de datos ERIC en relación a la Educación Musical es significativamente mayor a otro tipo de trabajos como las tesis. Hemos visto que de los artículos listados durante el período de 1995 a 2007, sólo una parte muy pequeña estaba dedicada a un público investigador. Este tipo de estudios están datados entre 1995 y 1997 y sólo uno estos artículos de investigación está fechado en 2006. Este dato resulta desconcertante y sugiere que los gestores de la Base de Datos no han

contemplado este limitador a partir de 1997, y tal vez lo hayan vuelto a reconsiderar a partir de 2006. Además, se ha observado que cuando se utilizaba este limitador, muchos artículos de investigación no se eran registrados, mientras que otros que no tenían una naturaleza investigadora sí lo eran. Por tanto, el limitador tiene un sentido un tanto ambiguo y más bien se relaciona con trabajos que son de especial interés para los investigadores, sin que necesariamente sean de investigación.

El número de revistas especializadas en Educación Musical y recogidas dentro de la base resulta escaso, lo que quizá explique por qué ninguna de ellas está censada en el JCR Social Sciences. Aún así, se ha observado que la mayoría presenta un alto grado de especificidad dentro del área.

Con sólo cuatro revistas ("Teaching Music", "Music Educators Journal", "Journal of Research in Music Education" y "Bulletin of the Council for Research in Music Education") se puede controlar en ERIC más del 60% de los artículos listados para el período comprendido entre 1995 y 2007. A su vez, en las dos últimas revistas se registra el mayor número de trabajos relacionados con un público investigador. Añadiendo "Update: Applications of Research in Music Education" y "Contributions to Music Education" se controla el 80 % de las citas totales a revistas, esto permite que a través de ERIC se pueda tener un acceso actualizado a una gran parte de los trabajos de investigación desarrollados dentro del área.

No parece que el número de investigadores especializados en Educación Musical sea muy elevado. Los autores más prolíficos trabajan sobre los contenidos más frecuentes. Entre los siete seleccionados destacan John Geringer, seguido de Donald Hamann y Ruth Brittin. En su gran mayoría, firman los artículos en solitario. Más del 90 % de los autores sólo tienen un artículo publicado; este porcentaje ha ido aumentando en el último cuarto de siglo de forma alarmante. Consecuentemente, la investigación del Área se caracteriza por contribuciones unipersonales y esporádicas. Esto hace que el trabajo de investigación no se pueda relacionarse de manera efectiva con otras áreas o campos que si bien, no son específicos de la Ed. M., sí pueden tener una importante trascendencia e influencia en determinados focos de interés.

Analizando los descriptores principales más frecuentes se observa que hacen referencia a contenidos temáticos poco específicos: Estudiantes, Profesores de Música y Composición Musical. En ellos se constata que los artículos que versan sobre Estudiantes están relacionados con las Actitudes, la Motivación y la Efectividad en el proceso de enseñanza – aprendizaje; los de Profesores de Música se vinculan con Actividades y Técnicas musicales dentro del nivel de la Educación Secundaria Elemental, y los de Composición Musical con Actividades y Técnicas musicales, que a su vez resultan ser también temas de gran relevancia.

En relación a los descriptores analizados en los artículos estudiados, los resultados muestran que el interés investigador está centrado en temas de investigación ligados a aplicaciones en el aula, y no aparecen otros que son esenciales para el desarrollo de la Educación Musical, como la percepción, las aptitudes, etc. Incluso en relación con el alumnado, los temas tratados, si bien son importantes, no son decisivos a la hora de presentar mejoras sustanciales para la enseñanza de la música. El Área sigue mostrando un gran déficit de líneas de investigación claras y específicas.

Por todo lo expuesto se considera necesario que las instituciones académicas desarrollen una investigación básica en Educación Musical, promuevan la creación de grupos de investigación con líneas concretas de trabajo, faciliten su continuidad y valoren preferentemente a los investigadores con publicaciones en una misma línea de investigación.

Referencias bibliográficas

- Arnold, J. A. (1995) Effects of competency-based methods of instruction and self-observation on ensemble directors' use of sequential patterns. *Journal of Research in Music Education*, 43 (2), 127-138.
- Bernstorf, E. D. y Burk, K. W. (1996) Vocal integrity of elementary vocal music teachers: Personal and environmental factors. *Journal of Research in Music Education*, 44 (4), 369-383.
- Best, H. M. (1995) Musical perception and music education. *Arts Education Policy Review*, 96 (4), 2-9.
- Boonshaft, P. L. (1996) Commissioning new works for band. *Teaching Music*, 3 (4), 30-31.
- Brittin, R. V. y Sheldon, D. A. (1995) Comparing continuous versus static measurements in music listeners' preferences. *Journal of Research in Music Education*, 43 (1), 36-46.
- Brittin, R. V. y Standley, J. M. (1997) Researchers in music education / therapy: Analysis of publications, citations, and retrievability of work. *Journal of Research in Music Education*, 45 (1), 145-160.
- Burnsed, V. y Sochinski, J. (1995) The effects of expressive variation in dynamics on the musical preferences of middle school music students. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 124, 1-12.
- Carlin, J. (1996) Videotape as an assessment tool. *Teaching Music*, 3 (4), 38-39,54.
- Denardo, G. F. y Kantorski, V. J. (1995) A continuous response assessment of children's music cognition. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 126, 42-52.
- Erickson, F. (1995) Where the action is: On collaborative action research in education. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 123, 10-25.

- Geringer, J. M. (1995) Continuous loudness judgments of dynamics in recorded music excerpts. *Journal of Research in Music Education*, 43 (1), 22-35.
- Goolsby, T. W. (1997) Verbal instruction in instrumental rehearsals: A comparison of three career levels and preservice teachers. *Journal of Research in Music Education*, 45 (1), 21-40.
- Hamann, D. L. y Lucas, K. V. (1998) Establishing journal eminence in music education research. *Journal of Research in Music Education*, 46 (3), 405-413.
- Holmes, R. (1996) An overture to Africa for beginning string class. *Teaching Music*, 3 (4), 32-34.
- Howe, S. W. (1996) Julius Eichberg: String and vocal instruction in nineteenth-century Boston. *Journal of Research in Music Education*, 44 (2), 147-159.
- Hernández, M., Lorenzo, O. y Herrera, L. (2006) La presencia de la educación musical en la base de datos ERIC: una exploración bibliométrica de las publicaciones indexadas desde 1994 a 2004. *Eufonía*, 38, 112-119.
- Marcinkiewicz, H. R. y otros (1995) Integrating piano keyboarding into the elementary classroom: Effects on memory skills and sentiment toward school. *Contributions to Music Education*, 22, 7-23.
- McCarthy, M. (1995) On 'American music for american children': The contribution of Charles L. Seeger. *Journal of Research in Music Education*, 43 (4), 270-287.
- Oriol, N. (2002) El área de didáctica de la expresión musical. *Revista de Educación*, 328, 155-166.
- Pastor, P. (2002) La investigación educativa musical. *Eufonía*, 26, 84-88.
- Ross, J. (1995) Research in music education: From a national perspective. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 123, 123-135.
- Rudaitis, C. (1996) From student leaders to leading teachers. *Teaching Music*, 3 (4), 40-41.
- Schmidt, C.P. y Zdzinski, S.F. (1993) Cited quantitative research articles in music education research journals, 1975-1990: A content analysis of selected studies. *Journal of Research in Music Education*, 41, 5-18
- Schmidt, C. P. (1995) Attributions of success, grade level, and gender as factors in choral students' perspectives of teacher feedback. *Journal of Research in Music Education*, 43 (4), 313-329.
- Siebenaler, D. J. (1997) Analysis of teacher-student interactions in the piano lessons of adults and children. *Journal of Research in Music Education*, 45 (1), 6-20.
- Smith, C. M. (1995) Development of performance pitch accuracy of string students. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 124, 13-23.
- Smith, F. J. (1995) Toward a phenomenology of music: A musician's composition journal. *Philosophy of Music Education Review*, 3 (1), 21-33.
- Snyder, N. L. (1995) Frances Rauscher: Music and reasoning. Interview. *Teaching Music*, 2 (5), 40-41, 50.

- Snyder, N. L. (1996) Eiji Oue: Giving kids a classical choice. *Teaching Music*, 3 (4), 44-46.
- Sociedad para la Educación Musical del Estado Español (SEM-EE) (2000) Investigaciones en Educación Musical en el Estado Español. En línea: < <http://musica.rediris.es/sem-ee/invest/index.htm> (consulta: 1-10-2006).
- Standley, J. M. (1984) Productivity and eminence in music research. *Journal of Research in Music Education*, 32, 149-157.
- Stewart, S. K. (1996) Developing student accompanists. *Teaching Music*, 3 (4), 36-37.
- Walker, L. M. y Hamann, D. L. (1995) Minority recruitment: The relationship between high school students' perceptions about music participation and recruitment strategies. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 124, 24-38.
- Wilson, B. (1996) The effect of instruction on music educators' attitudes toward students with disabilities. *Journal of Research in Music Education*, 44 (1), 26-33.
- Wilson, S. J. y Wales, R. J. (1995) An exploration of children's musical compositions. *Journal of Research in Music Education*, 43 (2), 94-111.
- Wine, T. R. (1995) Student perception of score miniaturization as a pedagogical tool for developing choral conducting skills. *Contributions to Music Education*, 22, 49-61.
- Yarbrough, C. (1984) A Content Analysis of the Journal of Research in Music Education, 1953-1983. *Journal of Research in Music Education*, 32, 213-222.
- Yarbrough, C. (1996) The future of scholarly inquiry in music education: 1996 senior researcher award acceptance address. *Journal of Research in Music Education*, 44 (3), 190-203.
- Zdzinski, S. F. (1996) Parental involvement, selected student attributes, and learning outcomes in instrumental music. *Journal of Research in Music Education*, 44, (1), 34-48.

Aprendiendo a través de la indeterminación

Learning thought indeterminacy

Javier María López Rodríguez
C.P.I. de Xanceda, Mesía, A Coruña
javilopi2001@hotmail.com

Recibido: julio, 2008. Aceptado con evaluación favorable: noviembre, 2008

Resumen

Este artículo trata de la aplicación de materiales didácticos creados para el aprendizaje de contenidos relacionados con la indeterminación o la aleatoriedad musical, destinados a alumnos de Educación Secundaria. Dichos materiales albergan actividades para facilitar la comprensión de los procesos, el uso de los mismos a través de su interpretación, así como tareas de audición y análisis. Por otra parte, se intenta hacer una reflexión sobre esta experiencia, atendiendo tanto a los contenidos en sí, como a su valor dentro de un marco más general ligado a la enseñanza de la música y, en concreto, a las tendencias de vanguardia.

Palabras clave: *música contemporánea, aleatoriedad, indeterminación musical, didáctica, educación secundaria.*

Abstract

In this article, it is explained the application of didactic materials created for the learning of contents related to randomness (indeterminacy) in Music at Secondary Education level in Spain. These materials include both performance and listening-analyzing activities, which have been designed to facilitate both the comprehension of the musical processes implied and their uses across performing. Also, it is given a reflection on this experience taking into account the contents and their value inside a frame related to both the Music Education and the vanguard trends.

Keywords: *contemporary music, randomness, musical indeterminacy, didactics, Secondary Education.*

1. Origen de las actividades

Las actividades que se mostrarán a continuación forman parte de un proyecto más amplio realizado para la Consellería de Educación de la Xunta de Galicia y culminado durante el período de una licencia de estudios. Dicho proyecto, titulado “Música contemporánea na aula de música: hai alguén aí?”, (“Música contemporánea en el aula de música: ¿hay alguien ahí?”), persigue el desarrollo de materiales curriculares activos para acercarse a la música contemporánea. La etapa educativa para la que se destinan comprende la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato, teniendo en cuenta que el instrumental más generalizado en las aulas de música donde se imparten estos niveles pasa por ser conjuntos de instrumentos “Orff”¹. En general, los objetivos primordiales de mencionado proyecto son:

- Contextualizar la música del siglo XX y conocer sus principales corrientes, así como algunos de sus más significativos creadores.
- Redimensionar el término de “música moderna” dotándolo de una semántica más rica, más allá de su mera circunscripción a la música comercial.
- Reconsiderar las ideas de ruido y de sonido, expandiendo la noción de música hacia la de creación sonora. Valorar elementos como el timbre o la intensidad como estructuradores de la forma. Conocer nuevos fenómenos acústicos y sonoridades como el uso de cuartos de tono o la preparación tímbrica de instrumentos.
- Conocer, comprender y practicar otras maneras y posibilidades de interpretación de los instrumentos convencionales.
- Entender otras estéticas como resultado de una exploración artística, recreándolas hasta dónde sea posible a través de experiencias prácticas.
- Afianzar el conocimiento del lenguaje musical mediante la utilización de la interválica moderna como fuente harmónica o escalar.
- Ensanchar las metas de la creatividad sensibilizándose sobre el hecho estético más allá de los estereotipos al uso.

Además de estos objetivos, se tuvo en cuenta a la hora de concretar los materiales ciertas directrices que permitiesen una aplicación flexible de los mismos:

- Posibilidad de adaptación atendiendo a la madurez de los alumnos.
- Posibilidad de utilizar las actividades independientemente, usando sólo alguna o algunas de las mismas.
- Adaptabilidad a las singularidades de cada programación, de aula o de curso, como parte de los materiales curriculares que se utilicen.

¹ El fruto del trabajo ha sido muy variado en cuanto a sus posibilidades de aplicación, así como en sus contenidos, abarcando estilos tan diversos como el puntillismo, el azar, el serialismo o el estilo de composición de Béla Bartók, hallándose en estos momentos en fase de evaluación en cuanto a lo que es su aplicación práctica. El artículo es parte de ello.

2. ¿Por qué una actividad de este tipo?

No resulta extraño el encontrar artículos que tratan la cuestión de cómo abordar la música contemporánea en los currículos de música a distintos niveles o en diferentes etapas. El enfoque abarca, en diversos grados, la reflexión (Cureses, 1998; Frega, 2000; Laborda, 1992), la aplicación activa (Paynter, 1999), o incluso la formulación de formas de didáctica emanadas de la conquista del "total sonoro" de la vanguardia, aunque no se apele directamente a ella como fuente estilística (Díaz - Frega, 1998). Esta específica necesidad de hacer valer la importancia de la llamada música contemporánea en el ámbito de la enseñanza, (parece que no ocurre así con otros estilos que se diluyen en la didáctica general), pasa de alguna manera por la su muy debatida y muy paradójica situación de alejamiento del llamado "gran público" (Cazurra, 2000). Por otra parte, tampoco hay que perder de vista la tendencia a considerar prácticamente a la "música popular urbana" como la única "música moderna" (Adell, 1998; Arús, 2007). Sin embargo, la operatividad de propuestas de este tipo puede adquirir una diferente dimensión si se replantean un par de aspectos básicos: la recepción del estilo y la conveniencia de los procedimientos más allá de éste.

Tal vez sólo sea una cuestión de prejuicio considerar como natural la dificultad de aceptación de ciertos lenguajes por parte de los alumnos en la adolescencia, haciéndonos partícipes de un prejuicio bastante generalizado. Si la "post-modernidad" ha traído la no poco cuestionada desaparición de los grandes "metarrelatos" (Roa, 1995), también parece haber supuesto a juicio de muchos un cambio en el sentido del tiempo. "La atemporalidad del hipertexto de los multimedia es una característica decisiva de nuestra cultura, que moldea las mentes y memorias de los niños educados en el nuevo contexto cultural" (Castells, 2005: 540). Ciertos criterios historicistas parecen haberse desmontado, creando un contradictorio resquicio por el cual es fácil introducir actividades como las que expondremos en donde, en cierto sentido, se puede implementar cierto rearme de la memoria personal y colectiva. Al fin al cabo, considerar a principios del siglo XXI al "pop" o al "rock" como un vehículo de expresión cercano a los jóvenes por una cuestión puramente generacional, choca con la "esclerosis" que sufren estos estilos musicales, sometidos a debates como el de la autenticidad, al igual que en la llamada música "cultura" (Ochoa, 2002), o a la burocratización del ocio programado de la macrogira o el macroconcierto (Montesinos, 2007), donde se les confiere un carácter intergeneracional.

Por otra parte, la conformación de actividades que permitan vivenciar y experimentar procesos que se pretenden hacer entender resulta muy útil de cara a la construcción intelectual de diferentes competencias. La comprensión musical, como "habilidad ejecutoria" o como "habilidad auditiva" genera diversas y variadas formas de conocimiento (Elliot, 2005). Más allá de cuestiones emparentadas exclusivamente con la comprensión de la historia del estilo en la música Occidental, estas actividades son válidas para aprender, o simplemente repasar, aspectos que a menudo forman el corpus de los aprendizajes básicos del sonido y su funcionamiento: las cualidades del sonido, el uso de los signos de dinámica o la lectura de partituras, pero desde fundamentos estilísticos menos habituales. Como se verá más adelante, composiciones como "Parámetros Abiertos III" nos conducen a algo tan sumamente estimulante e inasible como es la indeterminación de la forma. Esto último resulta una auténtica prueba de madurez si enfrentamos a los alumnos a la escucha de su interpretación previamente grabada: "¿qué podemos decir respecto a la forma resultante?".

“Para una eficaz comprensión de los rudimentos técnicos, es preciso ante todo admitir que un nuevo lenguaje no es un misterio indescifrable”. La cita de Henry Barraud (Barraud, 1996: 14) nos anima a introducir los potenciales activos y creadores de una propuesta de vanguardia, en este caso la indeterminación, puente hacia lo que en términos más amplios se denominó “obra abierta” (Eco, 1996), y no ajena, sino complementaria en muchos de sus aspectos improvisatorios, a otros estilos musicales. Quizás ya no sea “nuestra época”, pero las palabras de Boulez parecen seguir vigentes: “nuestra época nos obliga a una nueva estimación de todos los medios de expresión”, (Boulez, 1996: 442).

3. Objetivos de la unidad “Aprendiendo a través de la indeterminación”

Los objetivos de estas actividades se enmarcan dentro de los de etapa relativos a la educación secundaria, entre ellos el de dotar a los alumnos de competencias en el plano instrumental y vocal de forma individual como en grupo, el de escuchar una amplia variedad de estilos, géneros, tendencias y culturas musicales, apreciando su valor como fuente de conocimiento y de ampliación y diversificación de las preferencias musicales, y el de desarrollar la capacidad crítica respecto al uso social de la música. Dentro del nivel en donde se utilizaron estos contenidos, 4º de ESO, se relacionan con los del “Bloque 1”, “Audición y referentes musicales”, y los del “Bloque 2”, “Interpretación y creación”.

Ciñéndonos a la propuesta, se busca:

- Conocer los diferentes grados de aplicación de lo indeterminado en la música y como ello afecta a elementos como la grafía o la forma.
- Tomar contacto de manera activa con composiciones donde se aplican parámetros indeterminados.
- Enriquecer la música interpretada mediante la expresión personal y creativa de aquello no sujeto a la notación convencional.
- Contextualizar las tendencias aleatorias y/o indeterminadas dentro de la música ideada durante el siglo XX, conociendo diferentes obras y algunos de sus creadores más relevantes.

4. Contexto de concreción de “Aprendiendo a través de la indeterminación”

La unidad fue llevada a cabo por un grupo de diez alumnos y alumnas de 4º de ESO², utilizando instrumental “Orff”, y durante tres sesiones. Por tanto, las competencias de los mencionados alumnos y alumnas correspondían a los de su nivel, con un conocimiento más que suficiente para abordar las sesiones con cierta agilidad. Así mismo, se dispuso de un material para el trabajo personal que desarrollaba básicamente las actividades que a continuación exponemos. Las grabaciones pertenecen a las interpretaciones de los propios alumnos.

² Alumnos del Colegio Público Integrado de Xanceda. Ayuntamiento de Mesía, (A Coruña).

4.1. Un animal indeterminado

Con un sencillo ejercicio tratamos de acercarnos a la idea de mayor o menor grado de indeterminación. Mediante un cuadro de trabajo como el que figura más abajo, se demandó indicar el nombre de:

- 1º) Un animal cualquiera. (Por tanto se trataba de un animal totalmente indeterminado).
- 2º) Un mamífero.
- 3º) Un felino.
- 4º) Un felino pequeño, doméstico, que con cierta asiduidad habita en muchos hogares como animal de compañía o mascota, caza ratones, y aparece usando botas en algún cuento infantil. (Por tanto parecería un animal mucho más determinado).

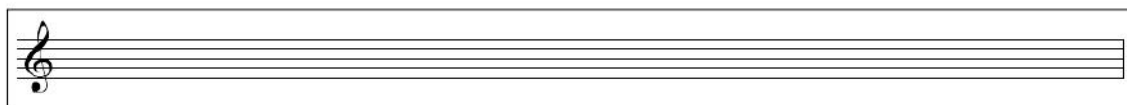
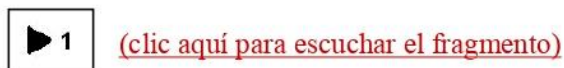
Animal indeterminado:				
Mamífero:				
Felino:				
Felino pequeño, doméstico...				

El resultado obtenido fue el esperado, ya que en la última fila la única palabra que apareció fue "gato". De alguna manera caminamos de lo indeterminado a lo determinado.

4.2. Un camino hacia la concreción.

Tras la actividad anterior, realizamos algo semejante dentro de un discurso puramente musical. Utilizamos una composición sobre la que poco a poco se concretan diversos elementos. Nos valemos de la pizarra pautada de clase.

- 1) Un pentagrama totalmente abierto. Tocamos a voluntad entre el comienzo y el final marcados por un director de la interpretación.



- 2) Dividimos el pentagrama en cinco compases que debemos entender como fragmentos en si mismos. De nuevo cada intérprete ejecuta lo que desea pero atendiendo a las indicaciones de dinámica. Las entradas sucesivas (1-2-3-4-5 y final) también son determinadas por el director.

▶ 2 [\(clic aquí para escuchar el fragmento\)](#)

3) En el siguiente paso operamos de igual manera, pero ahora, además de la intensidad, se deben tocar las notas que aparecen en cada compás cuantas veces se deseen.

▶ 3 [\(clic aquí para escuchar el fragmento\)](#)

4) Interpretamos el pentagrama anterior limitando a siete el número de veces que se puede tocar en cada división.

▶ 4 [\(clic aquí para escuchar el fragmento\)](#)

Non tocar más de sete sons de cada vez.

5) Finalmente determinamos todos los elementos: además de la intensidad y de las notas, la duración y la tímbrica (instrumentos), introduciendo el compás y la agógica. Una partitura prácticamente convencional en definitiva.



[\(clic aquí para escuchar el fragmento\)](#)

Tras la ejecución de los diversos estadios de la composición, reflexionamos acerca de qué elementos relacionados con las cualidades del sonido hemos ido estableciendo en cada caso. Como más arriba, utilizamos un cuadro de trabajo para facilitar la puesta en común:

Paso 1:	Totalmente libre.
Paso 2:	Intensidad. Signos de dinámica.
Paso 3:	Alturas.
Paso 4:	Limitación del número de sonidos interpretables.
Paso 5:	Duración determinada (figuras). Concreción del timbre (instrumentos).

4.3. Música para tocar.

En este apartado queremos interpretar música acorde con el contenido tratado más arriba. Utilizamos la siguiente partitura:



[\(clic aquí para escuchar el fragmento\)](#)

"Duraci6ns".

Antes de realizarla, se pregunta a los alumnos y a las alumnas qué elementos echan de menos respecto a una partitura convencional (plicas, compases, duraciones, etc.). La partitura posee tres niveles de alturas, salvo en el comienzo del segundo sistema. Dicha disposición permite una asignación instrumental a tres niveles: agudo, medio y grave. Al utilizar instrumentos "Orff" establecemos una correspondencia del siguiente modo: carillones-xilófonos sopranos, xilófonos y metalófonos altos, xilófonos y metalófonos bajos. Evidentemente, se podría haber explorado otro tipo de asignaciones.


Teniendo en cuenta que se trata de un grupo, se optó por disponer de una impresión en gran tamaño de manera que facilitase una visión general. Un director señala las notas a tocar en cada momento. El ejecutante puede interpretar cada nota, cuando esta es señalada, un número indeterminado de veces y en la forma en que estime mejor. Este proceder permite optar por distintas opciones de interpretación, basadas en el acorde o en un mayor movimiento entre voces.

Otra alternativa llevada a cabo fue la realización de la siguiente partitura³:



(clic aquí para escuchar el fragmento)

“Parámetros abiertos (III)”.

 Alumno 1.	 Alumno 2.	 Alumno 3.	 Alumno 4.
--	--	--	---

En esta composición, cuatro alumnos se colocan enfrente de sus compañeros. Estos últimos se sitúan con instrumentos de placa, de percusión indeterminada y con flautas. Los cuatro alumnos sustentan carteles en los cuales figuran los modelos rítmicos, notas e instrumentos correspondientes que aparecen en la figura anterior. El grupo toca según sus compañeros levanten un cartel o dos a la vez. No se tocará en caso de que no se levanten. Los metalófonos bajos alternan siempre con los xilófonos bajos sin llegar a sonar nunca juntos. (Se trata de dotar de cierta variación armónica a la pieza resultante). La interpretación se puede dejar al albedrío total de los cuatro alumnos, o ser dirigida por un quinto que indica los alzamientos y descensos de los carteles indicadores.

4.4. Actividades de análisis y escucha

A continuación se disponen un grupo de audiciones con fragmentos de música ideados, creados o interpretados a partir de los presupuestos de indeterminación antes manejados. También se explica cuál es su relación con las obras creadas para su interpretación por parte de los alumnos y las alumnas.

³ En la grabación que acompaña no fueron utilizadas ni claves ni flautas.

Utilizamos el comienzo de “Durations II” (1960), del compositor estadounidense Morton Feldman (Feldman, 1997; Smith 1996: 140). Resulta fácil asimilar este inicio de la composición con el ejemplo interpretado cuyo título era “Duracións”. A través de un cuadro de trabajo consideramos los distintos matices de indeterminación de esta obra.

Parámetros determinados:	Parámetros indeterminados:
Altura (notas).	Duraciones (figura, compás).
Timbre (violonchelo, piano).	Intensidad.

La música de “Duracións” se hizo a partir de la partitura de Feldman, compartiendo con ella los parámetros del cuadro, e incluso un aspecto muy similar basado en cabezas de figuras sin plicas.

Uno de los compositores que utilizó con profusión diferentes parámetros de indeterminación fue el también estadounidense Earle Brown (s/f, 1961). En clase, la propuesta consistió en hacer un análisis de un fragmento perteneciente a una de sus partituras más famosas: “Available Forms I” (1961), atendiendo a tres cuestiones principales que se señalarían en la partitura por medio de color:

- Zonas en donde solo se determinó la dinámica (intensidad).
- Zonas donde sólo se determina el tipo de altura (notas a tocar).
- Considerar cuál es el significado de los grandes números que dividen a la partitura en secciones.

La obra “Sequenza I”, (1958), para flauta travesera del compositor italiano Luciano Berio, incluye numerosas instrucciones, pero las referencias temporales quedan sujetas en buena medida a la voluntad del intérprete. Se escuchó y analizó el principio de la partitura (Berio, 1958, 2004).

La utilización de los dos ejemplos precedentes se puso en relación con la subsección 4.2, “Un camino hacia la concreción”, en tanto que la escritura con más o menos detalle deja abierto, en mayor o menor grado, los parámetros determinados e indeterminados.

“Music of Changes” (1951), de John Cage, consiste en un ciclo de obras para piano compuesto a través del modelo del “I-Ching”, suerte de filosofía o pensamiento de origen chino en donde se juega con el azar y las probabilidades para dar respuesta a preguntas formuladas previamente. Sería la indeterminación aplicada a la composición (Cage, 1961; 1988).

En esta propuesta de aula no recurrimos a actividades de tipo compositivo, pero de la misma manera que lo indeterminado se utiliza para establecer la forma final en la obra de Cage, “Parámetros Abiertos III” es determinada en su forma cada vez que se interpreta.

4.5. Algunos datos sobre la indeterminación y el azar

A los alumnos y alumnas se les proporciona determinadas referencias sobre el eje de conceptos “azar-indeterminación-improvisación” y su relación con diversos aspectos musicales, acompañadas de un pequeño cuestionario. No las mostramos en este artículo puesto que se trata de material elaborado a partir de bibliografía al uso y de acceso general (Ver, por ejemplo: Bredekamp, (2005); Carbonell (2002); Griffiths (2001); Marco (2002); Nyman (2007); Smith (1996); o Edler (2008).

5. Conclusiones

El resultado de la experiencia puede considerarse muy satisfactorio en cuanto a participación e interés mostrado por el alumnado, práctica musical, y aprendizaje de conceptos. No podemos negar que existe una distancia de partida cuando se introduce a los estudiantes en este tipo de estéticas (también existe esta distancia para muchos profesionales de la música). Sin embargo, dicha distancia parece más fácil de salvar que aquella que muchas veces acontece con el “canon clásico” tan usado en distintos contextos educativos. Quizás ello pueda deberse a que la vanguardia sigue albergando cierta capacidad para suscitar muy diversas impresiones, entre ellas cierta curiosidad fruto de la novedad, coordinada un tanto diferente a las consideraciones que sobre “lo clásico” se pueden tener de partida. Lo que sí se pudo comprobar, y no es la primera vez que nos ocurre, es que la escucha se propicia si previamente se desarrollan una serie de acciones que introducen, de manera activa, al alumno en el estilo que se pretende trabajar.

Tras llevar a cabo la actividad, a algunos alumnos les llamó la atención la existencia de discos grabados, editados y comercializados de música relacionada con el azar, como sucede en cualquier otro estilo más popular o extendido. No deja de ser curioso dentro de una generación donde este tipo de formato comienza a considerarse obsoleto.

A la hora de interpretar la composición “Duracións”, nos enfrentamos a la necesidad de que el alumnado fuese consciente de sus posibilidades interpretativas en un marco donde el modo de tocar cada una de las notas no está definido. Tras la primera interpretación, una vez grabada, se observó que las aportaciones de los intérpretes resultaban demasiado homogéneas. Se implementó una pequeña reflexión comunitaria donde el alumnado aportó formas en las cuales podía variarse la interpretación de las notas: ataque con la parte anterior de las mazas, intensidades, pequeños redobles, aumento y disminución del tempo, introducción del silencio como parámetro articulador. Tras ello, la interpretación de la pieza fue mucho más rica en matices. Incluso una última ejecución fue dirigida por uno de los alumnos.

En “Parámetros Abiertos III” nos enfrentamos a la dificultad de mantener un ritmo homogéneo. No obstante, la partitura no alude en ningún aspecto a la obligatoriedad de que los “tempi” entre las voces sean parejos. De hecho, los desfases rítmicos de la interpretación, producto de una ejecución no profesional, le confieren a la pieza cierto aspecto minimalista, a lo que no es ajena la elección armónica.

En otro orden de cosas, las actividades pueden encararse de otras maneras dependiendo de las necesidades concretas. "Parámetros Abertos III" podría prescindir de algunas voces o ser conducida por un único director que indique las "entradas" y "salidas" de los ejecutantes.

Siguiendo con el apartado anterior, es posible introducir la dimensión compositiva, tanto individual como colectivamente. De hecho, dentro del proyecto general delineado más arriba, se incluyen actividades de composición sencillas basadas en el azar y enfocados a los mismos tramos de edad. Centrándonos en lo tratado, los alumnos pueden realizar composiciones al estilo de la subsección 4.2, "Un camino hacia la concreción", ya que los parámetros son fácilmente manejables y modificables, o también composiciones al estilo de "Parámetros Abertos III" dentro de un contexto de estudio del acorde y sus extensiones, por ejemplo. Nuestra puesta en práctica se realizó en base a una opción personal a la hora de elegir los contenidos que queríamos poner en marcha: no tenemos tiempo para todo.

Por último, creo que esta experiencia puede ser válida como ejemplo de aplicación de corrientes y estilos de la música contemporánea en el ámbito educativo y de la didáctica de la música. Nuestra experiencia de los últimos años así lo demuestra (López, 2005; 2007), decantando diversas experiencias relacionadas con estilos de la música del siglo XX que se han aplicado en los niveles presentes en el artículo.

Referencias bibliográficas

- ADELL, J. (1998) *La música en la era digital*. Lleida: Milenio.
- ARÚS, E. (2007) "La escuela de pop: de la calle a las aulas". *Eufonía*, 14, 53-60.
- BARRAUD, H. (1996) *Para comprender a música contemporánea*. Santiago de Compostela: Laiovento.
- BERIO, L. (1958) *Sequenza I*. (Partitura Musical). Milano: Suvini Zerboni.
- BERIO, L. (2004) *Sequenza I*. (Grabación musical) (The Complete Sequenzas and Works for Solo Instrument. Paula Robison, flauta). New York: Mode.
- BOULEZ, P. (1996) *Puntos de referencia*. Barcelona: Gedisa.
- BREDEKAMP, H. (2005) "John Cage and the principle of chance". En Berger, K. y Newcomb, A. (eds.) *Music and the Aesthetics of Modernity*. London: Cambridge U. Press.
- BROWN, E. (1961) *Available Forms I*. (Partitura Musical). Nueva York: Schirmer. Muestra en <http://www.earle-brown.org/works.focus.php?id=25>. (Consulta: 28-06-08).

BROWN, E. (s/f) *Available Forms I*. (Grabación musical). <http://www.earle-brown.org/works.focus.php?id=25>. (Consulta: 28-06-08).

CAGE, J. (1961) *Music of Changes III*. (Partitura Musical). London: Peters.

CAGE, J. (1988) *Music of Changes*. (Grabación musical). Herbert Henck, piano. Mainz: Wergo.

CARBONELL, F. (2002) "Improvisación, música y pensamiento contemporáneo". *Doce notas preliminares: revista de música y arte*, 10. 40-50.

CASTELLS, M. (2005) *La Era de la Información. Vol. 1: La sociedad red*. Madrid: Alianza.

CAZURRA, A. (2002) "La música contemporánea y el público. El problema de la comunicación". En LOLO, B. (ed.) *Actas del V Congreso de la Sociedad Española de Musicología*. (Barcelona, 25-28 de Octubre de 2000). Madrid: Sociedad Española de Musicología.

CURESES de la VEGA, M. (1998) "La música contemporánea en la Educación Secundaria". *Aula Abierta*, 71. 211-232.

DÍAZ, M. y FREGA, A. (1998) *La creatividad como transversalidad al proceso de educación musical*. Vitoria: Amarú.

ECO, U. (1990) *Obra Abierta*. Barcelona: Ariel.

EDLER COPÊS, A. (2008) "Obras abiertas en los años 50 y 60: una clasificación posible". *Espacio Sonoro*, 17. <http://www.tallersonoro.com/espaciosonoro/17/index.htm>

ELLIOT, D. (2005) "Musical Understanding, Musical Works, and Emotional Expression: Implication for education". En LINES, K. (ed) *Music Education for the New Millennium. Theory and Practice Futures for Music Teaching and Learning*. Oxford: Blackwell

FELDMAN, M. (1997) *Durations II*. (Grabación musical). (Ensemble Avantgarde). Georgsmarienhütte : CPO.

FREGA, A. (2000) "Acerca de "comprender" la música contemporánea". *Eufonia*, 18. 16-20.

GARCÍA LABORDA, J. (1992) "Didáctica de la nueva música". *Revista Universitaria de Formación del Profesorado*, 13. 87-98.

GRIFFITHS, P. (2001) "Aleatory". En SADIE, S. (ed.) *New Grove. Dictionary of Music and Musicians*. New York: Macmillan.

LÓPEZ RODRÍGUEZ, J. (2005) "Experiencias de aula desde poéticas musicales del siglo XX". *Música y Educación*, 62. 155-176.

LÓPEZ RODRÍGUEZ, J. (2007) "A expansión formal como sistema de activación de procesos musicais". *Relafare. Revista de Divulgación Musical*. <http://www.relafare.eu/>

MARCO, T. (2002) *Pensamiento musical y S. XX*. Madrid: Fundación Autor.

MONTESINOS, D. (2007) *La juventud domesticada. Como la cultura juvenil se convirtió en simulacro*. Madrid: Editorial Popular.

NYMAN, M. (2007) *Música experimental. De John Cage en adelante*. Girona: Edicions A Petició.

OCHOA, A. (2002) "El desplazamiento de los discursos de autenticidad: una mirada desde la música". *Trans. Revista Transcultural de Música*, 6.
<http://www.sibetrans.com/trans/trans6/ochoa.htm>

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

ROA, A. (1995) *Modernidad y Posmodernidad. Coincidencias y diferencias fundamentales*. Santiago de Chile: Universidad Andrés Bello.

SMITH BRINDLE, R. (1996) *La nueva música. El movimiento avant-garde a partir de 1945*. Buenos Aires: Ricordi.

Reforma educativa en Québec: opiniones de un grupo de maestras de música

Educational Reform in Québec: opinions from selected music teachers

Mercè Vilar i Monmany*
Maria Teresa Moreno Sala**
Louise Mathieu**

*Facultat de Ciències de l'Educació
Universitat Autònoma de Barcelona
Campus UAB. 08193 – Bellaterra (España)
merce.vilar@uab.cat

**Faculté de Musique
Université Laval
Pavillon Louis-Jacques-Casault
Québec (Québec) G1K7P4 (Canada)
maite.moreno@mus.ulaval.ca
louise.mathieu@mus.ulaval.ca

Recibido: julio, 2008. Aceptado después de evaluación favorable: noviembre, 2008

Resumen

El objetivo del estudio que aquí se presenta fue realizar un análisis preliminar de cómo el profesorado de música estaba viviendo la implantación de la Reforma educativa en Québec y de cómo ésta había incidido en su práctica docente. Para ello se realizaron entrevistas con siete profesoras seleccionadas mediante un muestreo intencional. En general, surgió como temática principal la percepción del cambio fundamental de los roles del alumno y del profesor. Se señalaron también los cambios surgidos en el modelo pedagógico, basado en el desarrollo de competencias tanto disciplinares como transversales. Las principales dificultades encontradas se refirieron sobre todo a aspectos estructurales y organizativos como la evaluación, las pocas horas semanales atribuidas a la enseñanza de la música, y la carga lectiva semanal del profesorado.

Palabras clave: Currículo Educación Primaria, Maestros de Educación Musical, Educación Musical.

Abstract

The purpose of this study was to analyze how school music teachers perceived the Québec reform in education and how it influenced their educational practice in the classroom. Interviews were conducted with a purposeful sample of seven teachers. The most important emergent theme was the perception of a fundamental change of teacher and student roles. It was also pointed out that the reform proposes a new pedagogical model based on the development of disciplinary and transversal competencies. The main difficulties for teachers were related to the structural and organizational aspects of evaluation, the lack of time dedicated to music teaching and the teaching load per week.

Keywords: elementary school curriculum, music teachers, music education.

1. Introducción

El sistema educativo de la provincia de Québec (Canadá) está inmerso, desde hace cerca de una década, en un proceso de profunda transformación que se conoce con el nombre de "La Réforme". Durante el curso 1999-2000 se inició la implantación de nuevas directrices educativas en Preescolar y en el 1er. ciclo de Primaria. A lo largo de los cursos siguientes se avanzó en orden, un curso por año, con el fin de completar la Secundaria para 2009 y, con ello, finalizar el proceso.

Las líneas maestras de la reforma del sistema, la organización de los ámbitos de formación, la concreción de los saberes fundamentales y la definición de las de las competencias, se publicaron en la declaración de política educativa de 1997 y se concretaron en su versión definitiva en el "Programa de formación de la escuela quebequense" (Ministerio de Educación¹, 2001). Los principios pedagógicos fundamentales que se adoptaron en ella tienen sus raíces en el enfoque socio-constructivista desarrollado por autores como Perrenoud (1997) y Jonnaert (2002). Basándose en la teoría de Vygotski, los aprendizajes se consideran procesos personales de construcción de conocimientos inseparables de los contextos en los que se producen.

A pesar de su reciente implantación, diversos autores se han ocupado de analizar las causas y la fundamentación de los componentes esenciales de la Reforma. Entusiastas y detractores han expuesto regularmente sus opiniones en diversos medios de divulgación. La controversia se ha evidenciado desde los primeros pasos de la Reforma y aún hoy, a punto de completarse su implantación, el Ministerio de Educación se ve en la necesidad de difundir mensajes de confianza para asegurar el éxito del proceso.

Aparte de los documentos ministeriales y de las publicaciones orientadas a los maestros, en la fecha de realización de esta investigación no se disponía de estudios publicados sobre el impacto de la aplicación. Cabe esperar, no obstante, que éstos irán apareciendo a medida que se tenga más perspectiva sobre el proceso. Recientemente (2007), un estudio sobre la renovación pedagógica ha sido emprendido por M. Mellouki y un equipo de investigadores; su finalización está prevista para el año 2011 y se plantea entre sus objetivos principales estudiar cómo se define la Reforma a nivel oficial y cómo se percibe por parte de los docentes de Primaria y Secundaria.

La mayor parte de las publicaciones consultadas se concentran en la explicación y la divulgación de los fundamentos de la Reforma; otras difunden el contenido de la transformación; finalmente otras publicaciones están dedicadas a cuestiones relacionadas con el proceso de aplicación. Se destacan entre ellas los trabajos de Henchey (1999) y de Smith et al. (1999), que describen los antecedentes de la misma y sus planteamientos básicos.

¹ *Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.*

Para algunos autores, el planteamiento pedagógico basado en el desarrollo de las competencias del alumnado es la clave para asegurar el éxito de la educación: "Trabajando por competencias, se acrecienta el sentido de los saberes escolares, porque se conectan con las prácticas sociales y la vida" (Perrenoud, 1999: 20). Según este autor, esto no implica relegar a un segundo plano las disciplinas escolares ni los saberes específicos, sino transformarlos en recursos al servicio de una competencia, la cual *se pone en práctica* en situaciones complejas.

Desde esta concepción educativa, el profesor ve modificada su función y debe "aventurarse en un terreno donde se vuelve más formador que enseñante, más gestor de situaciones que transmisor de conceptos" (Perrenoud, 1999: 18). Esta perspectiva, añade el autor, "puede asustar, porque todos los docentes no tienen de inmediato los medios para formar en las competencias, suponiendo que lo deseen [...] El reto —continúa más adelante— es que los docentes vayan progresivamente en este sentido, sin desmovilizarse, sin fijarse un listón demasiado alto [...] La forma más segura de matar una reforma es quererlo *todo*, de inmediato" (Perrenoud, 1999: 18).

Desde el inicio de su implantación, se han alzado también voces muy significativas en contra de los principios preconizados por la Reforma. Entre los autores quebequenses críticos encontramos las opiniones de Boutin y Julien (2000), que resaltan las contradicciones del nuevo programa argumentando que la excesiva atomización de las competencias y de los contenidos de aprendizaje que lo configuran no es compatible con el concepto de socio-constructivismo. Otras voces como la de Gauthier et al. (2005) cuestionan la eficacia de los métodos de enseñanza basados en los principios del constructivismo frente a los métodos, a su parecer probadamente más eficaces, fundados en la enseñanza explícita.

En el campo de la educación musical, muy pocos trabajos se habían publicado en el momento en que se realizó la investigación. Cabe citar la aportación de Simard y Vaillancourt (2002), quienes realizaron un estudio comparativo entre el nuevo programa y el de 1981, y el trabajo de Mathieu et al. (en prensa), realizado en mayo de 2005, en el que se analiza el lugar que ocupa la música en el nuevo marco curricular.

Durante la primavera de 2005, un equipo de tres investigadoras nos propusimos llevar a término una investigación acerca de las consecuencias de la implantación de dicha Reforma en el ámbito de la educación musical en la escuela primaria². Durante aquel curso se completaba la implantación de la Reforma en Primaria, por lo que se consideró que era un momento idóneo para tratar de conocer las opiniones del profesorado especialista en educación musical. La investigación, aunque limitada en tiempo y en recursos, produjo resultados sugerentes que nos acercaron al pensamiento de un pequeño grupo de maestras. Sus reflexiones se centraron en torno a los pilares fundamentales de la Reforma educativa y los problemas surgidos de su aplicación en los centros educativos. A continuación, presentamos una breve descripción de los puntos clave de la Reforma, con el objetivo de facilitar al lector la comprensión del contexto³.

2 El trabajo contó con una subvención de la Oficina para el desarrollo de la Investigación en Ciencias Humanas (*Université Laval-BDR*).

3 Esta información puede completarse ampliamente en la página web del Ministerio de Educación de Quebec (*Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport* : <http://www.mels.gouv.qc.ca>).

2. Los puntos básicos de la Reforma

La brevedad de este artículo nos obliga a reducir la presentación de los puntos básicos de la Reforma. Por este motivo nos centraremos en las cuestiones más esenciales, especialmente en aquellas que aparecieron como más significativas en los resultados de la investigación.

Centrado en el potencial del alumno como principal actor de la construcción de su propio aprendizaje, el enfoque pedagógico preconiza la adquisición de competencias disciplinares y transversales, cuyo desarrollo se debe producir en contextos significativos para el alumno. De acuerdo con este planteamiento, el alumno pasa a ser el protagonista del proceso de aprendizaje, mientras que el profesor es quien conduce y orienta dicho proceso. El desarrollo de las competencias del alumnado es la clave para comprender el significado de la transformación emprendida. El concepto de competencia que inspira los programas de la Reforma es el siguiente: "un saber-hacer fundamentado en la movilización y el uso eficaces de un conjunto de recursos" (Gouvernement du Québec, 2001: 5).

Los documentos ministeriales también hacen un énfasis particular en el hecho de que la dimensión cultural de los aprendizajes debe sobrepasar el ámbito estricto de las materias más directamente relacionadas con ésta, y debe impregnar todos los ámbitos de formación. En este sentido, la cultura se considera "un conjunto de cosas creadas por el ser humano como respuesta a sus necesidades, intereses, preguntas, problemas y como relación del propio individuo consigo mismo, con los demás, con el mundo" (Gouvernement du Québec, 2003: 3).

En la Etapa Primaria, los aprendizajes que conforman el currículum básico están organizados en cinco ámbitos⁴: Lenguas; Tecnología, ciencias y matemáticas; Universo social; Artes y Desarrollo personal. En el ámbito de las artes se han incluido cuatro áreas: música, artes plásticas, danza y dramatización, para cada una de las cuales se han definido las competencias disciplinares.

El programa también incluye un conjunto de grandes cuestiones, los ámbitos generales de formación⁵, que buscan propiciar el acercamiento entre los ámbitos disciplinares y temas cruciales de la sociedad contemporánea con la finalidad de dar a los aprendizajes una perspectiva más anclada en la realidad. Los temas propuestos —Salud y Bienestar, Orientación e Iniciativa, Medio Ambiente y Consumo, Medios de Comunicación y Vivir Juntos y Ciudadanía— deben constituir los contextos de aprendizaje en los cuales el desarrollo de las competencias de todas las disciplinas y de las competencias transversales adquiera su significado. Dichos temas deben facilitar, además, la continuidad a lo largo de toda la escolarización básica, desde la etapa preescolar hasta la secundaria (Gouvernement du Québec, 2001: 41-50).

Las competencias transversales son los instrumentos que facilitan al alumno la comprensión del mundo; su desarrollo debe potenciarse desde todos los ámbitos y desde todas

⁴ *Les domaines d'apprentissage.*

⁵ *Les domaines généraux de formation.*

las actividades formativas. Se han definido nueve tipos de competencias transversales en torno a cuatro ejes fundamentales: de tipo intelectual (resolver problemas, procesar la información, ejercitar el pensamiento creativo y el enjuiciamiento crítico); de tipo metodológico (dotarse de métodos de trabajo eficaces, utilizar correctamente las TIC); de tipo personal y social (estructurar la propia identidad, cooperar) y un tipo relacionado con la comunicación (aprender a comunicarse con eficacia) (Gouvernement du Québec, 2001: 11-39).

2.1. El área de música y las competencias disciplinares

La educación musical aparece reconocida en el currículum escolar de Québec desde 1948. La publicación de Simard y Pier-Vaillancourt (2002) aporta una interesante síntesis del proceso progresivo de consolidación del área en el sistema escolar obligatorio. Estos autores destacan que en los programas de 1948 se dieron pocas indicaciones en cuanto a los contenidos conceptuales y los procesos pedagógicos recomendados, aunque la música y el dibujo ya se destacaban como materias esenciales para el desarrollo del ser humano. Los programas de 1958 confirmaron el deseo de integrar las artes en la escuela: "cualquier formación, para ser completa, debe comportar una sólida iniciación en las disciplinas artísticas" (2002: 165). Pero no fue hasta la reforma de 1981 cuando se incluyeron con detalle dichas disciplinas en los programas, vigentes hasta la implantación de la Reforma.

Su enfoque era claramente disciplinar y de base conductista. Cada disciplina se estructuraba en función de objetivos basados en comportamientos observables y se orientaba al profesorado acerca de contenidos y orientaciones metodológicas precisas, aunque algo rígidas en opinión de los autores referenciados. En el campo de la educación musical, se ponía el acento sobre el crecimiento personal del alumno, la intuición, el fomento de la sensibilidad y la emoción y el poder creador del alumno. Se distinguían tres conjuntos de conocimientos a adquirir por parte del alumno, relacionados con los objetivos de la educación artística: "percibir", que implica la reacción del alumno; "hacer", que promueve la realización, y "reflexionar", que conduce a la acción.

En los nuevos programas, de base socio-constructivista, el arte es concebido como "una forma de inteligencia que nos ayuda a construir el significado de las cosas y a comprenderlo, y que permite una forma de relación de uno mismo con el mundo"⁶ (Simard y Pier-Vaillancourt, 2002: 170). El enfoque aporta más capacidad de decisión al educador y facilita la organización de tareas más ricas y complejas en todo el ámbito artístico en general y en la música en particular. Se observa con claridad la voluntad de impregnar de unidad y coherencia todas las artes. En el plano intradisciplinar, todas ellas están estructuradas en torno a las mismas competencias⁷. En el plano interdisciplinar, cada una de ellas constituye un eslabón más para la consecución del objetivo general común, que consiste en la utilización de los lenguajes artísticos para crear, interpretar, apreciar y reflexionar y para facilitar al alumno el conocimiento de sí mismo, su relación con los demás, la manera en que se comunica e interactúa con el entorno y el contacto con la vida cultural (Simard y Pier-Vaillancourt, 2002:

6 "L'art est davantage conçu comme une forme d'intelligence, comme un mode de connaissance qui nous permet de construire la signification des choses et de la communiquer, de comprendre et d'interpréter son rapport avec le monde".

7 El artículo citado hace referencia a cuatro competencias, aunque en el programa definitivo quedaron reducidas a tres.

169). En el plano transdisciplinar, se tiende a organizar las actividades en ámbitos integradores de los distintos aprendizajes (Simard y Pier-Vaillancourt, 2002: 175).

El currículum de música, una de las cuatro áreas del ámbito de las Artes, se articula en torno a tres competencias disciplinares específicas, complementarias e interdependientes, comunes a las otras tres áreas: la invención, la apreciación y la interpretación. La concreción de las actividades de música en torno a estas competencias representa un cambio significativo con respecto a las prácticas docentes más generalizadas en educación musical, tradicionalmente más orientadas a la interpretación. Aunque, como hemos expuesto, en el programa de 1981 la práctica de la percepción y de la creación estaba entre los objetivos que se debían trabajar, la realidad de los centros educativos mostraba una tendencia muy generalizada a la práctica interpretativa.

Las tres competencias disciplinares del ámbito de la Música son definidas, en síntesis, como se expone a continuación:

La *invención* de piezas musicales, vocales o instrumentales debe permitir al alumno expresar su personalidad, sus vivencias y debe empujarlo a explorar las posibilidades que le ofrecen los múltiples medios sonoros que tiene a su alrededor (Gouvernement du Québec, 2001: 240).

La *interpretación* de obras musicales debe permitir la expresión y la comunicación de ideas, de emociones o de sensaciones mediante el uso del lenguaje propio de la disciplina. Ya sea individualmente o en grupo, por medio de la voz, de instrumentos u otros medios sonoros, el alumno deberá conocer un repertorio diverso y reflexionar sobre su experiencia, sobre lo que ha aprendido y cómo lo ha aprendido (Gouvernement du Québec, 2001: 242).

La *apreciación*⁸ de obras musicales, las que han creado otros o las de creación propia, debe despertar la sensibilidad a las reacciones emocionales y estéticas y estimular a la vez a emitir un juicio crítico sobre la música. Aunque se trata fundamentalmente de ejercitar la escucha, también se debe potenciar el discurso y la reflexión sobre lo escuchado, aprendiendo al mismo tiempo a situar la música en su contexto sociocultural (Gouvernement du Québec, 2001: 244).

3. Desarrollo de la investigación

3.1. Planteamiento inicial y objetivos

El punto de partida de nuestro estudio fue tratar de conocer cómo el profesorado de música estaba viviendo la implantación de la Reforma y cómo ésta había incidido en su práctica docente. El primer objetivo fue abordar el pensamiento del profesorado acerca de la Reforma y

⁸ Hemos traducido literalmente la terminología francesa utilizada en las publicaciones oficiales de los programas de música. Por ello hemos utilizado el término "percepción" cuando nos hemos referido a los programas de 1981, mientras que hemos optado por el término "apreciación" cuando hacemos referencia a los programas publicados en 2001.

de sus elementos esenciales. El segundo objetivo fue conocer su opinión sobre los aspectos de la enseñanza de la música que la Reforma había modificado, y los logros y dificultades que habían surgido a lo largo de los primeros años de aplicación. Finalmente, se investigó la percepción del profesorado acerca de la formación recibida para abordar la renovación pedagógica, si bien los datos y los resultados de este apartado no se incluyen en el presente artículo.

Para la consecución de dichos objetivos se descartó, desde un primer momento, la realización de cuestionarios o encuestas a una amplia muestra, por lo que se decidió escoger el método de realización de entrevistas personales como medio para la recogida de datos. Se consideró que a través de este método, aunque el grupo estudiado sería necesariamente muy limitado, se profundizaría en el pensamiento del profesorado por la proximidad derivada del encuentro entre entrevistador y entrevistado, con lo que podría recogerse la expresión de opiniones, ideas, inquietudes o problemas con el máximo de matices e interpretaciones personales.

3.2. Selección de los casos

La selección del grupo de docentes para realizar las entrevistas se llevó a cabo a partir de criterios establecidos por el equipo de investigadoras. Puesto que los objetivos no pretendían obtener unos resultados generalizables, la selección de los casos tuvo en cuenta, en gran medida, la accesibilidad para realizar la entrevista, aunque se procuró que al mismo tiempo reunieran algunas características por las que su aportación pudiera ser particularmente interesante. Como apunta Stenhouse (1988: 50), muchos estudios de caso se escogen por el interés y la posibilidad de tener acceso a él, aunque "cada caso estudiado se añade al conjunto de casos, e idealmente su selección debe hacerse teniendo en cuenta su relación con el grupo de casos escogidos".⁹

Así pues, se establecieron criterios que permitieron escoger siete casos (*muestreo intencional*, en Goetz y LeCompte, 1988: 93) a partir de dos tipos de parámetros: unos de tipo personal y otros de tipo contextual. En relación con los primeros, se escogieron docentes con diferentes niveles de experiencia profesional, si bien se determinó que todos ellos hubieran ejercido durante algún tiempo en el marco del currículum anterior (un mínimo de diez años en total) para poder contrastar en qué medida la Reforma estaba significando un cambio en su práctica docente. Asimismo, se buscaron dos personas implicadas en la implantación de la Reforma con otras responsabilidades además de la docencia: una como formadora y otra como representante sindical. En cuanto a los parámetros contextuales, el criterio básico se estableció en relación con el centro educativo. Se escogieron centros de la región *Capitale-Nationale*, en función de su adscripción a diferentes Comisiones Escolares¹⁰ de la zona. Los centros seleccionados pertenecían a cuatro de las cinco comisiones francófonas y uno de ellos estaba implantado en un medio sociocultural desfavorecido. Se descartó la inclusión de un centro anglófono por su baja presencia en la región de Québec/capital (según datos del Gouvernement

9 "Each case studied adds to the collection of cases, and ideally the choice of case should be made bearing in mind its relation to the corpus of cases available".

10 Las comisiones escolares son las instituciones que gobiernan agrupaciones de centros escolares públicos, de forma local y descentralizada.

du Québec, 2005, en dicha zona un 96,3% del alumnado está escolarizado en centros francófonos, frente a un 3,6% en centros anglófonos); tampoco se escogió ningún centro privado, por representar únicamente el 7,3% de centros de Primaria de toda la provincia.

3.3. Las entrevistas

Las entrevistas se llevaron a cabo entre abril y mayo de 2005. Se optó por un modelo semi-estructurado con el fin de facilitar a la persona entrevistada la expresión de puntos de vista y opiniones de forma más libre, y al mismo tiempo permitir a la entrevistadora profundizar o incluir aquellos aspectos no previstos inicialmente que emergieran a largo de la conversación.

El guión previo constaba de tres grandes apartados, uno acerca del concepto de la Reforma, el segundo acerca de su puesta en práctica y el tercero de la formación recibida. Dicho guión no se presentó con antelación, si bien todas las participantes fueron informadas — mediante una llamada telefónica— de los objetivos de la investigación y de las intenciones de la entrevista.

En función de los objetivos se abordaron cada uno de los apartados, aunque sin un orden preestablecido. Cada entrevista se inició siempre con la misma pregunta: “¿Qué es, para usted, la Reforma?”. Después de la primera respuesta, cada conversación se encauzó mediante preguntas de tal forma que se pudiera conocer el concepto personal que la entrevistada tenía sobre la Reforma y sus componentes esenciales, y recoger su opinión sobre los problemas generados por su aplicación tanto en la escuela como en el aula de música.

Asimismo, se formularon preguntas acerca de la formación recibida para abordar la renovación pedagógica, aunque, como se dijo anteriormente, los datos obtenidos acerca de este tema no se han analizado en este trabajo.

3.4. Análisis de los datos

Todas las entrevistas fueron grabadas con consentimiento previo. Posteriormente, se procedió a su transcripción literal. El texto resultante fue un extenso documento de alrededor de 90 páginas, cuyo análisis se realizó mediante el programa NVivo 2.0.

Las categorías de análisis no se establecieron de antemano, sino que fueron delimitándose progresivamente a partir de las lecturas sucesivas de los textos obtenidos. El árbol de categorías resultante se estructuró en dos bloques: en el primero (ver Tabla 1), se incluyeron los segmentos de textos que se referían a las explicaciones que realizaron las maestras con respecto de los principios de la Reforma y a su percepción acerca de sus componentes esenciales.

1. El marco teórico	Objetivos
2. El modelo pedagógico	La dimensión cultural
	Competencias disciplinares
	Interpretar
	Crear
	Apreciar
	Interrelación de las competencias
	Competencias transversales
	Ámbitos generales de formación
	La evaluación
	Nuevo enfoque
	¿Por qué se evalúa?
	¿Qué se evalúa?
	¿Cómo se evalúa?

En el segundo bloque (ver Tabla 2) se agruparon los aspectos directamente relacionados con la puesta en práctica de las nuevas orientaciones pedagógicas, desde su perspectiva como docentes implicadas en el proceso de transformación.

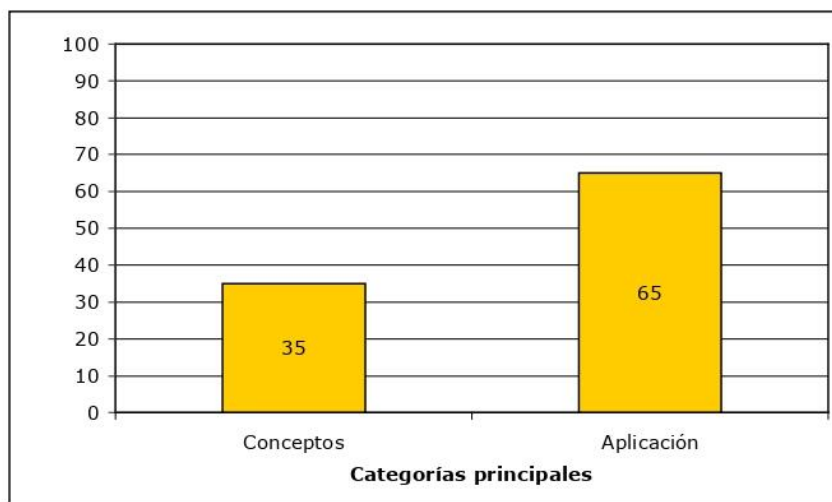
3. Percepción del cambio	Entre los generalistas
	Entre los especialistas
	Lo que no cambia
	Lo que cambia
4. El alumnado	El rol del alumno
	Estrategias de aprendizaje
	Trabajo en equipo
	Conocimientos previos
5. El profesorado	El rol del profesor
	El equipo docente
	Proyectos interdisciplinares
	La colaboración entre iguales
6. Problemas más relevantes	El número de alumnos
	La integración de alumnado con necesidades educativas especiales
	El tiempo
	La carga de trabajo
	La evaluación

4. Resultados

En el conjunto de los textos correspondientes a las siete entrevistas, se codificaron un total de 342 segmentos de texto. Para la presentación de ejemplos de dichos textos, cada segmento seleccionado aparecerá codificado mediante la letra E y un número (de 1 a 7), como referencia de la entrevista, seguidos del número de página del documento que contiene los textos completos.

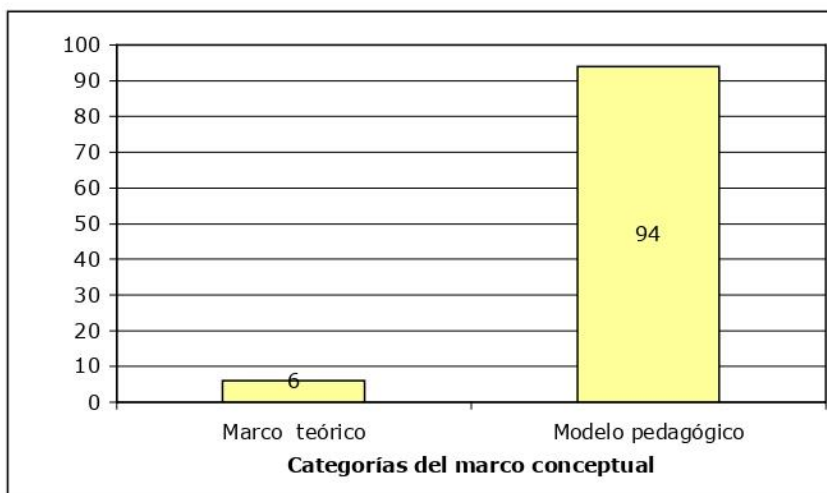
Como refleja el gráfico 1, se observó un claro predominio de los fragmentos referidos a la aplicación de la Reforma, frente a los que se consideraron como exposición de conceptos en torno del modelo pedagógico. A modo de apreciación general, puede afirmarse que las opiniones y experiencias más próximas al trabajo cotidiano se relataban con más frecuencia y más extensamente, a la vez que de una forma más vivencial y directa, mientras que en la mayoría de entrevistas se detectaron dificultades para expresar los conceptos y los componentes esenciales de la Reforma.

Gráfico 1. Porcentaje de segmentos de texto referidos a las dos categorías principales



4.1. Acerca de los conceptos

Los segmentos de texto categorizados en relación con los componentes del marco conceptual se ordenaron en torno a dos temáticas, según la distribución que se refleja en el Gráfico 2.

Gráfico 2. Porcentaje de textos referidos al marco conceptual de la Reforma

4.1.1. El marco teórico

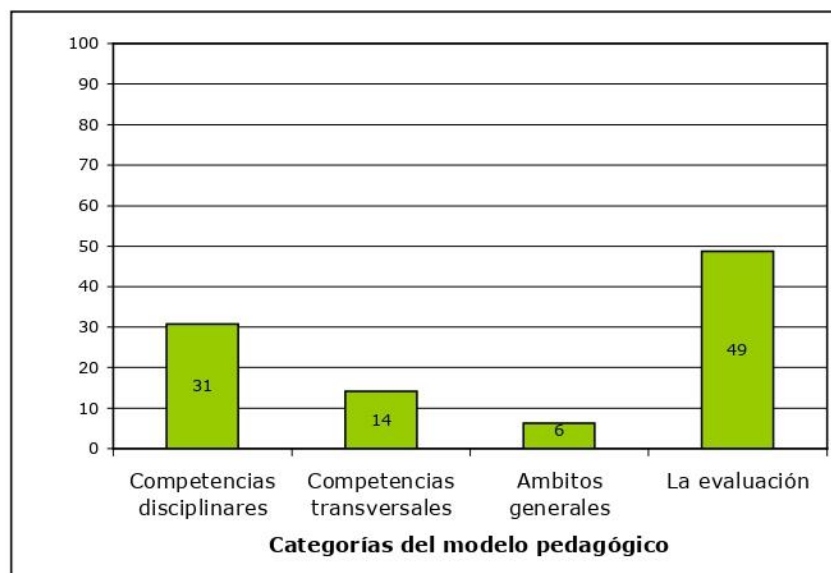
Se apreció una clara dificultad a la hora de explicitar las bases teóricas que sustentan la Reforma y sólo se vincularon 15 respuestas a este apartado. A pesar de que la pregunta inicial (¿Qué es para Ud. la Reforma?) era muy directa, las maestras trataron en muy pocas ocasiones de definir la Reforma y una respuesta como la siguiente, clara y sintética, fue la excepción: “la Reforma, el gran cambio, consiste en pasar del paradigma de la enseñanza al paradigma del aprendizaje” (E5: 5)¹¹. Pocas maestras se refirieron a los objetivos de la Reforma, aunque se coincidió en la opinión de que pretendía dar respuesta a los problemas del sistema educativo y a revalorizar la dimensión cultural de los aprendizajes.

4.1.2. El modelo pedagógico

En todas las entrevistas, la pregunta inicial derivó muy rápidamente hacia la explicitación de los componentes más característicos del modelo pedagógico. De alguna manera, se encontraba en ellos la manera más simple de explicar en qué consistía la Reforma. Se encontraron referencias a cuatro aspectos: a las competencias disciplinares del ámbito de la música, a las competencias transversales, a los ámbitos generales de formación y a la evaluación, aunque como puede apreciarse en el Gráfico 3, en proporciones muy desiguales.

11 “La Réforme, le gros changement, c'est de passer du paradigme de l'enseignement au paradigme de l'apprentissage” (E5: 5).

Gráfico 3. Porcentaje de textos referidos a los componentes del modelo pedagógico



4.1.3. Competencias disciplinares

El desarrollo de las competencias del alumnado fue considerado como uno de los puntos clave del nuevo enfoque pedagógico y, de éstas, las competencias disciplinares fueron las más frecuentemente citadas: “Antes nos limitábamos a los objetivos, y había muchos objetivos, ahora [...] está reagrupado en tres competencias [...]” (E3: 11)¹².

Las tres competencias —*Interpretar*, *Apreciar*, *Crear*— se explicaron y ejemplificaron en todas las entrevistas. Se destacó la innovación que había representado la incorporación de las competencias *Crear* y *Apreciar* (escuchar) con respecto a *Interpretar*, competencia más generalizada hasta entonces en las clases de música:

Interpretar, la trabajábamos mucho [...] *Inventar*, yo la trabajaba menos [...] Es *Apreciar* [la] que trabajaba menos (E2: 16)¹³. Nosotros estábamos muy centrados en la interpretación. Queremos producir espectáculos [...] así que nos vamos a concentrar mucho en la interpretación (E5: 45)¹⁴.

Crear fue la competencia que en más ocasiones se citó (con la excepción de una entrevista) y emergió la opinión de que era la que había significado un cambio más importante para la práctica docente: “El gran cambio, es que hacemos mucha creación” (E3: 17)¹⁵,

12 “Avant on s’en tenait [aux] objectifs, il y en avait beaucoup d’objectifs, là [...] c’est regroupé en trois compétences [...]” (E3: 11).

13 “*Interpréter*, on la travaillait beaucoup [...] *Inventer*, je la travaillais moins [...] C’est *Apprécier* que je travaillais moins” (E2: 16).

14 “Nous autres, on était très portés sur l’interprétation. On veut produire des spectacles [...] alors, on va beaucoup axer sur l’interprétation” (E5: 45).

15 “Le gros changement, c’est qu’on fait beaucoup de création” (E3: 17).

opinaba una maestra. No obstante, junto a esta constatación, se manifestaba que dicha práctica no estaba exenta de dificultades: “[...] el proceso de creación, todavía estoy en los tanteos. Hago experiencias, pero no me siento todavía muy cómoda. Creo que algunos de mis compañeros se sienten igual que yo. Estamos todavía experimentando” (E3: 30)¹⁶.

En cuanto a la apreciación, se explicaba tanto desde el punto de vista de la escucha de obras musicales como a partir del hecho de hablar acerca de lo escuchado, siguiendo las orientaciones del programa: “*Apreciar*, es trabajar [...] la audición, [...] lo que piensan... [...] escuchando la música” (E2: 16)¹⁷. “Entonces, identificar los elementos musicales y hablar luego de lo que sienten, eso también es *Apreciar*” (E3: 401)¹⁸.

Asimismo, se destacó la importancia del trabajo interrelacionado entre las tres competencias, no de un modo concreto sino recurriendo a ejemplos para ilustrar su interdependencia:

Con *Inventar* hay a menudo *Apreciar*, con *Interpretar* yo hago también *Apreciar* (E7: 97)¹⁹.

Les hago inventar una sonorización en torno [al tema de] un pájaro [...], después, les hago escuchar «El pájaro de fuego» de Stravinsky. Luego, [tengo que] llevarlos a conectar esas dos cosas. Pienso que [antes] no estaba muy presente esa conexión” (E5: 57)²⁰.

4.1.4. Competencias transversales

Las maestras dieron pocas respuestas respecto a este componente del modelo (ver Gráfico 3). No hubo ninguna referencia en E2 y en un caso (E3: 60-62) se afirmó rotundamente que no las incorporaba en su práctica. Una maestra, además, manifestó que este concepto (junto con los ámbitos generales de formación) no había sido bien asimilado por el profesorado: “La gente piensa que trabaja las competencias transversales, los ámbitos generales de formación, pero, de hecho, los relegan (E5: 61)²¹.

Por otra parte, en dos entrevistas se justificó la poca incidencia de las competencias transversales en la praxis del profesorado especialista, fundamentalmente por las dificultades para trabajar en equipo con los maestros generalistas: “[...] cuando hay cosas específicas con respecto a las competencias transversales, podemos comunicarlo a la profesora, pero en la mayor parte de los casos, es muy raro que eso ocurra” (E7: 121)²².

16 “[...] la démarche de création, ça je suis encore en tâtonnements, là. Je fais des expériences, je ne me sens pas encore très à l’aise. Je pense qu’il y a plusieurs de mes collègues qui se sentent un peu comme moi. On est encore en expérimentation” (E3: 30).

17 “*Apprécier*, c’est travailler [...] l’audition, [...] ce qu’ils en pensent [...] en écoutant la musique” (E2: 16).

18 “Alors, repérer des éléments musicaux et ensuite parler de ce qu’ils ressentaient... ça c’est aussi *Apprécier*” (E3: 401).

19 “Avec l’*Inventer* il y a souvent *Apprécier*, avec l’*Interpréter* je fais aussi du *Apprécier*” (E7: 97).

20 “Je leur fais inventer une sonorisation autour d’un oiseau [...], puis après ça, je leur fais écouter «L’Oiseau de feu» de Stravinsky. Alors, c’est les amener à connecter ces deux choses-là et ça, je pense que c’était pas très présent, cette connexion-là” (E5: 57).

21 “Les gens pensent qu’ils exploitent les compétences transversales, les domaines généraux de formation mais, en fait, ils les déplorent” (E5: 61).

22 “[...] quand il y a des choses particulières au sujet des compétences transversales, on peut en faire part à l’enseignante, mais pour la majorité, c’est très rare que ça arrive” (E7: 121).

La competencia transversal más citada fue la relativa al desarrollo del pensamiento creativo. No obstante, sólo un caso matizó la diferencia de significado en relación con la música: "utilizar el pensamiento creativo no debería ser desarrollado solamente en una situación donde se hace una obra de arte. Deberíamos desarrollarlo en una situación donde haya que resolver un problema... en matemáticas, crear una situación que suscite la imaginación" (E5: 61)²³.

Se destacó una opinión que sugería que el trabajo de las competencias transversales era más propio de los maestros generalistas: "[...] el tutor tiene más capacidad de desarrollar las competencias transversales porque se ocupa de varias disciplinas. Así, puede guiar a los niños a vivir situaciones de aprendizaje completas más fácilmente" (E5: 73)²⁴.

4.1.5. Ámbitos generales de formación

Tampoco en torno de los ámbitos generales de formación surgieron muchas respuestas. Sólo se obtuvieron un total de ocho referencias en seis de las entrevistas y, en la mayoría de los casos, a raíz de una interpelación directa de la entrevistadora. Puede deducirse, pues, que había poca incidencia de dichos ámbitos generales en los cursos de estas maestras. Resultó paradójica, no obstante, una respuesta que precisaba que no se trataba de una "novedad" sino que anteriormente ya se tenían en cuenta: "Los ámbitos generales, en el fondo, si lo miramos bien, ya los hacíamos antes, ya fuera trabajar la postura, o la manera de expresarse, lo hacíamos sin ser conscientes" (E3: 14)²⁵.

4.1.6. La evaluación

La relevancia de la evaluación emergió como uno de los puntos cruciales en cuanto a la aplicación de la Reforma. Se puso de manifiesto tanto por la frecuencia de aparición de respuestas relacionadas con este tema (un 49% de citas sobre el total de referencias acerca del modelo pedagógico) como por la diversidad de subcategorías que surgieron del análisis de dichas respuestas: la explicitación del nuevo enfoque, qué, por qué y cómo evaluar. A ello se añaden las citas acerca de los problemas surgidos en la práctica evaluadora, que se incluyeron en la categoría denominada *problemas más relevantes*.

Con respecto a los cambios, se destacó la importancia de la observación, realizada por el docente en situaciones de enseñanza-aprendizaje, en contraposición con el sistema anterior que priorizaba la evaluación de los contenidos mediante una prueba o un examen que permitía obtener resultados cuantificables. Como consecuencia de este cambio, ya no "se ponía nota"

23 "[...] mettre en œuvre sa pensée créatrice ne devrait être développé [que] dans une situation où on fait une œuvre artistique. On devrait la développer dans une situation où on a un problème à résoudre... en mathématiques, créer une situation qui va susciter l'imaginaire" (E5: 61).

24 "[...] l'enseignant titulaire a une plus grande capacité de développer les compétences transversales parce qu'il touche plusieurs disciplines. Donc, il peut plus facilement amener les enfants à vivre des situations d'apprentissage complètes" (E5: 73).

25 "Les domaines généraux, ça dans le fond, quand on les regarde, on le faisait avant aussi, soit travailler la posture, ou la façon qu'ils s'expriment, on le faisait sans en être conscient" (E3: 14).

sino que se debía emitir un juicio, y este juicio debía reflejarse en el boletín que se elaboraba para hacer llegar esta apreciación a los padres.

Siguiendo con las novedades introducidas en el sistema de evaluación, las maestras expresaban con claridad "qué" debía evaluarse. Surgió una larga lista de ítems que incluían, evidentemente, las tres competencias disciplinares. Sin embargo, también se destacó la novedad y la importancia de evaluar otros aspectos del alumno: la cualidad de su trabajo, su capacidad para cooperar y trabajar en equipo, su habilidad para expresar ideas y opiniones, su capacidad creativa. En definitiva, se pudo apreciar que, a nivel conceptual, la nueva orientación para la evaluación parecía estar bien asimilada: "En la evaluación, nos hemos centrado en su capacidad de movilizar todos los saberes y hacer algo con ellos. El contexto ha cambiado" (E5: 21)²⁶.

En esta misma línea, surgieron respuestas muy claras que explicitaban por qué se evaluaba, aunque sólo aparecieron en tres entrevistas. La evaluación, se dijo, debía tratar de hacer consciente al alumno de su propio proceso de aprendizaje, de sus puntos débiles y de sus progresos y, al mismo tiempo, darle confianza en sus posibilidades. Por otra parte, también se explicó que evaluar facilitaba la reflexión sobre la intervención del docente: "[...] entonces tengo que sentarme, y me digo: '¿qué puedo hacer para "enganchar" a esos niños?' Y cuestionarse... creo que es uno de los puntos interesantes de la Reforma, debemos hacerlo constantemente, la acción reflexiva" (E1: 44)²⁷.

Finalmente, las referencias fueron algo más escasas en relación con las técnicas de evaluación (cómo evaluar). En seis de las siete entrevistas, las maestras explicaron cómo se habían organizado para recoger sus observaciones, mediante fichas, listas u hojas de recogida de datos donde registrar fácilmente una breve anotación. Poco frecuentes, en cambio, fueron las referencias a la importancia de la co-responsabilidad del alumnado en la evaluación, aunque en dos ocasiones se citó la autoevaluación y en una la evaluación por pares.

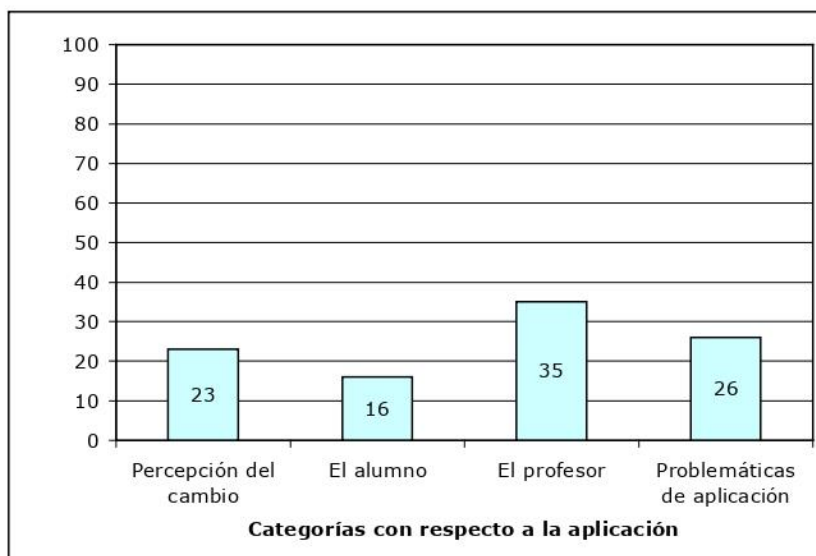
4.2. Acerca de la aplicación

Como ya hemos dicho anteriormente, las respuestas relacionadas con la aplicación de la Reforma fueron las que surgieron con más frecuencia. Se agruparon en torno a cuatro categorías principales, según se refleja en el gráfico 4:

26 "Dans l'évaluation, on est centré sur sa capacité à mobiliser tous ces savoirs-là, puis faire quelque chose avec. Donc le contexte a changé" (E5: 21).

27 "[...] alors il faut encore que je m'assoie, puis que je me dise : "Qu'est que je vais pouvoir faire pour accrocher ces enfants-là ?" et se remettre en question... je pense que c'est un des points qui est intéressant de la Réforme, on doit le faire constamment, l'action réflexive" (E1: 44).

Gráfico 4. Porcentaje de textos referidos a la aplicación de la Reforma



4.2.1. Percepción del cambio

Sorprendentemente, las entrevistadas señalaron que la aplicación de la Reforma había afectado de manera distinta a los generalistas que a los especialistas. Se expresó claramente la idea de que la Reforma implicaba, sobre todo, un cambio profundo para los maestros generalistas mientras que los especialistas estaban ya próximos a los principios pedagógicos preconizados en ella: “Creo que estábamos más cerca de la Reforma que los generalistas, para ellos es algo muy diferente” (E2: 5)²⁸.

Con respecto al trabajo de los maestros generalistas, los principales cambios que señalaron las entrevistadas estaban relacionados sobre todo con la metodología de enseñanza-aprendizaje. Concretamente, destacaron el cambio producido en el rol del alumnado, que debía ser activo en la construcción de su propio aprendizaje, y en la organización del trabajo en el aula, señalando la necesidad de impulsar el trabajo en grupo y el trabajo por proyectos. También se refirieron a la mayor responsabilidad de los generalistas en el proceso de evaluación, por su mayor implicación en la evaluación de las competencias transversales y por ser los responsables de transmitir los resultados a las familias.

Además, algunas entrevistadas sugerían que los generalistas mostraron mayores reticencias al cambio que los especialistas: “Creo que los generalistas son mucho más reacios que los especialistas” (E5: 239)²⁹. A su vez, se expresó mayoritariamente la idea de que los cambios habían sido menos significativos para los especialistas. Las similitudes con la situación anterior se referían especialmente al hecho de que en la clase de música se concedía

28 “Je pense qu'on était plus près de la Réforme que les titulaires, pour eux c'est quelque chose de très différent” (E2: 5).

29 “ [...] j'ai l'impression que les généralistes sont beaucoup plus réticents que les enseignants spécialistes” (E5: 239).

un papel más activo a los niños y se trabajaba por proyectos. Asimismo, se consideraba que con el modelo anterior ya se practicaba la creación, e incluso que se tenían en cuenta las competencias transversales, aunque no de forma explícita. Veamos, como ejemplo, una frase que no plantea ninguna ambigüedad: “pienso que la mayoría de los profesores de música ya trabajaban como en la Reforma. Sabes, ahora tenemos *Interpretar*, *Apreciar* y creación, *Crear*... teníamos más o menos lo mismo; para nosotros, no ha cambiado” (E6: 107)³⁰.

Curiosamente, a pesar de esta creencia, son numerosas las citas que indican los múltiples cambios que la Reforma había traído a su tarea de especialistas. La relación de aspectos que habían cambiado fue extensa y se refería tanto a aspectos del propio modelo (como ya se ha citado, la inclusión de las competencias *Apreciar* y *Crear* o el enfoque de la evaluación) como a la necesidad del trabajo en equipo por parte del profesorado:

Estábamos ya un poco acostumbrados a trabajar por proyectos. Pero ahora lo que cambia, es... todo el trabajo que puede ser realizado: los generalistas con los especialistas (E2: 6)³¹.

Hay mucha más cooperación, así que ahora en lugar de estar sola cuando hago cosas como estas, pues bien, se hace en equipo, la gente se implica (E7: 24)³².

4.2.2. El alumnado

Las referencias al alumnado representaron un 16% de los textos asociados a este apartado y versaron fundamentalmente sobre su nuevo rol, así como sobre algunas de las principales estrategias metodológicas que habían cambiado el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Todas las maestras afirmaron con rotundidad que la Reforma colocaba al alumno en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje, ilustrando a menudo tales afirmaciones con ejemplos prácticos. Frases como las siguientes se encuentran en todas las entrevistas y reflejan con claridad uno de los pilares fundamentales de la concepción pedagógica: “los niños están en el centro del aprendizaje y deben ser conscientes de las estrategias que adoptan” (E3: 5)³³.

No obstante esta unanimidad, en una de las entrevistas se expresó un cierto escepticismo sobre la mejora de la motivación de los niños hacia el aprendizaje: “los alumnos que antes vivían grandes problemáticas, no es cierto que la Reforma pueda transformarlos. No cambia lo vivido en casa [...] [la Reforma] no puede arreglar todos los problemas del mundo” (E7: 228)³⁴.

30 “ [...] je pense que la plupart des enseignants en musique travaillent déjà [selon la] Réforme. Tu sais, là on a *Interpréter*, *Apprécier*, et création, et *Créer*... on avait à peu près la même chose; pour nous autres, ça a pas changé” (E6: 107).

31 “Donc on était déjà un peu habitués à travailler par projets. Mais là ce qui change, c’est ... tout le travail qui peut être fait: titulaires [en] lien [avec] spécialistes...” (E2: 6).

32 “Il y a beaucoup plus de coopération, [ce qui] fait que maintenant au lieu d’être toute seule quand je fais des choses comme ça, bien, c’est en équipe, les gens s’impliquent” (E7: 24).

33 “[...] les enfants sont au centre de leur apprentissage et doivent être conscients des stratégies qu’ils adoptent [...]” (E3: 5).

34 “Les élèves qui vivaient des grosses problématiques avant, ce n’est pas vrai que la Réforme peut les transformer. Ça ne change pas leur vécu à la maison [...] ça peut pas régler tous les problèmes du monde” (E7: 228).

En cuanto a las estrategias empleadas, se explicaron un buen número de situaciones ejemplificadoras de cómo fomentar en los niños su autonomía y su capacidad de tomar decisiones. Se destacó la importancia para los niños del trabajo en grupo, aunque tres maestras expresaban las dificultades para su puesta en práctica: “pierden el tiempo, no están dirigidos, es demasiado nebuloso, los alumnos tontean, es a nivel de gestión que no funciona” (E6: 153)³⁵.

Aunque con menor frecuencia, también se hizo alguna referencia a la necesidad de fundamentarse en los conocimientos previos del alumnado para la construcción de nuevos aprendizajes. Incluso dos maestras reconocieron que no lo hacían habitualmente.

4.2.3. El profesorado

En consonancia con las afirmaciones respecto al cambio de rol del alumnado, fueron significativas las referencias al cambio de rol del profesorado, alcanzando un 35% de las citaciones. La Reforma, se dijo, exige al profesorado ser creativo y esta exigencia crea en ocasiones inseguridad entre el profesorado más inmovilista: “es muy incómodo, pero es tan positivo para los alumnos” (E1: 69)³⁶.

Se afirmó también que el profesor pasaba a ser la persona que guía, orienta, apoya, acompaña a los niños en su proceso de aprendizaje, pero procurando que estos sean autónomos, responsables y que aprendan por sí mismos. Hablando de la puesta en práctica de un proyecto, una maestra se expresaba en los siguientes términos: “yo no era el patrón que les decía lo que debían hacer, yo era una guía, [...] una referencia para ellos. [Lo que] hacía que mi rol fuera distinto” (E7: 51)³⁷.

En dos ocasiones, no obstante, se hizo referencia a las limitaciones de este nuevo rol del profesorado y se comentó la necesidad de un tipo de enseñanza más tradicional: “[...] no creo que eliminar [la clase] magistral sea la solución, a veces es necesario enseñar y dar las orientaciones” (E6: 109)³⁸.

Las referencias al nuevo rol del profesorado también se extendieron a la necesidad y a la dificultad del trabajo en equipo para los profesores. En este sentido, todas las maestras explicaron una o dos situaciones de trabajo en equipo como ejemplo de la puesta en marcha de proyectos multidisciplinarios. Sin embargo, la mayoría señalaron la dificultad encontrada para suscitar debates de fondo, para intercambiar ideas y propuestas con el equipo docente, así como para conseguir una evaluación conjunta de algunas competencias del alumnado. Se mantenía, no obstante, el convencimiento de que abrirse a los demás era un cambio

35 “Ils perdent leur temps, c'est pas encadré, c'est trop vaporeux, les élèves vont niaiser, [...] c'est au niveau de la gestion [que] ça fonctionne pas” (E6: 153).

36 “C'est très incómodo mais, oh, combien positif pour les élèves” (E1: 69).

37 “Je n'étais pas le patron pour leur dire quoi faire, j'étais un guide, [...] une référence pour eux-autres. [Ce qui] fait que mon rôle était différent” (E7: 51).

38 “[...] je pense pas que d'abolir le magistral c'est la solution non plus; on a besoin, des fois, d'enseigner, puis de donner des consignes” (E6: 109).

importante: “espero que la Reforma ayudará a la gente a coordinarse mejor, a trabajar más en equipo, a construir una visión común con el objetivo de servir mejor al alumno” (E5: 223)³⁹.

Las jornadas de trabajo con otros docentes especialistas de música fueron citadas como ámbitos de intercambio en seis entrevistas. Según los testimonios, en ellas era posible discutir y encontrar caminos para avanzar en el desarrollo de las nuevas orientaciones de la educación musical. Al respecto, también hubo algún matiz crítico sobre la eficacia de estos encuentros, ya que en ocasiones se convertían en reuniones donde se aprovechaba para exponer reivindicaciones laborales.

4.2.4. Problemas más relevantes

Las valoraciones acerca de los problemas que condicionaban el proceso de implantación de la nueva propuesta educativa fueron abundantes (un 26%) y se refirieron a múltiples aspectos. Los principales quedaron establecidos en torno a cinco cuestiones, expuestas a continuación por orden decreciente de frecuencia (ver Gráfico 5).

La evaluación emergió como el problema más citado y su problemática abarcaba una amplia gama de matices. El gran número de alumnos que tiene el especialista de música (una media de 450 alumnos para los docentes a tiempo completo) y las adaptaciones curriculares en función de las necesidades educativas especiales (NEE), se destacaron como los factores que más la dificultaban. También se mencionó el cambio de mentalidad necesario para sustituir “la nota” por una apreciación compleja sobre el progreso del alumnado y la imposibilidad de evaluar en equipo, especialmente las competencias transversales. Se recogieron también opiniones críticas acerca de la dificultad de este tipo de evaluación dadas las condiciones de trabajo del especialista, a lo que se añadía la falta de orientaciones claras suministradas por el Ministerio.

La excesiva carga lectiva semanal del profesorado especialista se señaló como otro gran obstáculo que repercutía negativamente en la preparación de las clases y en la dedicación a la propia formación. Tómese como ejemplo que, en tres de los casos, la docencia se llevaba a término en dos centros educativos diferentes. De forma muy relevante se apuntaba, además, como la causa que impedía llevar a cabo el trabajo en equipo con el resto de profesores del centro o centros de trabajo.

La baja dedicación semanal para impartir las clases, una vez por “semana”⁴⁰ (que significaba, en un caso, sólo una hora por cada nueve días lectivos, o sea, cada dos semanas aproximadamente), también se consideró un factor determinante y muy limitante para llevar a término el desarrollo de proyectos y la evaluación.

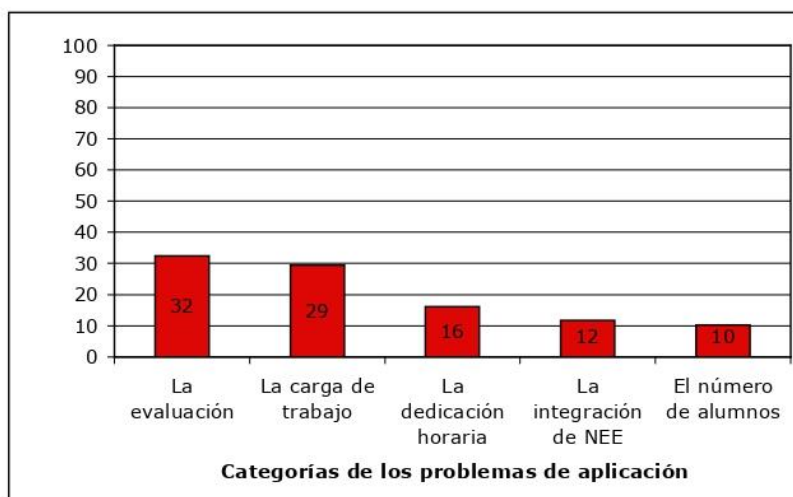
39 “J’espère que la Réforme va amener les gens à se concerter davantage, à travailler davantage en équipe, à construire davantage une vision commune dans le but de donner un meilleur service à l’élève” (E5: 223).

40 La semana escolar no coincide con la semana natural, sino que se determina un horario de materias y actividades que se repite cada N días. Cada centro determina su ciclo semanal, cuya duración es de entre seis y nueve días.

Las citas relativas a las dificultades para la integración de alumnado con NEE fueron también significativas en cifras absolutas, aunque las referencias sólo aparecieron en dos entrevistas (E2: E4).

El gran número de alumnos que debían atenderse (entre 180 y 543 en total; hasta 30 en un grupo) apareció en casi todas las entrevistas y se relacionaba, muy a menudo, con las dificultades para llevar a cabo las observaciones y los boletines de evaluación. En el gráfico siguiente se puede ver la distribución de dichas cuestiones:

Gráfico 5. Porcentaje de textos referidos a los problemas de aplicación



Otros problemas, aunque menos citados, no se consideraron por ello menos significativos, como aquellas dificultades que surgían de la incomprensión de algunos de los pilares fundamentales del modelo pedagógico:

Hay muchos riesgos con la Reforma. Cuando estás delante de los niños, y los pones [a trabajar] por proyectos, no sabes lo que va a salir de ello. Debes ser hábil para recoger [el resultado]... y ser capaz de saber hacia dónde vas, a pesar de que tomas todo tipo de caminos (E4: 288)⁴¹.

Sí que hay pilares, pero... no todo el mundo los ha asimilado... no está muy difundida la comprensión, la envergadura de cada una de las competencias transversales. Todo el mundo se preocupa por ellas, pero dudo del lugar que realmente se les otorga (E5: 65)⁴².

Se constató que el profesorado con más experiencia sufría más inseguridades y dificultades para asimilar los cambios propuestos “[...] nuestro objetivo, dentro del plan de

41 “Il y a beaucoup de risques à prendre dans la Réforme. Quand t’arrives devant les enfants, là... puis que tu les mets en projet, tu ne sais pas ce qui va sortir de ça. Puis il faut que tu sois assez solide pour ramasser ça puis... être capable de toujours savoir où tu vas malgré que ça prend toutes sortes de détours...” (E4: 288).

42 “C’est des piliers. Oui. Mais... ce n’est pas encore tout le monde qui les ont... ce n’est pas si répandu que ça la compréhension, l’envergure de chacune des compétences transversales. Tout le monde s’en préoccupe, mais je doute encore de... de l’envergure qu’ils y donnent” (E5: 65).

éxito de la escuela, no era que todo estuviera acabado, preparado, listo, nos damos algunos años, ya que hay gente que trabaja desde hace treinta años de la misma manera y de repente..." (E7: 32)⁴³.

Asimismo, algunas maestras se refirieron a las resistencias del profesorado para llevar a cabo un trabajo en equipo, una cuestión esencial para el desarrollo de las competencias del alumnado y su evaluación: "Los profesores todavía piensan: son *mis* alumnos" (E6: 141)⁴⁴. "Yo pensaba que había gente muy abierta, pero sólo lo son en su clase" (E4: 324)⁴⁵. "Cuando llegó la Reforma, yo tenía un sueño, que los profesores abrieran sus puertas... pero no [ocurrió]" (E4: 243)⁴⁶.

Por último, queremos destacar una reflexión en otro sentido: la resistencia a los cambios. Aunque expresada sólo en una entrevista, nos parece significativa ya que la persona entrevistada ocupaba un cargo de representación del profesorado. Nos sitúa en una problemática general de asimilación de la Reforma, agravada en este caso por el sentimiento de que el profesorado no se sentía suficientemente involucrado en la toma de decisiones:

La gente es reacia por naturaleza a los cambios [...] por ello pienso que cuando se hace un gran cambio como éste, hay que tomar el tiempo de prepararlo, de preparar a la gente y de incluirla en el proceso de decisión. Si no se la incluye, no se adherirá, eso es cierto (E7: 397)⁴⁷.

5. Discusión

Pese a las limitaciones de la investigación, los resultados obtenidos nos indican que no obstante los problemas y el cuestionamiento de algunos aspectos, existe un sentimiento de adhesión hacia los principios generales de la Reforma hasta el punto que no se aprecia, en ningún caso, un rechazo frontal.

La Reforma ha marcado profundamente la escuela quebequense, con más puntos positivos de los que la percepción general deja entrever. Uno de los cambios fundamentales que ha conllevado se refiere no tanto a los contenidos en sí, aunque también los ha marcado significativamente, sino a la reflexión profunda que ha propiciado respecto al acto de enseñar y de aprender. De las entrevistas surge como temática esencial la percepción del cambio fundamental de los roles del alumno y del profesor, volviéndose el primero el responsable de su propio proceso de aprendizaje mientras que el segundo pasa a actuar más bien como un acompañante de dicho proceso, impulsando y favoreciendo la autonomía y la responsabilidad del alumno. Parece claro entre las entrevistadas que la escuela y el profesor deben favorecer

43 "[...] notre objectif, dans le plan de réussite de l'école, ce n'était pas que ça soit fini, prêt, tout en place là, on donne quelques années, parce qu'il y a des gens que ça fait trente ans qui travaillaient d'une façon puis tout d'un coup..." (E7: 32).

44 "Les enseignants sont encore à « C'est mes élèves »" (E6: 141).

45 "Il y a des gens que je pensais qui étaient très ouverts, mais tout seuls dans leur classe" (E4: 324).

46 "Quand la Réforme est arrivée, c'était un rêve que j'avais, que les profs ouvrent leurs portes ... puis non" (E4: 243).

47 "Les gens sont très réfractaires de nature aux changements [...] mais c'est pour ça que je pense que quand on amène un gros changement comme ça là, il faut prendre le temps de le préparer et de préparer les gens. Puis de les inclure dans le processus de décision. S'ils ne sont pas inclus, ils ne vont pas adhérer, c'est certain" (E7: 397).

que el alumno tome consciencia de sus progresos y de sus puntos débiles, de sus posibilidades de mejora, de su habilidad para expresar sus ideas y opiniones, así como de su capacidad para trabajar en equipo y para resolver situaciones.

Relacionada con estos cambios, y a pesar de la controversia que suscita, es también significativa la importancia con que se destaca la evaluación. Por encima de los propios contenidos curriculares, la transformación de un modelo pedagógico está muy condicionada por el valor que se otorga al qué y al cómo evaluar. Todo este proceso impulsa una actitud mucho más creativa del profesor frente al acto de enseñar, lo cual puede producir a su vez inquietudes e inseguridades a los docentes.

Curiosamente, respecto a este cambio importante del rol del profesor y del alumno, se aprecia la contradicción que supone la manifestación generalizada de que ciertos aspectos no han significado grandes cambios para los educadores musicales, mientras que se considera que sí lo han hecho para el profesorado de otras áreas. En algunos casos, tal vez se deba al uso de determinadas expresiones: que el niño esté *activo* en las sesiones de música como preconizan, desde el siglo pasado, la mayoría de pedagogías activas, no es lo mismo que el hecho de que el niño sea *agente activo* en la construcción de sus aprendizajes y que sepa transferir esta actitud a otras situaciones. ¿Podría, pues, asociarse al pensamiento de que las cosas no han cambiado tanto en el área de música puesto que se consideraba que el niño ya *estaba activo*? Estos comentarios nos indican que quizás hay una comprensión en cierta forma fragmentada y, en ocasiones, errónea de algunos conceptos de la Reforma. Falta, en la mayoría de los casos, una comprensión más global de su verdadero alcance y la explicación de sus consecuencias se hace a partir de aspectos concretos que no llegan a conectarse entre sí.

Los principales problemas que se constatan se centran sobre todo en aspectos estructurales y organizativos (baja dedicación horaria, dificultad para el trabajo en equipo). Esto sugiere que existe un cuestionamiento acerca de la compatibilidad entre los objetivos de la Reforma y las condiciones en que esta debe aplicarse. En el caso de los especialistas, con una media de 450 alumnos, cabe preguntarse si es posible aplicar un planteamiento de enseñanza-aprendizaje individualizado cuando deben ante todo observar y evaluar el proceso madurativo del alumno más que sus resultados. Al mismo tiempo, en relación con la dificultad de los docentes para trabajar en equipo, ¿cómo puede coordinar un profesor que trabaja en más de un centro su tarea con todos los maestros tutores del alumnado que atiende?

El cuestionamiento surge también acerca del proceso y las condiciones de implantación, así como de las dificultades que conlleva la asimilación de todos los cambios. Sin embargo, en relación con el campo específico del área parecen bien asumidas las tres competencias disciplinares como ejes del trabajo en música. En cambio, otros principios básicos para el desarrollo de las competencias del alumnado, como por ejemplo la evaluación colegiada o el desarrollo de competencias transversales, son referidos como poco aplicables o, simplemente, se ignoran.

Estas impresiones se ven confirmadas en recientes comunicados del Conseil Supérieur de l'Éducation en que se insiste en "la pertinencia y la aplicabilidad de los ámbitos generales de

formación y de las competencias transversales"⁴⁸, frente a las dificultades que se ponen de manifiesto entre el profesorado. De igual forma, es muy significativa la rectificación del sistema de evaluación (uno de los aspectos que emerge como más polémico en los resultados) en que se preconiza la vuelta al uso de las notas: "A partir del curso 2007-2008, todos los boletines de los alumnos contendrán notas expresadas en porcentajes. Los textos utilizados se simplificarán para facilitar su comprensión por parte de los padres"⁴⁹.

En estos momentos, y a pesar de las dificultades, el proceso de implantación de la Reforma educativa en la provincia de Québec parece irreversible. Los cambios profundos en cualquier sistema educativo requieren mucho tiempo y se necesita escuchar las voces de los principales artífices del cambio, los docentes, que son en definitiva los agentes decisivos de dicho cambio. Los próximos años, una vez completada la implantación en todo el sistema, serán de una gran trascendencia tanto para mejorar las distintas cuestiones que surjan como para intentar determinar el verdadero alcance de la transformación.

Referencias bibliográficas

Gauthier, C., Richard, M., y Bissonnette, S. (2005). *Échec scolaire et réforme éducative. Quand les solutions proposées deviennent la source du problème*. Québec: Les Presses de l'Université Laval.

Goetz, J. y LeCompte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.

Henchey, N. (1999). The new curriculum reform: what does it really mean? *McGill Journal of Education*, 34 (3): 226-241.

Jonnaert, Ph. (2002). *Compétences et socioconstructivisme: un cadre théorique*. Bruselas: De Boeck.

Mathieu, L.; Moreno, M.T.; Peters, V.; Vilar, M (publicación en curso) "La situation de l'enseignement musical dans le milieu scolaire du Québec". En K. Veblen & C. Beynon (Eds.) *"Music Education in Canada: What is the State of the Art?"*. London (ON, Canadá): University of Western Ontario. Resumen On-line: *From Sea to Sea. Perspectives on Music Education in Canada*. <http://coalitionformusiced.ca/html/sec4-advocacy/ebook/>)

Mellouki, M. et al. (2007-...) *Étude du renouveau pédagogique tel que défini par le discours officiel et vécu par les enseignants du primaire et du secondaire au Québec*. Proyecto de

48 "Le Conseil supérieur de l'éducation conclut à la pertinence et à l'applicabilité des domaines généraux de formation et des compétences transversales malgré les difficultés qu'il constate au regard de leur prise en compte dans la pratique enseignante." Panorama bulletin électronique. 20-03-2007 (fecha de consulta : 29-04-07)

49 Decisión anunciada por el Primer Ministro y la Ministra de Educación, publicada el 31 de mayo de 2007. <http://www.mels.gouv.qc.ca/cpress/cprss2007/c070531.asp> (fecha de consulta: 24-09-2007)

investigación en curso. On-line: <http://www.vrr.ulaval.ca/bd/projet/fiche/88048.html>
(Consulta: 26-11-2008)

Gouvernement du Québec (1994). *Réaffirmer l'école, prendre le virage du succès (Rapport Corbo)*. Rapport du groupe de travail sur la réforme du *curriculum* [en línea]. Québec: Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. On-line: <http://www.meq.gouv.qc.ca/reforme/curricu/ecole.htm#tmat> (Consulta: 02-05-2007).

----- (1996). *Rénover notre système d'éducation: dix chantiers prioritaires*. Rapport final de la Commission des États généraux sur l'éducation. Québec: Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

----- (1997). *L'école, tout un programme. Énoncé de politique éducative*. Québec: Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

----- (2001). *Programme de formation de l'école québécoise*. Version approuvée. Québec: Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

----- (2003). *L'intégration de la dimension culturelle à l'école*. Document de référence à l'intention du personnel enseignant (versión no publicada). Québec: Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

----- (2005). *Statistiques sur l'éducation*. (datos del curso 2003-04). Québec: Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. On-line: <http://www.mels.gouv.qc.ca/stat/index.htm> (Consulta: 10-02-2007).

Perrenoud, Ph. (1999). Construire des compétences, tout un programme! Entrevue avec Philippe Perrenoud [en línea]. *Vie Pédagogique*, 112, 16-20. On-line: http://www.viepedagogique.gouv.qc.ca/numeros/112/vp112_16-20.pdf (Consulta: 30-06-2007)
Perrenoud, Ph. (2007). *Construire des compétences dès l'école* (4a ed.). Paris: ESF.

Simard, D. y Pier-Vaillancourt, Z. (2002). Les nouveaux programmes d'art à l'école primaire: analyse comparative et remarques critiques. En C. Gauthier & D. Saint-Jacques (Eds.) *La réforme des programmes scolaires au Québec*. Québec: Les Presses de l'Université Laval.

Smith, W.J., Foster, W.F. y Donahue, H.M. (1999). The transformation of Educational Governance in Québec: a reform whose time has finally come. *McGill Journal of Education*, 34 (3), 206-225.

Stenhouse, L. (1988). Case Study Methods. En J. P. Keeves (Ed.), *Educational Research, Methodology, and Measurement. An International Handbook* (pp. 49-53). Oxford: Pergamon Press.



Difusión de publicaciones

DIFUSIÓN DE PUBLICACIONES

Con esta sección, inaugurada en el nº 20 de esta revista, el equipo editorial pretende difundir fragmentos seleccionados de publicaciones relevantes en nuestro campo y que, por diferentes motivos (escasa distribución, tiradas limitadas, inaccesibilidad, etc.), no han tenido la merecida difusión en castellano.

Fuente:

Gordon, Edwin (2000) *Rhythm. Contrasting the implications of audiation and notation*.
Chicago: GIA¹

Obertura

Según comienzo a escribir, me acuerdo de los filósofos e investigadores que en 1662 formaron la Real Sociedad en Inglaterra, presidida por Carlos II. Los miembros de esta sociedad y sus incisivos y vigorosos escritos sobre razonamiento “psico-matemático-experimental” fueron anatema en todas las universidades; esto fue así porque las academias estuvieron dominadas por profesores dedicados exclusivamente al razonamiento deductivo de la física aristotélica.

La posibilidad de descubrir que lo que a uno le habían enseñado y confirmado en las aulas podría no ser absolutamente cierto había prohibido a los académicos verificar tanto los pensamientos positivistas de Newton como las nuevas formas de pensamiento inductivo introducidas por Descartes y Bacon. El miedo al concebible cambio paralizó a los que confiaban en mantener el *status quo*. Con la prevención de que la curiosidad intelectual influyera en el público, las universidades intentaron frecuentemente censurar otras maneras de pensar.

Por supuesto, no estoy bajo la ilusión de que lo que he de decir sobre el ritmo sea de la misma importancia que las ideas de aquellos siglos. No obstante y debido a que los maestros de música tienen aprendidas tantas nociones de teoría musical y han aprendido los “hechos” sobre el ritmo [en las escuelas]² me parece extremadamente difícil para alguien como yo tener el suficiente poder de convocatoria para exponer una nueva aproximación que ponga en tela de juicio la actual pedagogía sobre el ritmo. No es ni de lejos una exageración decir que hay urgencia en reevaluar lo que tradicionalmente se sabe sobre el ritmo. Hay un retraso de mucho tiempo en establecer discusiones sobre una nueva teoría del ritmo, las cuales podrían ayudar a identificar aproximaciones correctas en la didáctica del ritmo. Mi aproximación está basada en la investigación empírica, histórica y filosófica -teniendo en cuenta que cuando se duplica el trabajo de una persona se llama plagio, pero cuando el trabajo de dos o más personas es

¹ Fragmentos traducidos por Jesús Tejada Giménez.

² N.T. Los corchetes son del traductor y se han añadido cuando, debido a la propia naturaleza del texto (extractos de una fuente) faltaba el referente.

reproducido se denomina investigación-. Por tanto, desde un punto de vista musical y práctico, les pediré que reexaminen viejas ideas y que consideren otras nuevas.

Pocos músicos negarían que lo que los estudiantes han estado aprendiendo sobre el ritmo entorpece su desarrollo musical. No obstante, pocos maestros se dan cuenta de la diferencia enorme que existe entre tener información sobre ritmo y aprender a interpretar rítmicamente.

Esta primera sección se titula Obertura [Overture] en razón de que su material temático presenta lo que será discutido a lo largo del libro. Piense Ud. por un momento en la definición de ritmo. Aunque hay algunos de nosotros que saben intuitivamente qué es el ritmo, pocos, si es que hay alguno, lo han puesto en palabras. Demasiadas personas están enseñando ritmo sin ni siquiera llegar a términos musicales con lo que están intentando enseñar. Para algunos, el ritmo es contar; para otros, es aprender los valores relativos de las notas; otros sin embargo insisten en dar descripciones verbales de las indicaciones gráficas relacionadas con el ritmo, popular y erróneamente conocidas como "compases". Como podríamos ver, los números que preceden la notación de una obra de música no indica ni el tiempo ni el metro de compás. Los números son vestigios simples de siglos pasados de notación mensural, a los cuales conveniente y frívolamente se les dio nuevos significados en el siglo diecinueve. Como pasó con la derivación de muchos elementos de nuestro lenguaje, se perdió el significado original durante el proceso. Reflexionando, llegamos a reconocer que la razón por la que inicialmente hacemos algo quizá sea bastante diferente de la razón por la que continuamos haciéndolo. La necesidad de definir los signos relativos a los metros de compás [measure signatures] de una manera tan radicalmente distinta a los trabajos de la mente musical no es probablemente una excepción a la regla.

Ritmo es movimiento y no puede ser comprendido aparte de éste en su interacción con la respiración. Por tanto, ritmo, movimiento y respiración son inseparables. El ritmo debe ser sentido. Como una posible aunque quizá traicionera analogía, compare Ud. el disco duro y el software de un ordenador. El disco duro sólo puede guardar en memoria la información que recoge e interpreta. Sin el software para activarlo, el disco duro se convertiría en algo inútil hasta el punto que sólo podría activarse en una comunicación sin objetivo, consigo mismo y sobre él mismo. Ahora, considere el cuerpo y el cerebro. El cerebro toma el papel del disco duro y el cuerpo el papel del software. El cerebro, a través del sistema nervioso, coteja y recuerda instintivamente lo que el cuerpo aprende a través de los sentidos y pasa al cerebro. Sin la información que el cuerpo aprende sobre el ritmo a través del movimiento, interpreta y transmite al cerebro, el cerebro no sería nada más que otro órgano biológico.

El cerebro entiende mejor el tiempo, mientras que el cuerpo es capaz de comprender tiempo y espacio, dando el espacio significado al tiempo. El espacio puede existir fuera del tiempo musical, pero el tiempo, en todas sus formas, es dependiente del espacio. Por ejemplo, muchos músicos tocan "a tiempo" sin consideración de espacio y por tanto el oyente sensible tiene pocas elecciones excepto ser agudamente consciente del obvio contar silencioso de los intérpretes. Se debería aclarar que cuando el ritmo se enseña en términos de teoría musical y notación aparte del movimiento, existe una fractura de la experiencia en sí misma y descansa exclusivamente en el tiempo implicando exclusivamente al cerebro. Como resultado, no hay alternativa excepto enseñar a contar, los valores de notas y las definiciones a medida que se relacionan con la notación. Esto conduce a subrayar los valores relativos temporales de notas

aisladas en lugar del conjunto de duraciones que toma el significado musical. Adviértase que utilizo la palabra “nota” cuando hablo de notación y la palabra “duración” cuando me refiero a los sonidos que se escuchan, sea o no en asociación a la notación. Una nota es una entidad aislada, mientras que dos o más duraciones forman un patrón rítmico. Cuando la notación y la teoría de la música conforman el foco de atención, se sacrifica una verdadera comprensión del ritmo desde una perspectiva corporal.

El pretendido significado de las marcas gráficas de tiempo debería ayudarnos a reconocer la significativa diferencia entre tiempo y espacio. Tiempo es la velocidad relativa del sonido continuo directo con un comienzo estipulado y un final que tiene lugar dentro del espacio, y el centro del espacio está en cualquier lugar y sus límites en ningún sitio.

En la medida que hay diferencia entre movimiento y danza, también existe una diferencia entre tempo y tiempo. Hay dificultades inevitables de varios tipos debido al hecho de que la notación y la teoría han sido los vehículos convencionales para explicar el ritmo.

Dado que el movimiento –si es que se considera [en la enseñanza del ritmo]- parece constituir una imposición en el estudio del ritmo, los estudiantes (y profesores) pueden llegar a estar esclavizados a la forma en que piensan y se mueven. Esto, por supuesto, afecta a la musicalidad, pues el fraseo musical, estilo y expresión tienen sus bases en el ritmo. No puedo imaginarme explicando el estilo del jazz sin recurrir al movimiento rítmico. Y, para estar seguros, es imposible comunicar el estilo de jazz a través de palabras y, menos todavía, de notación. Por supuesto, la notación de jazz sigue los mismos principios que en la mayoría de los estilos musicales, pero leer notación e interpretarla en estilo de jazz requiere oír primero interpretaciones hechas por profesionales de este estilo. Dada la apropiada secuencia, la notación de jazz adquiere significado a través de la *audiation*, un significado que la teoría es incapaz de proporcionar. Aquí, yo distingo entre memoria y memorización, jugando la memoria musical (no la memorización) un papel importante en la *audiation*. Al fin y al cabo, sin memoria, solo hay presente y sin *audiation* hay poco más que sonido.

*Audiation*³ es una palabra relativamente nueva. De momento, ofreceré una definición simple que será ampliada en el próximo capítulo: *audiation* es a la música lo que el pensamiento es al lenguaje. Sin *audiation*, la notación no nos puede enseñar nada; sólo nos puede ayudar a recordar lo que ya hemos aprendido mediante *audiation*.

Considere Ud. las letras del alfabeto. Cuando se utilizan aisladamente, se relacionan con deletrear y escribir un lenguaje, pero no han sido diseñadas para ayudarnos en la audición del lenguaje hablado, en su comprensión o en la lectura de palabras. Los nombres de los valores rítmicos sirven en el aprendizaje simplemente para escribir música, pero contribuyen poco, si es que lo hacen, en el proceso de *audiar* o en la lectura de patrones rítmicos. De la misma forma que los estudiantes con una preparación satisfactoria deberían interpretar para aprender, no aprender para interpretar, deberían leer para aprender, no aprender para leer.

³ N.T.: El significado del término *audiation* es ciertamente complejo. Para profundizar, véanse otras obras del mismo autor, como por ejemplo. GORDON, E. (1997) *A music learning theory for newborn and young children*. (2ª ed.) Chicago : GIA. GORDON, E. y WOODS, D. (1992) *Jump right in the music curriculum : reference handbook for using learning sequence activities*. Chicago: GIA. Este último libro es un detallado y exhaustivo, por tanto cerrado, curriculum para la educación musical basado en la teoría de Edwin Gordon o *music learning theory*.

Quizá una explicación podría clarificar la diferencia entre *audiation* y notación, en función de su relación con espacio y tiempo. La notación es lineal y, por tanto, se concibe como algo por lo que pasa el tiempo. Para poder dar significado a la notación –esto es, se capaz de dar significado musical a la notación sin la presencia física de sonido- es necesario “*audiarla*”. Al contrario de tener ayudas intelectuales de la notación según se va produciendo la decodificación, la notación debe impulsar a uno a cantar. *Audiation*, como el pensamiento, no es lineal, es circular. A medida que interpretamos, escuchamos y leemos notación, nuestra *audiation* va adelante y atrás, una y otra vez, enfocando la atención en lo que se ha oído, lo que se está oyendo y lo que anticipamos o predecimos que se oirá. En otras palabras, hay un denso presente en el que re-examinamos, re-evaluamos y clarificamos nuestra *audiation*. El pasado y el presente, particularmente en música, no existe. Simplemente, son ilusiones forzadas en nosotros por la invención humana del tiempo. Ser rítmico requiere *audiation* y *audiation*, debido a su naturaleza circular, requiere el espacio. La *audiation*, como casi todas las cosas, comienza donde termina y termina donde comienza.

Redes sociales



Electronic Journal of Music in Education.
Revista Electrónica de LEEME

@leemejournal



@revistaleeme



@LeemeRevista