



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. 25 (2010): REVISTA ELECTRÓNICA DE LEEME



Artículos

Análisis del tratamiento curricular de la Música de Moros y Cristianos en los libros de música de Enseñanza Secundaria

Analysis of curricular treatment of the music of Moors and Christians in music textbooks of Secondary School

Ana María Botella Nicolás
Dpto. Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal
Universidad de Valencia
ana.maria.botella@uv.es

Recibido: 3-2-2010 Aceptado: 10-4-2010

Resumen

En este artículo se exponen los resultados obtenidos tras realizar un estudio sobre el tratamiento que recibe la Música de Moros y Cristianos (Música Festera) en los libros de textos de Música de la Comunidad Valenciana. Así, se analizó el tratamiento curricular de los libros de texto de música destinados a la Ed. Secundaria en la Comunidad Valenciana que recogen el folklore musical en sus contenidos y en concreto de la Música Festera. La revisión de estos contenidos muestra el escaso tratamiento que recibe la música popular, el folklore musical o las fiestas tradicionales dentro de la Enseñanza Secundaria, a pesar de que, según la ley, se debe reflejar en el currículo de la Comunidad y, por tanto, ser trabajado en el aula.

Palabras clave: Música Festera, Enseñanza Secundaria, libros de texto, tratamiento de la música popular.

Abstract

This article reports the results obtained after conducting a study on the treatment of the Moors and Christians music (Música Festera) in the textbooks of the Valencia Region (Valencia Community, in Spain). Thus, we revised and analyzed the curricular treatment publishers in their different music textbooks collected folk music and in particular of the Música Festera, as required by law. The review of the curricular material that publishers edited and provide educational centers for the teaching of music in the secondary stage we reaffirmed on the little treatment popular music, musical folklore or secondary, teaching traditional celebrations while by law should be reflected in the curriculum of the community and, therefore, be worked in the classroom.

Key words: Popular Music, Secondary Education, Music Textbooks, Spanish Music Curriculum.

1. Introducción

Por Música de Moros y Cristianos o Música Festera, se entienden todas aquellas composiciones musicales interpretadas en la Fiesta de Moros y Cristianos que es la representación popular de unos actos festeros en honor al patrón del lugar y que tiene especialmente arraigo en todo el levante español. Es *la música compuesta para los diversos desfiles de Moros y Cristianos y un importante patrimonio cultural y común de todas las poblaciones que celebran la Fiesta de Moros y Cristianos, tanto de la originaria como de las demás que la siguieron* (Barceló, 1974: 44).

La Música Festera, la Música de Moros y Cristianos, es un patrimonio musical y cultural que se instaura como una de las tradiciones más importantes de la Comunidad Valenciana. Esta música incidental, en constante evolución y compuesta ex profeso para esta festividad, es un género original para banda que a través de sus tres estilos (pasodoble, marcha mora y marcha cristiana) ha proporcionado un corpus considerable de composiciones.

Esta música es especialmente apropiada para trabajar los elementos de la música y las cualidades del sonido en el aula por sus características musicales y estilísticas. La Música Festera consiste musicalmente en una introducción desarrollada sobre el acorde de dominante, a la que sigue una primera sección en el tono principal y una segunda parte (llamada Trío) que está escrita en la subdominante, en concreto en los pasodobles en modo mayor y en el relativo menor, en los de modo mayor. Finaliza con un material de cierre o coda. Es una música que mantiene la homogeneidad agógica pues no emplea *ritardandos* ni elementos que retrasen el movimiento, salvo redobles en la caja o trinos prolongados durante dos o tres compases que crean cierta tensión.

Los tres estilos utilizan una armonía tradicional, alejándose de acordes complicados y buscando más el sentimiento de una música sencilla y festera, como su nombre indica, "para la Fiesta". El ritmo es una constante en las marchas moras y cristianas interpretadas por la percusión de la caja, de los timbales o del bombo. Es un ritmo acompasado que las diferencia

del pasodoble y las caracteriza como tales, pues no hay que olvidar que son estilos de música para el desfile. La periodización en frases regulares divididas en semifrases de igual manera es un rasgo característico, así como el uso de la estructura binaria con introducción y coda. En el terreno expresivo las obras festeras emplean muchos matices de forma extrema para señalar de alguna manera las distintas secciones o temas y subrayan el carácter de la pieza: el ser un pasodoble, una marcha mora o una cristiana.

2. Objetivos

El objetivo principal de esta investigación fue analizar el tratamiento curricular del folklore de la Comunidad Valenciana en los libros de texto de Enseñanza Secundaria y por extensión comprobar si la Música de Moros y Cristianos era un contenido del currículo de esta etapa tal y como aparece contemplado en los distintos Decretos y Leyes de Educación.

El tratamiento curricular que recibe el folklore musical de la Comunidad Valenciana en los libros de texto, tal y como se refleja en los diferentes Decretos que establecen los contenidos mínimos de la etapa de Enseñanza Secundaria y de la asignatura de música, el respeto y la valoración del folklore propio de la Comunidad, así como el reconocimiento de la riqueza del patrimonio cultural valenciano es una constante en ellos. Trabajando con esta música se contribuye a la consecución de los objetivos j) y l) de la Orden ECI/2220/2007, los cuales señalan que el alumno ha de conocer, valorar y respetar los aspectos básicos de la cultura, así como el patrimonio artístico y cultural y apreciar la creación artística y comprender el lenguaje de las distintas manifestaciones artísticas (BOE núm. 174).

Para llevar a cabo y fundamentar la investigación, se realizó un análisis del tratamiento curricular que las editoriales en sus diferentes libros de texto de música recogen del folklore musical y en concreto de la Música Festera, tal y como establece la ley y se llevó a cabo una revisión de todos los libros de texto que están al servicio del profesorado para la enseñanza de

la música en la etapa de Secundaria en edición de la Comunidad Valenciana, por ser este el ámbito de estudio y trabajo, así como un estudio de los decretos y leyes de educación¹.

3. Resultados

La revisión del material curricular que las editoriales editan y ofrecen a los centros educativos para la enseñanza de la música en la etapa de Secundaria atestigua el poco tratamiento que recibe la música popular, el folklore musical o las fiestas tradicionales dentro de esta etapa, a pesar de que por ley se debe reflejar en el currículo de la Comunidad Valenciana y, por tanto, ser trabajado en el aula. Los cursos analizados son 1º, 2º, 3º y 4º de Enseñanza Secundaria. Los resultados que se obtienen del estudio de los materiales son:

Las editoriales analizadas son 17, las más habituales y usadas por los profesores de Secundaria de los Institutos de Alicante y provincia². Se comprobó que son las propias editoriales las que agrupan los cursos 1º y 2º en primer ciclo, y 3º y 4º en segundo ciclo, o simplemente los desglosan en cursos independientes e incluso dejan al libre albedrío del profesor la utilización de los dos libros de texto, en el caso de tener el primer ciclo fraccionado en dos cursos³.

De las 17 editoriales analizadas, 9 de ellas (números 1, 2, 3, 7, 9, 11, 14, 16 y 17) agrupan los dos primeros cursos en un sólo ciclo y, por tanto, utilizan solamente un libro de texto. El resto de las editoriales edita dos libros correspondientes a 1º y 2º de ESO. La tendencia de los últimos meses, debido a la progresiva implantación de la LOE, es sacar al mercado un único libro para el primer ciclo llamado globalmente Música I y otro libro para el segundo ciclo, Música II, caso de editoriales como los números 3, 7, 9 ó 14.

¹ Véase anexo para las referencias legislativas.

² Es importante mantener su anonimato y por ello se utilizaron números en lugar de su nombre.

³ Recordemos que la LOE establece para el ámbito de la Comunidad Valenciana el estudio de la música en el curso de 2º, dentro del primer ciclo y no en 1º, ya que es una materia que se alterna con Expresión Plástica que sí se estudia en 1º y no en 2º de ESO.

Es importante destacar el hecho que al término de esta investigación, todas las editoriales dispondrán ya de dos únicos libros, uno para el primer ciclo y otro para el segundo, dado el carácter globalizador que con la nueva ley se quiere dar a la música en la Enseñanza Secundaria. Además, el Real Decreto 1631/2006 señala que la organización de los contenidos en bloques pretende realizarse de forma coherente y que no existe, sin embargo, prioridad de unos sobre otros, ni exigencia por la que se deba partir preferentemente de uno de ellos (Decreto 1631/2006: 721). El Gráfico nº 1 representa la agrupación que las editoriales hacen en sus libros de texto, de los cursos y de los ciclos.

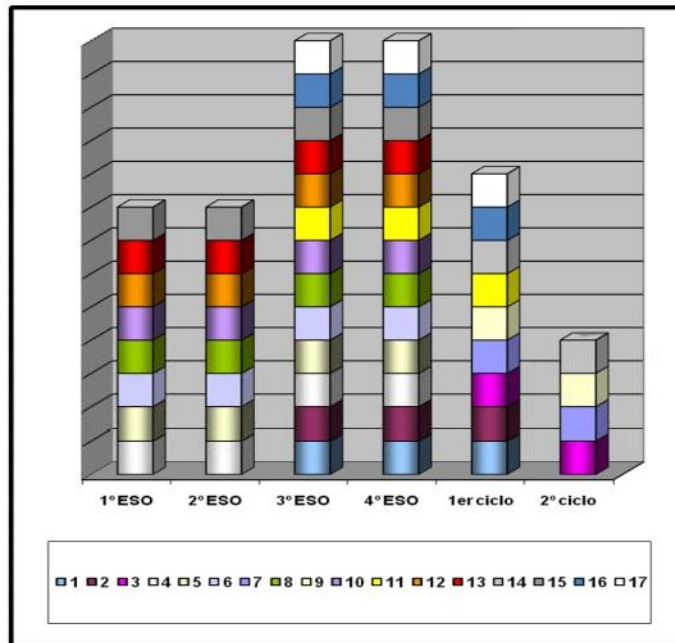


Gráfico 1. Editoriales y distribución por ciclos y cursos

Además, a lo largo de este trabajo se comparó, dentro de la misma editorial, ediciones distintas, las correspondientes a las leyes de educación (LOCE y LOE) y se constata que son las propias editoriales las que disminuyen contenidos de la música tradicional en la Comunidad Valenciana al editar los nuevos libros para la reciente Ley de Educación.

Para el estudio, se distribuyeron los contenidos en cinco bloques (el folclore musical en el mundo, el folclore musical en España, el folclore musical en la Comunidad Valenciana, los instrumentos tradicionales en la Comunidad Valenciana y la Música Festerá), para conocer qué incidencia tienen en los libros de texto. Los resultados se agrupan en la siguiente tabla y en los gráficos 2, 3, 4, 5 y 6:

		CONTENIDOS A TRATAR EN LOS LIBROS DE TEXTO				
		Folclore musical en el mundo (gráfico 1)	Folclore musical en España (gráfico 2)	Folclore musical en la C. V. (gráfico 3)	Instrumentos Tradicionales de la C. Valenciana (gráfico 4)	Música Festerá (gráfico 5)
EDITORIALES (17)	SI (nº)	8	14	8	3	3
	NO (nº)	9	3	9	14	14

Los gráficos son los que se representan a continuación:

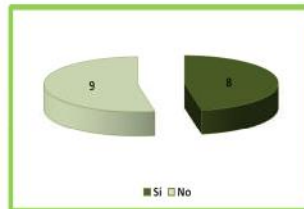


Gráfico 2. Tratamiento del folclore musical en el mundo/Libros de texto

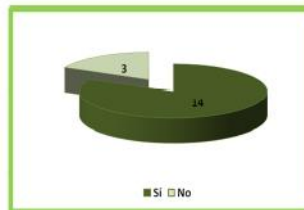


Gráfico 3. Tratamiento del folclore musical en España/Libros de texto

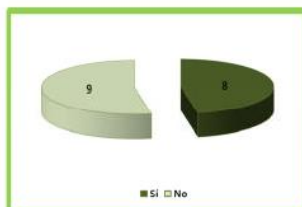


Gráfico 4. Tratamiento del folklore musical en la Comunidad Valenciana/Libros de texto

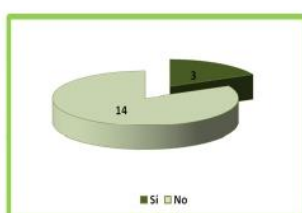


Gráfico 5. Tratamiento de los instrumentos tradicionales de la Comunidad Valenciana/Libros de texto

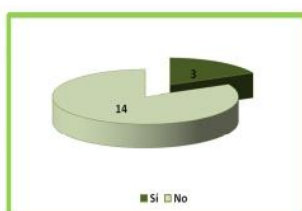


Gráfico 6. Tratamiento de la Música Festeria/Libros de texto

Por lo tanto, el folklore musical en todas sus facetas (en el mundo, en España, en la Comunidad Valenciana) no es un contenido que se trabaje en todos los libros de texto de la etapa de Ed. Secundaria. Casi la totalidad de las editoriales analizadas no trata el tema y en las que aparece, se hace de manera pormenorizada. Además, según vamos adentrándonos en temas musicales propios de la Comunidad Valenciana, el número de editoriales que los refleja disminuye. Debemos insistir en cubrir este vacío en lo que se refiere al tratamiento curricular que existe, pues el folklore musical y, en este caso, la Música de Moros y Cristianos, puede perfectamente compatibilizarse con el trabajo con la música clásica.

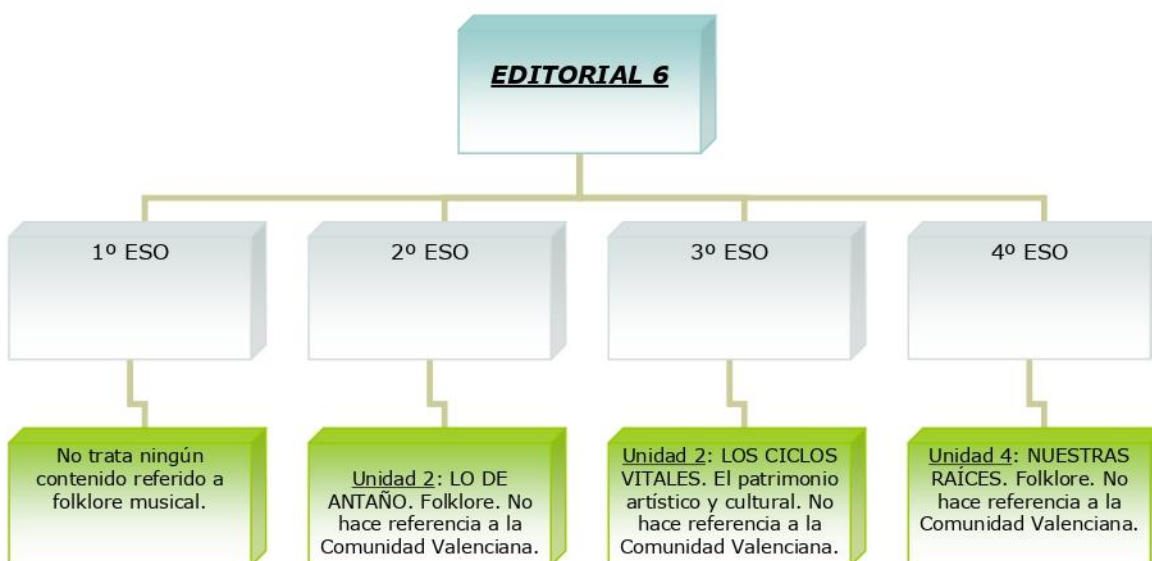
LISTA ELECTRÓNICA EUROPEA
 DE MÚSICA EN LA EDUCACIÓN

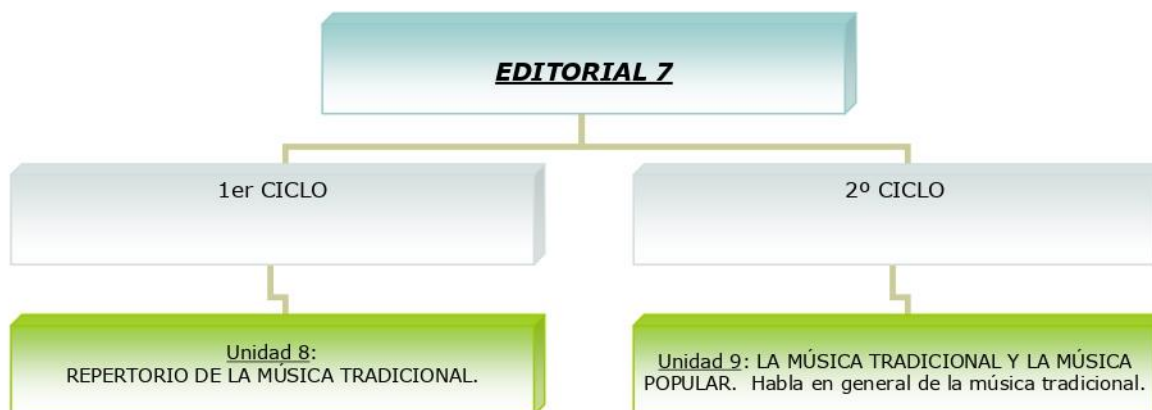
La distribución de los contenidos en los libros de texto de música de las editoriales analizadas queda reflejada en los siguientes esquemas⁴:



⁴ Véanse principalmente, las unidades didácticas referidas sobre todo a la Fiesta de Moros y Cristianos y la Música Festera.

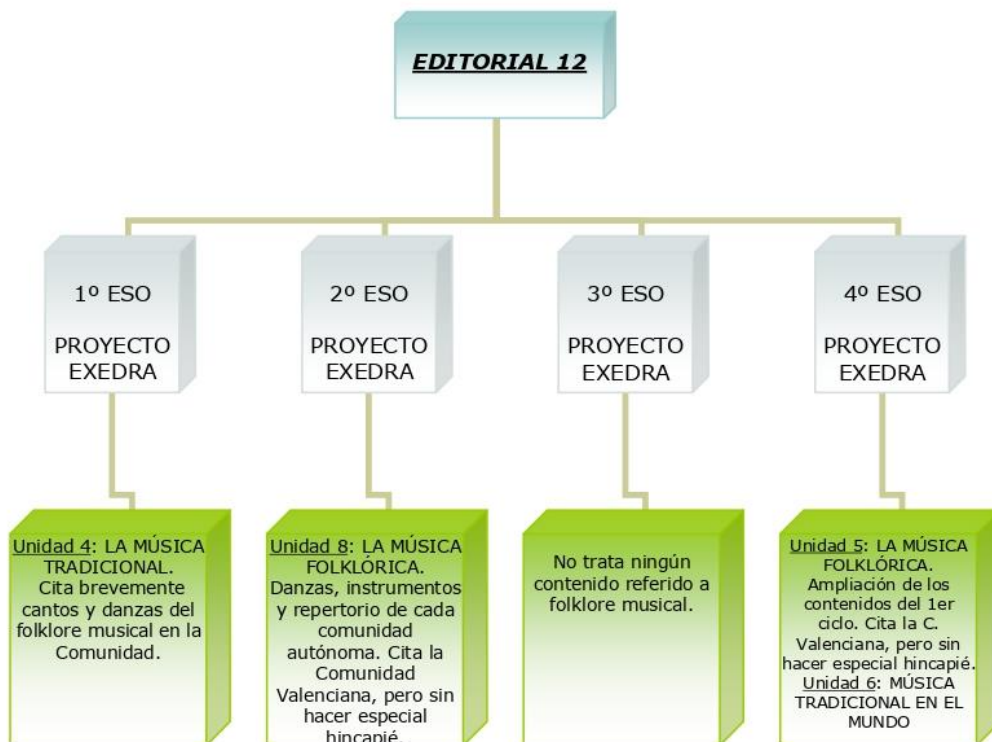


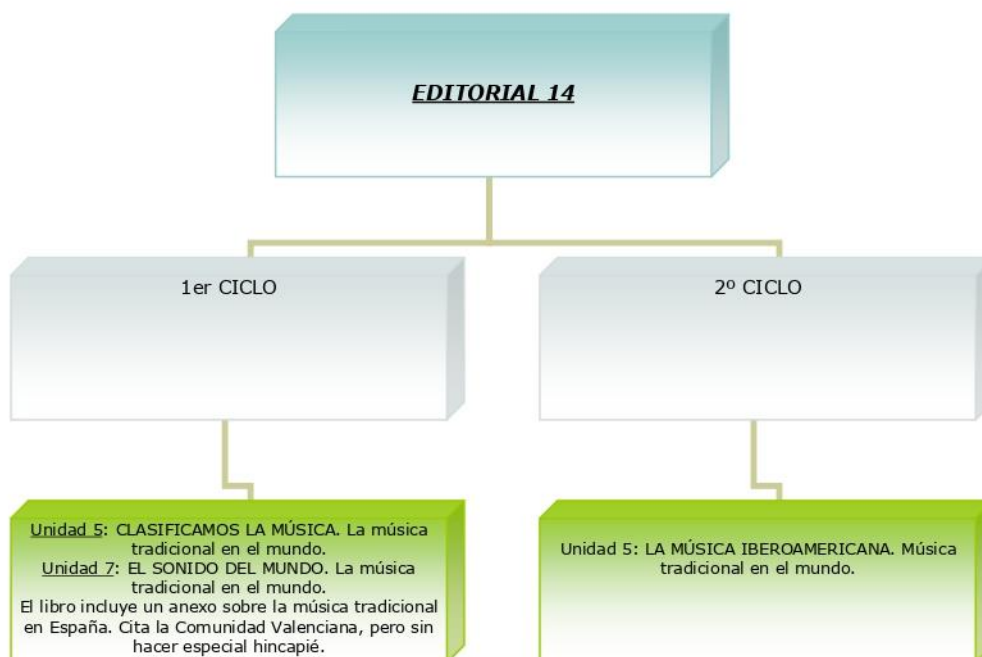
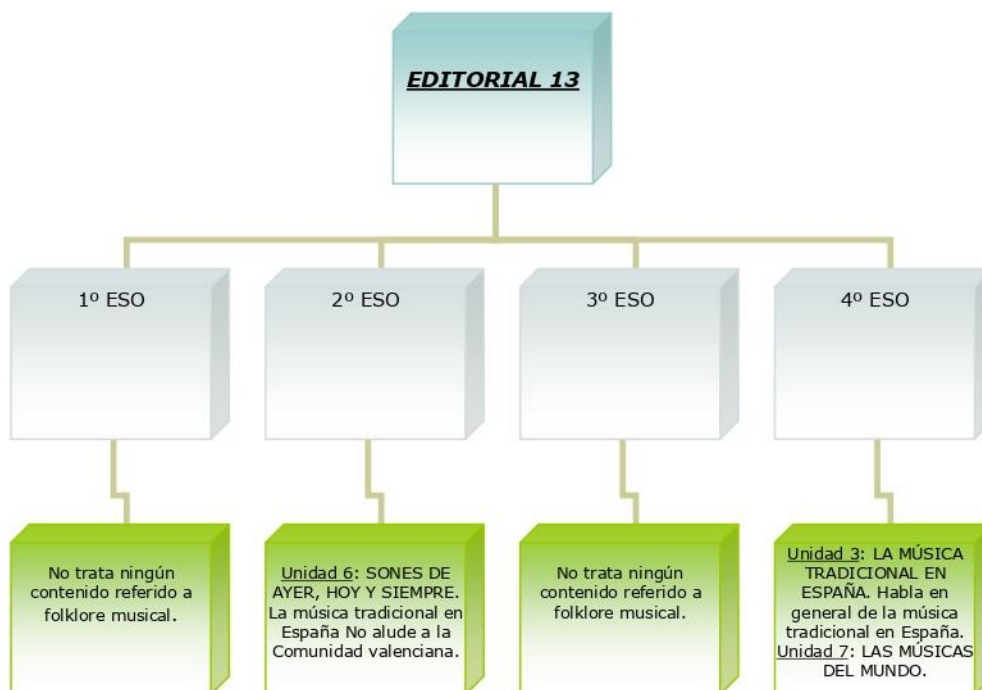




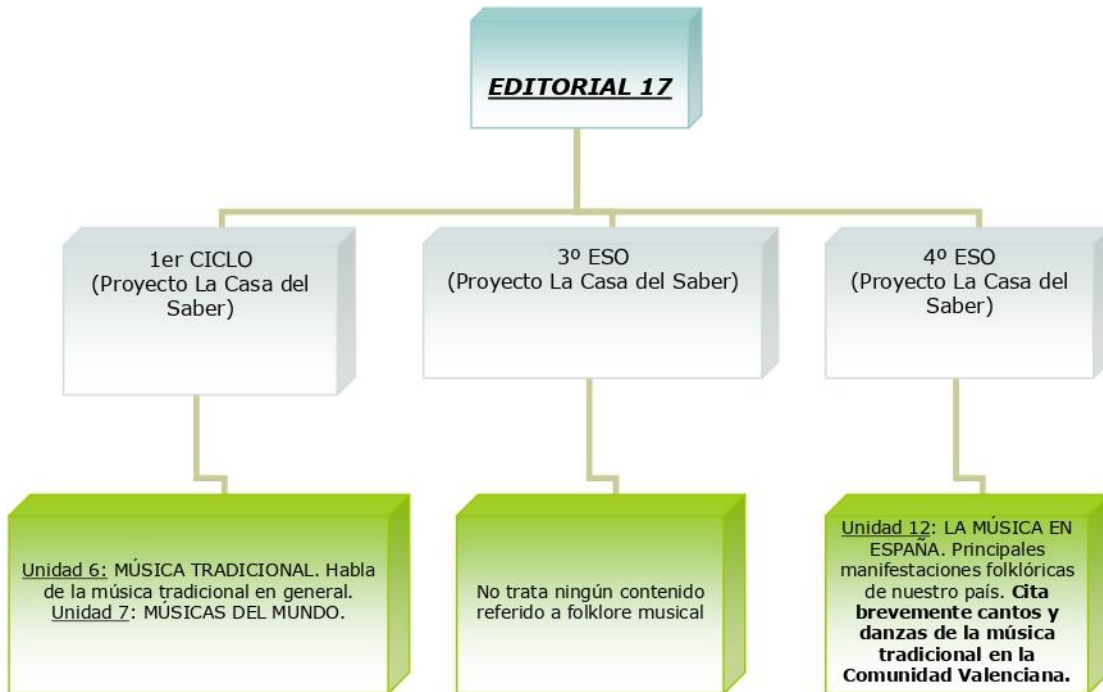


**LISTA ELECTRÓNICA EUROPEA
 DE MÚSICA EN LA EDUCACIÓN**









4. Conclusiones

Con todos los datos analizados se ha constatado que el estudio del folklore musical no es un contenido que tenga la importancia que se merece por parte de las editoriales en la etapa de Ed. Secundaria para la enseñanza de la Música. También carece de importancia el estudio de la música en la Comunidad Valenciana y su patrimonio artístico y cultural.

Respecto al folklore musical en el mundo, sólo ocho editoriales tratan el tema en alguno de sus cursos. En el caso del folklore musical en España, el contenido aumenta pues son catorce editoriales las que lo trabajan. Cuando investigamos el tema del folklore musical en la Comunidad Valenciana, decrece el porcentaje hasta llegar a ocho editoriales que tratan sobre la Música de Moros y Cristianos o tres que trabajan

los instrumentos tradicionales de la Comunidad Valenciana. Es más que obvio y notorio el hecho del poco tratamiento que reciben este tipo de contenidos en los materiales curriculares de que dispone el profesorado para la enseñanza de la música. Las conclusiones del estudio de las distintas editoriales nos han reafirmado en nuestra idea de que, a pesar de ser la cultura de la Comunidad Valenciana uno de los contenidos de esta etapa y la comprensión del lenguaje de las distintas manifestaciones artísticas un objetivo, tal y como se refleja en el decreto anteriormente citado que ha sido nuestra última referencia, es un hecho la ausencia estos contenidos en la etapa de Secundaria.

No se debe olvidar, tal y como se señala en el Decreto 112/2007, que el currículo de Música pretende establecer puntos de contacto entre el mundo exterior y la música que se aprende en las aulas, posibilitando los cauces necesarios para estimular en el alumnado el desarrollo de la percepción, la sensibilidad estética, la expresión creativa y la reflexión crítica, haciendo que llegue a un grado de autonomía tal que permita la participación activa en diferentes actividades vinculadas con la audición, la interpretación y la creación musical (Decreto 112/2007: 30567). La Música Festera contribuye a establecer dichos vínculos entre el mundo diario y la enseñanza de esta disciplina artística; además, debemos tener presente que la música en la Comunidad Valenciana cuenta como punto de partida de un entorno cultural, social e histórico que predispone a disfrutar y participar directamente en el hecho musical:

Supone una sensible diferenciación del contexto sonoro valenciano, un contexto significativo que otorga un peso específico a la música, que el centro docente debe escuchar y al mismo tiempo reutilizar desde el punto de vista pedagógico, garantizando una formación en consonancia. (...) Nuestra realidad se inserta, además, en un marco mediterráneo que abarca culturas que constantemente intercambian sus rasgos, provocan un mestizaje fructífero que traspasa fronteras. En los ritmos y melodías, en las letras de las canciones, en la manera de adornarlas, en las cadencias, en las danzas, en los instrumentos, nos reconocemos y rehabilitamos una memoria que corre el riesgo de perderse en una excesiva globalización de estéticas, productos y formas de vida⁵.

⁵ *Ibidem*.

Por lo tanto, el estudio de la música popular valenciana en todas sus variantes es una constante en los diferentes Decretos por los que se establecen las enseñanzas mínimas y el currículo de Secundaria, así como en las diferentes leyes de educación (LOCE y LOE). Una de estas variantes es la Música Festera, herramienta didáctica en el aula de Secundaria. Así, se pretende que tanto el alumno como el docente valoren la música, pieza indispensable de la Fiesta, consideren su calidad y aprecien la variedad existente a su alrededor, máxime si tenemos en cuenta el contexto geográfico en el que nos encontramos, la Comunidad Valenciana, que es tan rica en elementos folklóricos festeros.

Se ha querido mostrar que la Música Festera, como parte del patrimonio musical que es, no ha sido abordada de manera seria desde la Enseñanza Secundaria. Si desde el sistema educativo actual se contemplan el estudio del lenguaje musical, de los instrumentos o de la danza ¿por qué no se trata la propia tradición, que suele quedar relegada, al ámbito familiar y/o lúdico? Todo ello hace necesario una reflexión sobre la importancia de plantear el estudio de la Música Festera en el aula de Secundaria y qué propuestas podrían sugerirse en este sentido. Es hora de abrir nuevos caminos en el estudio de esta cultura que tiende a perderse y que debería recuperarse.

En este sentido, este estudio queda abierto a futuras líneas de investigación sobre la Música de Moros y Cristianos y su aplicación en el aula de Enseñanza Secundaria. Es notorio el hecho de que esta música constituye un complemento cultural, autóctono y enriquecedor tanto para el alumnado como para el profesorado. Debemos reconocer la calidad musical que encierra y situarla en el lugar que se merece. Es obvio que existe una falta de material didáctico y que se necesita un repertorio de Música Festera adaptado a los alumnos. Es, por lo tanto, una apuesta interesante como complemento al estudio del folclore musical, pues es importante y necesario que el alumno pueda estudiar su cultura desde la dimensión musical.

Referencias bibliográficas

Barceló, J. (1974). *Homenaje a la música festera*. Torrent: Selegraf.

Decreto 39/2002, de 5 de marzo, del Gobierno Valenciano, por el que se modifica el Decreto 47/1992, de 30 de marzo, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Valenciana. [2002/X2358]-DOGV núm. 4206 (08/03/2002).

Decreto 112/2007, de 20 de Julio, del Consell, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Valenciana. DOCV núm. 5562 (24/07/2007).

Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. BOE núm. 307 (24/12/2002).

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE). BOE núm. 106 (04/05/2006).

Orden ECI/2220/2007, de 12 de julio, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la Educación Secundaria Obligatoria. BOE núm. 174 (21/07/2007).

Real Decreto 831/2003, de 27 de junio, por el que se establece la ordenación general y las enseñanzas comunes de la Educación Secundaria Obligatoria. BOE núm. 158 (3/7/2003).

Real Decreto 116/2004, de 23 de enero, por el que se desarrolla la ordenación y se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria. BOE núm. 35 (10/02/2004)

Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. BOE núm. 5 (05/01/2007).

Anexos. Aclaraciones de contenido en las referencias legislativas utilizadas:

a) DECRETO 39/2002, de 5 de marzo, del Gobierno Valenciano, por el que se modifica el Decreto 47/1992, de 30 de marzo, del Gobierno Valenciano, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Valenciana. Tras consultar el decreto se observa que el currículum de esta etapa hace referencia al estudio de la música tradicional y expresa con especial relevancia en su artículo tercero, apartado n) que el alumno debe valorar y conocer la riqueza del folklore valenciano y las muestras más importantes del patrimonio cultural: *Conocer y valorar el patrimonio natural, social y cultural de la Comunidad Valenciana* (Decreto 39/2002: 6081).

b) LEY ORGÁNICA 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE). En la sección 1^a de la Educación Secundaria Obligatoria, en el artículo 22 señala como objetivo j) *Conocer los aspectos básicos de la cultura y la historia y respetar el patrimonio artístico y cultural* (Ley Orgánica 10/2002: 45197).

c) REAL DECRETO 831/2003, de 27 de junio, por el que se establece la ordenación general y las enseñanzas comunes de la Educación Secundaria Obligatoria. En el artículo 5 señala que los alumnos deberán alcanzar a lo largo de la Educación Secundaria Obligatoria una serie de capacidades entre las que destacan en el apartado j) *Conocer los aspectos básicos de la cultura y la historia y respetar el patrimonio artístico y cultural*, y en el apartado k) *Apreciar, disfrutar y respetar la creación artística* (Real Decreto 831/2003: 25684).

d) REAL DECRETO 116/2004, de 23 de enero, por el que se desarrolla la ordenación y se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria, vuelve

a poner de manifiesto la importancia del estudio de la cultura y del patrimonio propio de cada zona (Real Decreto 116/2004: 5713).

e) Debido a que la investigación se desarrolló en un periodo de transición e implantación de la nueva Ley de Educación, se consultó también la reciente LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) y en ella el objetivo j) dentro de los objetivos generales de la Educación Secundaria, en el artículo 23, cita claramente que el alumno debe *conocer, valorar y respetar los aspectos básicos de la cultura y la historia propias y de los demás, así como el patrimonio artístico y cultural* (Ley Orgánica Decreto 2/2006: 17169).

f) REAL DECRETO 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. Este Decreto vuelve a recordarnos la importancia del conocimiento y del respeto por la cultura y la historia, dentro de los objetivos de la Educación Secundaria Obligatoria, en los apartados j) *Conocer, valorar y respetar los aspectos básicos de la cultura y la historia propias y de los demás, así como el patrimonio artístico y cultural* y l) *Apreciar la creación artística* (Real Decreto 1631/2006: 679).

g) ORDEN ECI/2220/2007, de 12 de julio, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la Educación Secundaria Obligatoria, señala en el apartado j) dentro de los objetivos de la Educación Secundaria Obligatoria, que el alumno ha de *conocer, valorar y respetar los aspectos básicos de la cultura y la historia propias y de los demás, así como el patrimonio artístico y cultural* (Orden 220/2007: 31681). El apartado l) matiza que el alumnado ha de apreciar la creación artística y comprender el lenguaje de las distintas manifestaciones artísticas⁶.

⁶ *Ibidem.*

h) DECRETO 112/2007, de 20 de Julio, del Consell, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Valenciana, apunta en el artículo 4, apartado k) dentro de los objetivos de la etapa, que esta etapa contribuirá a desarrollar en el alumnado las capacidades que le permitan *conocer los aspectos fundamentales de la cultura de la Comunidad Valenciana y respetar el patrimonio artístico* (Decreto 112/2007: 30406), y en el apartado o) *Valorar y participar en la creación artística y comprender el lenguaje de las distintas manifestaciones artísticas* (Decreto 112/2007: 30406)

Además, en los documentos antes citados, el estudio del folklore musical dentro del ámbito de la Comunidad es una constante en el currículo de ESO, tal y como aparece reflejado en los contenidos de los dos ciclos (2º -primer ciclo-, 3º y 4º -segundo ciclo- de Secundaria):

a) REAL DECRETO 831/2003, de 27 de junio, por el que se establece la ordenación general y las enseñanzas comunes de la Educación Secundaria Obligatoria. Dentro de los contenidos del cuarto curso, el punto 4 alude a la *música tradicional en España. Zonificación. Canto y danza. Organología de la música tradicional en España* (Decreto 831/2003: 25713). Dentro de los criterios de evaluación para este curso, el punto 8, explica que el alumno debe *reconocer las muestras más importantes del patrimonio musical español situándolas en su contexto histórico y social*⁷.

b) REAL DECRETO 116/2004, de 23 de enero, por el que se desarrolla la ordenación y se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria. Dentro de los contenidos para el Tercer curso, el punto 3 se refiere al estudio de la música popular y su difusión (Decreto 116/2004: 5776). Y en el cuarto curso, el punto 4 hace referencia al estudio de la música popular y folklórica y a la música tradicional en

⁷ *Ibidem.*

España⁸. El punto 8 dentro de los criterios de evaluación establece que el alumnado ha de ser capaz de *reconocer los testimonios más importantes del patrimonio musical español*⁹.

c) REAL DECRETO 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. A pesar de que la música tradicional aparece contemplada en los objetivos generales de la etapa de Secundaria, el decreto no la incluye en los cuatro bloques de contenidos (escucha, interpretación, creación y contextos musicales) previstos para los cursos segundo y tercero, ni tampoco en los tres bloques de contenidos que constituyen el curso de cuarto (audición y referentes musicales, la práctica musical y música y tecnologías).

d) DECRETO 112/2007, de 20 de Julio, del Consell, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Valenciana. Son varias las alusiones a la música tradicional:

- En el Bloque 2 (interpretación) del segundo curso, el currículo alude a la interpretación de canciones tradicionales de la Comunidad Valenciana (Decreto 112/2007: 30571). En los criterios de evaluación del mismo curso el alumno debe saber interpretar canciones y danzas tradicionales de la Comunidad (Decreto 112/2007: 30572).
- En el Bloque 2 (interpretación) del tercer curso, se estudia la memorización e interpretación de piezas vocales e instrumentales, dedicando especial atención al repertorio tradicional de la Comunidad, y se experimenta

⁸ *Ibidem.*

⁹ *Ibidem.*

con distintas técnicas del movimiento y la danza a través de danzas tradicionales de la Comunidad¹⁰. En el Bloque 4 (contextos musicales) del mismo curso, se dedica un apartado entero al estudio de la música tradicional de la Comunidad y a conocer sus manifestaciones musicales más significativas (Decreto 112/2007: 30573). En los criterios de evaluación para tercero de ESO, el punto 8 evaluará al alumno en la interpretación de un repertorio variado de danzas tradicionales de la Comunidad (Decreto 112/2007: 30574).

– Dentro del cuarto curso, la referencia a la música tradicional de la Comunidad es cada vez más evidente ya que en los Bloques 1 y 2 (audición y referentes musicales y la práctica musical), desarrolla contenidos como: la audición, el reconocimiento, el análisis y la interpretación del patrimonio musical de la Comunidad, poniendo especial atención en el estudio de los instrumentos, las agrupaciones y el repertorio de canciones tradicionales¹¹. Los criterios de evaluación en los puntos 4, 5 y 11, consideran que el alumnado debe saber *situar en su contexto histórico y artístico, manifestaciones musicales propias de la Comunidad y ensayar e interpretar, en pequeño grupo, una pieza vocal o instrumental del repertorio popular de la Comunidad Valenciana y reconocer las muestras más importantes del patrimonio musical de la Comunidad* (Decreto 112/2007: 30575).

¹⁰ *Ibidem.*

¹¹ *Ibidem.*

Maestros de música y maestros generalistas frente a un material interdisciplinar: *¡más sabe el diablo por viejo que por diablo!*

Music and Generalist Teachers Faced with Interdisciplinary Material: *There's No Substitute For Experience!*¹

Albert Casals Ibáñez

Laia Viladot Vallverdú

Departament de Didàctica de l'Expressió Musical, Plàstica i Corporal
Universitat Autònoma de Barcelona

albert.casals@uab.cat

laia.viladot@uab.cat

Recibido: 10-4-2010 Aceptado: 20-5-2010

Resumen

A causa del proceso de Convergencia Europea de las Enseñanzas Universitarias, se viven tiempos de cambio y reflexión acerca de la formación inicial del profesorado. En este contexto, el artículo indaga acerca de la idiosincrasia del perfil de maestro especialista de música versus al del generalista y su relación con la formación inicial y la experiencia profesional. En este marco, y con la finalidad de realizar una prueba piloto, se seleccionaron cuatro grupos de participantes (maestros de música, maestros generalistas, estudiantes de maestro de la especialidad musical y estudiantes de maestro generalista) que se enfrentaron a una actividad creativa donde se les presentó un material didáctico desconocido para ellos que estimuló sus sentidos y su imaginación. La investigación se centró en analizar y comparar: a) las reacciones, b) las propuestas didácticas para el aula y c) las valoraciones de dichos grupos sobre la aplicación del material en las diferentes áreas del currículum. Los hallazgos evidenciaron diferencias entre el colectivo de maestras en activo con experiencia y los estudiantes de último curso de magisterio en cuanto a la cantidad y calidad de sus propuestas didácticas, pero fueron muy poco concluyentes respecto a la distinción en el plano especialista-generalista. El artículo termina discutiendo acerca de las consecuencias de dicho estudio en relación con la formación inicial del profesorado.

Palabras clave: maestro especialista de música, maestro generalista, material didáctico, formación inicial.

Abstract

We are living in a time of constant changes and reflecting on the needs of pre-service teacher training. This change is set within the context of the European Higher Education Convergence processes. In this context, we investigated the idiosyncrasy of the music specialist teachers' profile versus that of the generalist teacher, and its relation to both the generalist and the specialist teachers' initial training speciality and their experience once graduated. This paper reports on a pilot study with four groups of participants (in-service music teachers, in-service generalist teachers, pre-service music teachers and pre-service generalist teachers) when faced with an open ended creative activity utilising unknown material which encouraged them to use their senses and their imagination. The aim of this research was to analyse and compare a) their reactions, b) their applications within the classroom and c) their evaluations on the relevance of such an activity within the Spanish curriculum. The findings indicated that there was a greater difference between experienced graduated teachers and the less experienced pre-service teachers concerning their ability to

¹ Since there is no exact English equivalent to the Spanish saying, a similar saying is used in the translation which has to do with the importance of experience as well. It is worth mentioning that the original in Spanish makes special emphasis on the power of experience before any other speciality or one's role model a person holds.

apply these activities into a classroom context, but there was little difference in the ability of specialists and generalists to articulate their responses to this challenge. We finally discuss the consequences of this pilot study in relation to the initial teacher training.

Key words: music teacher, generalist teacher, didactic material, pre-service training.

1. Introducción y revisión teórica

Estamos asistiendo a un importante cambio en la formación de los maestros en el sistema universitario español. Aunque la LOE (2006) continúa requiriendo la figura del especialista de música en Primaria, la formación específica ha quedado reducida a una mención en el nuevo grado de Maestro de Primaria perteneciente al Espacio Europeo de Educación Superior. En este contexto de cambio y ante la polémica supresión de los estudios específicos para el maestro especialista (Aróstegui, 2006; Serrano et. al, 2007), resulta interesante estudiar la idiosincrasia del maestro de música y ponerla en contraste con la del maestro generalista.

1.1 La figura del especialista de música

La LOGSE (1990) constituye un referente para la educación musical en Primaria por la obligatoriedad de la presencia de la música como materia troncal en la enseñanza obligatoria y por apostar decididamente por la creación de especialistas con una formación específica –no únicamente en el caso de la música.

Como consecuencia de la aplicación de la LOGSE, lo largo de los años 90 se consolidó la educación musical en Primaria y se empezó a formar una base de maestros especialistas interesados en mejorar la didáctica específica, en innovar e investigar en el área de educación musical, y en conseguir una educación musical –pero también general– en sus alumnos. En el lado opuesto, y siguiendo tanto diagnósticos de carácter general (Malagarriga et al., en prensa; Piñón, 2002) como opiniones y vivencias de maestras en particular (Ocaña, 2006), hay que destacar los siguientes inconvenientes:

- la reclusión de la música en el aula del especialista y en el ámbito festivo (muchas veces a cargo del propio maestro de música) en un buen número de escuelas²
- déficit en la implicación de los maestros generalistas en la música

² La música es la protagonista en la clase de música, pero también supone un ingrediente central en la mayoría de fiestas –y no sólo en el ámbito escolar–, como lo refleja el hecho que, para los maestros de música, “una dificultad añadida a las clases diarias es la creencia por parte del claustro de la obligación que tiene el docente de música de encargarse de la organización de todas las actuaciones que se celebran a lo largo del año en el centro escolar” (Ocaña, 2006: 10). Ante esta realidad, coincidimos con Malagarriga et al. (en prensa) en que “tenemos que superar la situación en que la clase de música es el único espacio en el que se canta, se escucha o se habla de música, y, por supuesto, se debe superar la situación –aun frecuente!– en la que el maestro de música es el único organizador de todo tipo de celebraciones y fiestas escolares”.

- sentimiento de aislamiento profesional de muchos maestros de música en su centro.

Con excepción de algunas escuelas del ámbito rural, la LOGSE modificó la figura del maestro tutor como único referente para todo un grupo-clase y como único responsable de impartir todas las materias. La aparición de dos perfiles de maestro, generalista-especialista, trajo consigo implicaciones de carácter formativo y organizativo, pero también creó perspectivas distintas y complementarias dentro de un mismo centro educativo: la *visión vertical* de un especialista (música de 1º a 6º de Primaria) puede contrastar la *visión horizontal* que tiene el generalista (distintas materias impartidas a un mismo grupo).

En el ámbito universitario, la LOGSE comportó la creación de unas titulaciones específicas con la finalidad de asegurar la formación de dichos especialistas. Aún así, la imposibilidad de pedir requisitos musicales previos a la carrera, la necesidad de formar al mismo tiempo en el doble perfil (generalista-especialista) y/o la falta de créditos pedagógico-musicales en algunas universidades han terminado imposibilitando que se pudiese garantizar una formación adecuada (Vilar, 2003).

Existe abundante literatura alrededor de las bondades e inconvenientes de asignar la docencia de la música en la escuela primaria a maestros especialistas o a maestros generalistas (Mills, 2005; Russell-Bowie, 2009; Vilar, 2003). De igual forma, distintos autores han analizado el maestro de música como un profesional con un perfil propio, destacando unas competencias o atributos específicos (Carbajo, 2008; Harrison y Ballantyne, 2005) o incidiendo en su identidad profesional (Ocaña, 2006; Scheib, 2006), entre otros aspectos.

1.2 El *creafon*®

El *creafon*® es un juego que se basa en el principio filosófico de “low skills - high sensitivity” propuesto por Knill (2005), en el sentido que, siendo un material aparentemente muy sencillo, reta la imaginación y la creatividad de las personas, estimula los descubrimientos espontáneos y motiva la experimentación y la composición.

El *creafon*® se define como un juego abierto y creativo compuesto de tiempo, sonido y forma que apela a todas las dimensiones de la inteligencia. Dependiendo de la persona que lo usa y de su condición, se puede ver como recurso matemático, como herramienta para la creación de lenguaje innovador, para experiencias en ciencias, como un puzzle o como un instrumento musical (Cslovjecsek, 2007). Las posibilidades descritas por sus creadores inciden en cinco lenguajes (visual, acústico, táctil, matemático y lingüístico) dentro de la máxima “pensar, actuar y ser creativo a través de las disciplinas” (Cslovjecsek, 2007). Explícitamente, el

juego se define con el lema “*musical game, sounding mathematics, creative fonetics*” en alusión a sus posibilidades transdisciplinarias.

Desde su creación, el *creafon*® se ha experimentado en distintos países y colectivos (niños, maestros, profesores universitarios) con distintas finalidades educativas (desarrollar la creatividad, trabajar la interdisciplinariedad, explorar cualidades del sonido, etc.) e investigadoras.

2. Preguntas de investigación

Partiendo de la fundamentación teórica expuesta y considerando que este estudio se enmarca también dentro de la experimentación e investigación de materiales, pretendemos dar respuesta a las siguientes preguntas de investigación:

Ante un mismo material didáctico,

- ¿Reaccionan de la misma manera y proponen ideas similares los especialistas de música y los generalistas?
- ¿Hay diferencias en las propuestas didácticas (en cantidad y diversidad) sugeridas por maestros con experiencia y estudiantes de magisterio, independientemente de su especialidad?

En definitiva, pretendemos analizar las reacciones, actitudes y propuestas didácticas de los especialistas de música ante al *creafon*® y confrontarlas con las de los generalistas. Al mismo tiempo, queremos estudiar la importancia de la experiencia en la profesión docente en relación con la construcción o la acentuación de diferencias entre ambos colectivos. Con esta investigación, e inspirándonos en el trabajo de Harrison y Ballantyne (2005), se pretende aportar datos que permitan replantear y mejorar la formación inicial de los maestros.

En vista a un proyecto de investigación más ambicioso, llevamos a cabo un estudio piloto con la finalidad de comprobar la idoneidad de la metodología escogida, que es la que se presenta a continuación.

3. Metodología

3.1 Participantes

Un total de 24 participantes voluntarios que cubrían un rango de edad entre 20 y 51 años participaron en la investigación, que se desarrolló en la Universitat Autònoma de Barcelona. La mitad eran maestras de Ed. Primaria en activo (generalistas y especialistas de música) de diferentes centros del área metropolitana de Barcelona con al menos 5 años de experiencia en la profesión (a excepción de una, que era su tercer año). La otra mitad de la muestra estaba formada por estudiantes (9 mujeres y 3 hombres) de último curso de magisterio de ambas titulaciones (Maestro de Educación Primaria y Maestro de Educación Musical) de la Universitat Autònoma de Barcelona en el curso 2008-09.

Todos los participantes en la experiencia tenían algún vínculo con alguno de los investigadores; unos eran alumnos de formación inicial y otros formaban parte de un grupo de trabajo sobre lengua y música enmarcado en el contexto de la formación permanente.

Decidimos dividir la muestra total en 4 grupos de 6 personas (véase la lógica de agrupación y sus siglas en la tabla 1)

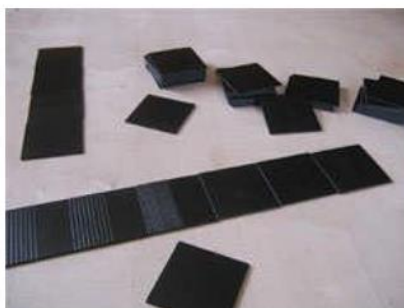
	Maestras	Estudiantes
Especialista de Música	MM	EM
Generalista	MG	EG
MM: 6 maestras especialistas de música MG: 6 maestras generalistas EM: 6 estudiantes de Maestro de Educación Musical (3r curso) EG: 6 estudiantes de Maestro de Educación Primaria (3r curso)		

Tabla 1 Siglas de los grupos y número de participantes

3.2 Materiales

El material que se utilizó en esta investigación es el *creafon*®, cuyas características y potencialidades para la aplicación en la escuela se han comentado en la introducción. Este juego consta de 6 plectros o púas de plástico y 48 fichas negras, planas y cuadradas, de 6 x 6 cm., hechas con materiales reciclados de caucho y piel (ver la fotografía 1). Se diferencian sutilmente entre ellas por el ancho de las líneas paralelas que tienen grabadas en una de las caras,

configurando 5 tipos de fichas: a) lisas completamente (fotografía 2); b) medio cuadrado grabado con líneas muy estrechas y el resto liso (fotografía 3); c) medio cuadrado grabado con líneas un poco más anchas y el resto liso (fotografía 4); d) toda la superficie grabada con líneas muy estrechas (fotografía 5); y e) toda la superficie grabada con líneas un poco más anchas (fotografía 6).



Fotografía 1: fichas del juego



Fotografía 2: ficha lisa



Fotografía 3: ficha con la mitad del cuadrado grabado con líneas muy estrechas



Fotografía 4: ficha con la mitad del cuadrado grabado con líneas un poco más anchas



Fotografía 5: ficha con toda la superficie grabada con líneas muy estrechas



Fotografía 6: ficha con toda la superficie grabada con líneas un poco más anchas

3.3 Actividades y procedimiento para la recogida de datos

La investigación se desarrolló a partir de una colección de actividades que se estructuraron en 2 fases:

1ª fase - sin plectro o púa

Los 6 participantes de cada grupo estaban sentados alrededor de una mesa y se les presentó las 48 fichas negras sin dar consigna alguna. Sencillamente, se les dijo que es un material suizo y que tenían 3 minutos para explorarlo libremente.

A continuación se pidió que individualmente explicitaran por escrito (siguiendo las pautas de la tabla A en el anexo I) el proceso que habían seguido durante la exploración (con palabras y/o dibujos) y las ideas y reflexiones asociadas a cada momento. Disponían de 10 minutos para hacerlo.

Acto seguido, se hizo una partición al azar de los participantes en dos subgrupos (3+3) para que, durante 12 minutos, elaboraran con otros dos compañeros un poco más las ideas iniciales que individualmente habían plasmado en la tabla A. En esta actividad se les pedía que valoraran el material para cada área del currículo en una escala de 4 ítems (ver la tabla B en el

anexo I) y, además, que relacionaran y desarrollaran brevemente sus ideas con posibles aplicaciones o propuestas didácticas.

2ª fase - con plectro o púa

La segunda fase de la investigación siguió los mismos procedimientos que la primera pero introduciendo un nuevo objeto: las púas o plectros. Sencillamente los investigadores mostraron cómo podían utilizarse para que las fichas sonaran (ver fotografía 7) y dejaron de nuevo que los 6 participantes de cada grupo experimentaran libremente. Tampoco se dieron explicaciones ni indicaciones verbales para esta exploración inicial.



Fotografía 7: desplazamiento de la púa sobre algunas fichas con diferentes relieves

Al final de esta segunda fase, y a modo de cierre del proceso, se abrió un turno abierto de palabras para que los participantes pudieran intercambiar impresiones de un modo más informal y ser conocedores del objetivo de la investigación.

Los cuatro grupos siguieron el mismo protocolo de actividades de las dos fases, pero en diferentes días. El tiempo aproximado para cada grupo fue de unos 70min. Los datos se recopilaron en un intervalo de 3 semanas, entre noviembre y diciembre del 2008.

El proceso de análisis consistió en vaciar las tablas A (individual) y B (grupal) de la fase 1 y de la fase 2 del experimento. El tratamiento de los datos cuantitativos se hizo con la ayuda del programa Excel®. En cambio, los datos que requerían una lectura e interpretación cualitativa se analizaron a partir de la construcción consensuada por ambos investigadores de clasificaciones y categorizaciones de las respuestas de los participantes.

Finalmente el análisis se complementó con las anotaciones de campo de los investigadores, que las habían tomado tanto durante el desarrollo de las actividades como en el intercambio final de opiniones e impresiones.

4. Resultados

En relación a la primera pregunta de investigación, consideramos *reacciones* los comentarios y las acciones que hacían los participantes y que quedaron mayoritariamente recogidas en la tabla A y en las anotaciones de campo³.

Los datos mostraron heterogeneidad de respuestas y maneras de reaccionar, pero no distinguimos diferencias entre los grupos generalistas (EG y MG) y especialistas (EM y EG), ni entre estudiantes y maestras. Más bien podemos hablar de diferencias individuales que seguramente son atribuibles a los estilos cognitivos de los participantes. Por ejemplo, algunas de las primeras reacciones que quedan reflejadas en las notas de campo fueron:

“CCG es muy matemático, hace agrupaciones, fracciones, series... Interesante su relación con los compases de 2, 4 y de 6”.

(notas de campo fase 1, grupo EM)

“AL explica que se ha dedicado a contar las líneas y ha descubierto que eran múltiples de 8 (8, 16, 32). También dice que las ha oído”.

(notas de campo fase 1, grupo EG)

“A partir de cierto momento, han cambiado la manera de explorar por influencia de una compañera. ¡Ha pasado a ser un juego colectivo!”

(notas de campo fase 1, grupo MM)

“Comentan lo que han hecho y parece que han seguido estrategias diferentes entre ellas, aunque el resultado final han sido series”.

(notas de campo fase 1, grupo MG)

En cambio, cuando en la misma pregunta de investigación formulamos si especialistas de música y generalistas proponen ideas similares ante el material, nos referimos a las aplicaciones o propuestas didácticas que quedaron recogidas en la tabla B y en el cuadro 1 (ver anexo II), que los investigadores elaboraron durante el proceso de análisis. De acuerdo con estos datos, podemos apreciar una mayor tendencia a valorar positivamente y proponer ideas en las áreas artísticas del currículo (*música, danza y visual y plástica*) por parte de los especialistas de

³ La lengua vehicular de los participantes e investigadores es el catalán, por lo que las anotaciones de campo y las citas literales fueron traducidas de esta lengua.

música (MM y EM) en contraste con los generalistas (MG y EG), tal y como muestra el gráfico 1.

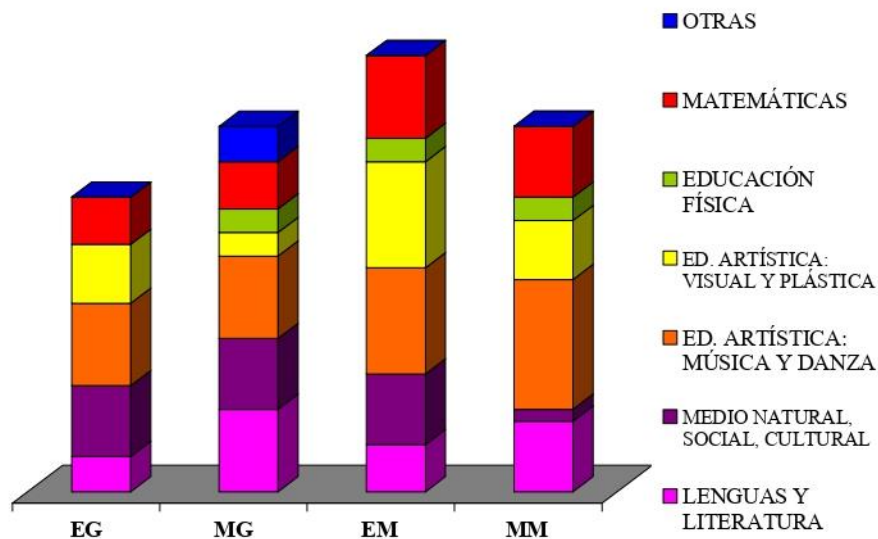


Gráfico 1 Comparación entre las valoraciones de especialistas y generalistas en la globalidad de sus respuestas

Por lo que se refiere a la segunda pregunta de investigación formulada más arriba - relación entre la experiencia docente y la cantidad y diversidad de las propuestas didácticas-, los hallazgos de este estudio piloto nos llevaron a afirmar que, efectivamente, existen importantes diferencias entre el colectivo de maestras que estaban inmersas en la profesión y los estudiantes de 3r curso de magisterio (ver tabla 2). Cuantitativamente, éstos sumaron un total de 40 ideas para posibles propuestas didácticas, mientras que las maestras propusieron 72 aplicaciones del material para las aulas de primaria.

	SIN PÚA	CON PÚA	TOTAL
ESTUDIANTES (G&M)	25	15	40
MAESTRAS (G&M)	47	25	72

Tabla 2 Número de propuestas escritas por ambos colectivos en las dos fases del experimento

Como se aprecia en la tabla 2, destaca la cantidad de propuestas sugeridas por las maestras (47) en la primera fase del experimento (sin púa), donde prácticamente duplican el

LISTA ELECTRÓNICA EUROPEA
 DE MÚSICA EN LA EDUCACIÓN

resultado de sus compañeros, estudiantes de magisterio (25). A pesar de que todos los colectivos valoraron altamente el material para el área de matemáticas, *creafon*® sin sonido indujo a las maestras a encontrar aplicaciones y propuestas para todas las áreas del currículo. Una diferencia destacable entre las personas que tienen experiencia ejerciendo la profesión y las que no la tienen fue que todos los subgrupos de maestras valoraron positivamente y encontraron posibilidades en el área de educación física y ningún grupo de estudiantes se refirió a esta materia del currículo (ver gráfico 2).

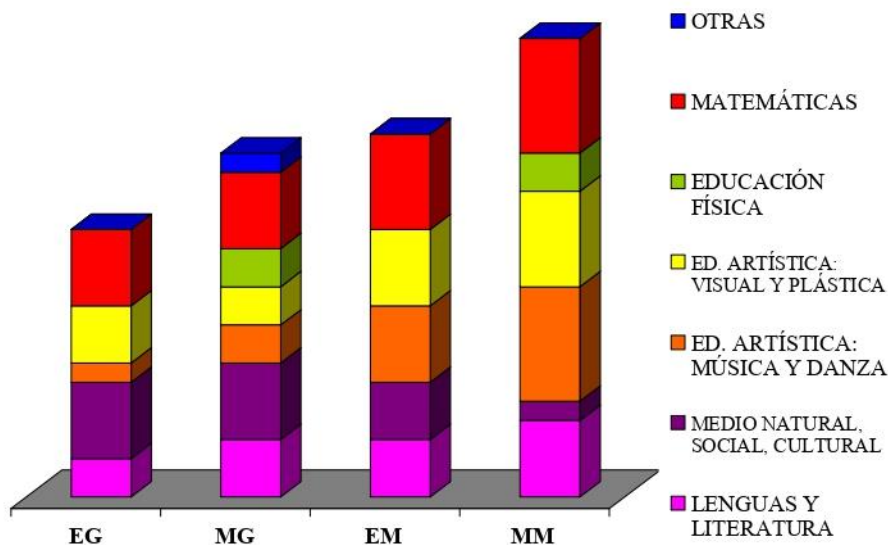


Gráfico 2 Relación de las valoraciones del material para las áreas del currículo, fase I

Los datos cualitativos de esta misma fase lo refuerzan. Refiriéndose a los grupos de maestras, en nuestras notas de campo registramos:

“¡parece mentira que puedas hacer tantas cosas con unas piezas tan sencillas!”

(maestra generalista, fase I)

“Durante el proceso de llenar la tabla B prefieren ir directamente a inventarse las actividades [posibles aplicaciones]. Sienten que si piensan en la escuela son más libres y tienen muchos más recursos de los que les ha salido en una primera experimentación con el material, que dicen ha sido [...] *muy exploratoria: nos limitaba lo que acabábamos de explorar individualmente y por separado porque era sencillo*”

(notas de campo fase I, grupo MG)

“... las maestras sobrepasan lo que se les pide y empiezan a pensar propuestas para las aulas, más allá de las ideas iniciales que han escrito en la exploración. Elaboran mucho ya pensando en música”

(notas de campo fase I, grupo ME)

En cambio, en la segunda fase del experimento, que se introdujo el plectro o púa, los resultados tomaron otra dirección: todos los grupos se focalizaron de manera intensiva en música y lengua y se perdió el interés de manera generalizada para seguir buscando en las otras áreas, a excepción de los estudiantes de magisterio musical (EM). Éstos fueron los que mostraron un pensamiento más divergente y siguieron aportando ideas dispares con las que completaron –ahora sí– las áreas de conocimiento, tal y como evidencia el gráfico 3.

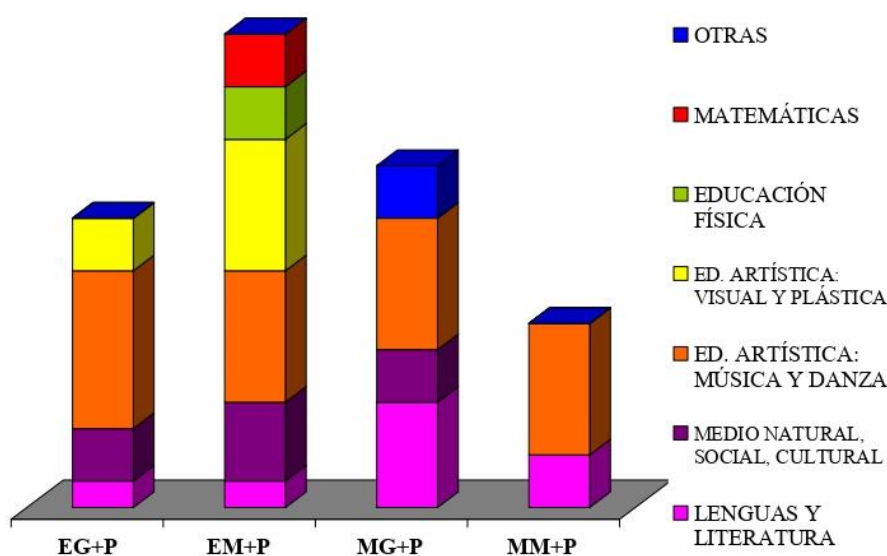


Gráfico 3 Relación de las valoraciones del material para las áreas del currículo, fase 2

Las anotaciones de campo de los investigadores también dan cuenta de este dato, que llamó la atención en seguida:

“la música destacó mucho [en la fase 2], pero sorprendentemente no tanto en el grupo de estudiantes de la especialidad musical”.

Pensamos que una posible explicación de la menor atención a la música por parte de los EM queda justificada por el comportamiento excepcional de apertura y generación de ideas para las demás áreas que venimos comentando.

Otro aspecto que observamos en el gráfico 3 conforma una peculiaridad del colectivo de estudiantes (EG y EM): ambos grupos valoraron el material para el área de visual y plástica, incluso en la fase 2 (con púas) mientras que las maestras no destacaron esta posibilidad.

De todos modos, desde una perspectiva más general y respondiendo a la segunda pregunta de investigación relativa a las especificidades del colectivo de maestras (MG y MM), pudimos comprobar que sus sugerencias ante el material didáctico fueron más diversas dentro de cada área del currículo, incluyendo actividades de creación y composición (tanto en música como en lengua), y actividades tanto de expresión oral como de análisis lingüístico, por poner algún ejemplo. En contraposición, los estudiantes propusieron actividades más acotadas y similares entre sí tales como las que incluyen procesos de identificación (del material o de notas musicales) y de experimentación sensitiva.

Como era de esperar, las maestras generalistas (MG) exploraron mucho más el área de lengua que las maestras de música (MM). La opción de tener sonido les permitió complementar sus primeras propuestas que se correspondían a un nivel macro-estructural de la lengua (como la organización de las partes de un texto, la construcción de oraciones y la clasificación de distintas rimas para formas poéticas), hasta un nivel fonológico:

“[Nos puede servir para] trabajar lengua: encontramos sílabas átonas y tónicas. La misma combinación de dos piezas hace: *avió*⁴ (si paso [la púa] de izquierda a derecha) y *avi* (si va de derecha a izquierda). Se aprende a escuchar, porque tienes que estar atento”.

(maestra generalista, fase 2)

Este último ejemplo nos permitió detectar, además, que las maestras generalistas (MG) mostraron una aproximación más holística hacia el material:

“Las únicas que plantean trabajar la creatividad con los alumnos y plantean también cosas transversales como la escucha atenta (como actitud) son las maestras generalistas”

(notas de campo fase 2, grupo MG)

En esta misma línea, vemos cómo trataban de integrar las dos áreas donde el sonido cobra una especial importancia:

“¡Claro! [Tenemos] el uso de música y lengua con los ritmos y las rimas de las canciones, si lo haces en una canción o en un poema”

(maestra generalista, fase 2)

Finalmente, algunas maestras de música y los estudiantes de la especialidad fueron especialmente críticos con el material, exponiendo que el tipo de sonido y el color de las fichas no les convencían, aún habiendo generado muchas ideas y propuestas de aplicación en el aula. Es destacable que, de forma espontánea propusieran ideas para la mejora del material como

⁴ En catalán, *avió* significa avión y *avi* significa abuelo.

incluir más colores para las fichas, ampliar su tamaño y convertirlas en magnéticas para poder presentarlas en la pared.

5. Discusión

El presente estudio se sitúa en el contexto español y dentro del interesante proceso de convergencia europea de las titulaciones universitarias. Al mismo tiempo, pretende entroncar con una amplia línea de reflexión acerca de la formación inicial de los maestros en general (Benejam, 1986; Moreno y Marcelo, 2006) y de la de los especialistas de música en particular (Vilar, 2003).

Con el propósito de analizar la idiosincrasia de los maestros generalistas y especialistas, y su relación con la etapa de formación y la etapa profesional, en este estudio piloto analizamos las valoraciones, reacciones y propuestas que los diferentes colectivos hacen de un material muy concreto, el *creafon*®. A partir de este punto, y en una fase posterior, sería necesario replicar el diseño propuesto con una muestra representativa de las poblaciones que analizamos para poder indagar más a fondo y validar los hallazgos de este estudio.

Los resultados obtenidos con el análisis y la comparación de las reacciones y propuestas didácticas sugeridas para las distintas áreas del currículum permiten apuntar dos hipótesis en relación a las preguntas de investigación planteadas:

a) Las reacciones (formas de manipular el material, actividades...) ante el *creafon*® no parecen reflejar la pertenencia de los participantes al colectivo de especialistas o de generalistas. Dicho de otro modo: con los datos de que disponemos, sólo podemos afirmar que las respuestas son heterogéneas dentro de cada grupo y, al mismo tiempo, que algunos individuos de grupos diferentes reaccionan de la misma forma. Únicamente cabe señalar diferencias en las valoraciones que el colectivo de especialistas de música –maestras y estudiantes- hace del material: son más positivas para las áreas artísticas (música y visual y plástica) que las de sus colegas generalistas.

b) La experiencia docente es un factor más relevante que la especialidad para establecer distinciones entre los colectivos cuando los exponemos a un material didáctico desconocido. Existen diferencias significativas –en cantidad y calidad- entre las propuestas sugeridas por las maestras y las sugeridas por los estudiantes. En relación a la cantidad, y a pesar de que todos los grupos propusieron una interesante variedad de aplicaciones, las maestras en activo encuentran casi el doble de posibilidades. Además, las aportaciones de las maestras son más originales –no sugeridas por otros grupos- y más diversas: atañen desde el trabajo de contenidos concretos hasta el trabajo de competencias generales.

Sin entrar en la validez didáctica del *creafon*®, la investigación también ha puesto de relieve el interés que pueden suscitar materiales como el utilizado, por su carácter holístico y transdisciplinar, pero sobre todo por su sorprendente minimalismo, en unos tiempos en que triunfan pedagogías fundamentadas en la espectacularidad.

Especialistas *versus* generalistas

La afirmación del apartado a) sugiere que tiene más influencia la identidad personal –las singularidades de los participantes y sus estilos cognitivos y de aprendizaje (en el sentido que los define Kogan, 1983)- que no las identidades profesionales o las características atribuibles a la pertenencia a un determinado colectivo.

Explicado desde otra perspectiva, los resultados no sustentan la existencia de unas actitudes e intencionalidades distintas entre los maestros especialistas de música y los generalistas ante un material sin adscripción disciplinar y, en consecuencia, la recurrente separación entre especialistas y generalistas puede resultar engañosa. Los especialistas demostraron una apertura disciplinar similar a los generalistas. Por otro lado, es especialmente destacable la cantidad de materias para las que proponen aplicaciones los estudiantes de la especialidad (EM) en la 2ª fase, mientras que la mayoría de participantes focalizan su atención en el ámbito musical. En definitiva, estos datos apuntan a que si existe un exceso de focalización en la materia propia no es consecuencia tanto de la formación inicial sino de la experiencia profesional en las escuelas.

Se refuerza así la idea que las titulaciones de maestro especialista, ahora en vías de extinción, han sido capaces de formar en una visión suficientemente amplia sin que la especialización suponga una limitación. Aunque sin datos suficientes para sustentarlo, estos resultados constituyen un indicio más a favor de la postura crítica de autores como Serrano et al. (2007) frente a las voces que reclamaban reforzar la formación generalista de los futuros maestros especialistas y que finalmente se han impuesto en el diseño de los nuevos grados.

La creatividad en la formación inicial de los maestros

La interpretación sintetizada en el punto b) sugiere que el ejercicio de la profesión conlleva el desarrollo de unas habilidades respecto al uso de recursos (materiales o situaciones) y su adaptación al currículum y a la realidad del aula. En contraposición a los estudiantes, las maestras tienden más a la originalidad, al pensamiento divergente, a crear asociaciones nuevas que resultan útiles, entre otras estrategias que forman parte de lo que autores como Torrance y

Myers (1976) o Csikszentmihalyi (1996) llaman creatividad.

Aunque hay un amplio consenso acerca de la necesidad de desarrollar la creatividad en la enseñanza (Frega, 2007), algunos autores echan en falta iniciativas y estudios en profundidad acerca de la presencia de la misma en quienes deben desempeñar la tarea de educar, incluso en el ámbito artístico:

“Los escritos acerca de la creatividad en la educación musical generalmente aluden al modo de incentivar los comportamientos creativos de los estudiantes, una cuestión de relevante interés. En cambio, la creatividad de los maestros -asunto clave en el progreso de la disciplina- es infrecuentemente analizado.” (Malbrán, 2009: 83).

Sin entrar a valorar el grado de creatividad de los docentes, sí resulta necesario enfatizar la importancia de que se impulse la creatividad en la etapa de formación inicial (Abdallah, 1996; Kamylyis et al., 2009). En los nuevos grados, “educar en creatividad” (Frega, 2007) tendría que resultar un factor indispensable del currículum, no sólo para las menciones artísticas sino para todo maestro en potencia. Ante el reto de cumplir este objetivo, y parafraseando a Oriol (2001), ¿puede ser la educación musical –y la educación artística en general- clave para el desarrollo de la creatividad?

Agradecimientos

Agradecemos la participación de las maestras y los estudiantes que de manera voluntaria dieron soporte a este estudio, así como los comentarios de Carmen Carrillo Aguilera, que ayudaron a mejorar el texto final.

Referencias bibliográficas

- Abdallah, A. (1996). Fostering creativity in student teachers. *Community Review*, 14, 52-58.
- Aróstegui, J. L. (2006). La Formación del Profesorado en Educación Musical ante la Convergencia Europea en Enseñanzas Universitarias. *Revista de Educación*, 341, 829-844.
- Benejam, P. (1986). *La formación de maestros: Una propuesta alternativa*. Barcelona: Laia.

Carbajo, C. (2008). Las competencias profesionales del docente de música de primaria. *Música y Educación*, 76, 24-45.

Csikszentmihalyi, M. (1996). *Creativity, flow and the psychology of discovery and invention*. New York: HarperPerennial.

Cslovjecsek, M. (2007). *Crefon® - musical game - sounding mathematics - creative fonetics*. <http://www.crefon.com> (consultado 12/04/10).

Frega, L. (2007). *Educación en creatividad*. Buenos Aires: Academia Nacional de Educación.

Harrison, S. y Ballantyne, J. (2005). Effective Teacher Attributes: Perceptions of Early-career and Pre-service Music Teachers. En: M. Cooper (ed.), *Teacher Education: Local and Global: conference proceedings*. Brisbane: Griffith University.

Kampylis, P.; Berki, E. y Saariluoma, P. (2009). In-service and prospective teachers' conceptions of creativity. *Thinking Skills and Creativity*, 4 (1), 15-29.

Knill, P. J. (2005). Foundations for a Theory in Practice. En: Knill, P.J.; Levine, E.G.; Levine, S.K. *Principles and practice of expressive arts therapy: Towards a Therapeutic Aesthetics*. London: Jessica Kingsley Publishers.

Kogan, N. (1983). Stylistic variation in childhood and adolescence: Creativity, metaphor, and cognitive styles. En: P.H. Mussen (Ed.), *Handbook of child psychology* (vol. 3, 4th ed., pp. 628-706). New York: Wiley.

Malagarriga, T.; Valls, A. y Vilar, M. (En prensa). La música a l'educació infantil i primària. En Calmell, C. (ed.) *Actas del Segon Congrés Internacional de Música a Catalunya*. Barcelona: Consell Català de la Música. <http://grupsderecerca.uab.cat/musicaieducacio/content/documents-labast>

Malbrán, S. (2009). La creatividad de los maestros y la educación musical. *Creatividad y Sociedad*, 13, 80-105. Disponible en: <http://www.creatividadysociedad.com/> (consultado 20/04/10).

Moreno, J. M. y Marcelo, C. (Ed.) (2006). *La tarea de enseñar: atraer, formar, retener y desarrollar buen profesorado*. *Revista de Educación*, 340, 15-295.

Mills, J. (2005). *Music in the school*. Oxford: Oxford University Press.

Ocaña, A. (2006). Desarrollo profesional de las maestras de educación musical desde una perspectiva biográfico-narrativa. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 3(3), 1-14. Disponible en: <http://www.ucm.es/info/reciem/v3n3.pdf> (consultado 18/04/10).

Oriol, N. (Ed.) y Atance, J. (Coord.) (2001). *La educación artística, clave para el desarrollo de la creatividad*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Russell-Bowie, D. (2009). What me? Teach music to my primary class? Challenges to teaching music in primary schools in five countries. *Music Education Reserch*, 11(1), 23-36.

Scheib, J. W. (2006). Policy Implications for Teacher Retention: Meeting the Needs of the Dual Identities of Arts Educators. *Education Policy Review*, 107(6), 5-10.

Serrano, J.A.; Lera, A. y Contreras, O. (2007). Maestros generalistas vs. Maestros especialistas: Claves y discrepancias. *Revista de Educación*, 344, 533-555.

Torrance, E. P. y Myers, R. E. (1976). *La enseñanza creativa*. Madrid: Santillana.

Vilar, M. (2003). El maestro de música en primaria: Enfoques y perspectivas. *Música y Educación*, (54), 33-56.

Anexo I

Tabla A

NOMBRE	Acciones	
	Descripción / dibujo	Ideas, reflexiones, cuestiones
1		
2		
3		
4		
5		
...		

Tabla B

Este material es adecuado para... <u>Señala las posibilidades de utilización en cada materia</u>		Acciones relacionadas (Tabla 1) <i>[con código: Iniciales + núm.]</i>	Aplicaciones didácticas en el aula y/o contenidos con los que están relacionados
LENGUAS Y LITERATURA	Muchas Bastantes Pocas Ninguna		
MEDIO NATURAL, SOCIAL Y CULTURAL	Muchas Bastantes Pocas Ninguna		
Ed. artística: MÚSICA Y DANZA	Muchas Bastantes Pocas Ninguna		
Ed. artística: VISUAL Y PLÁSTICA	Muchas Bastantes Pocas Ninguna		
EDUCACIÓN FÍSICA	Muchas Bastantes Pocas Ninguna		
MATEMÁTICAS	Muchas Bastantes Pocas Ninguna		
OTRAS	Muchas Bastantes Pocas Ninguna		

Anexo II

Cuadro 1: resumen de la diversidad de actividades obtenidas

ED. ARTÍSTICA: MÚSICA Y DANZA	MATEMÁTICAS
<p>DESCUBRIMIENTO DEL SONIDO Y SUS CUALIDADES</p> <ol style="list-style-type: none"> 1- Comparar los distintos sonidos cuando frotamos una ficha con los dedos 2- Relacionar el sonido con una vibración 3- Trabajar el sonido y el silencio 4- Explorar duraciones (ritmos) y alturas (melodías) e intensidades (dinámicas) 5- Descubrir los distintos sonidos de cada ficha 6- Experimentar el sonido mediante seriaciones 7- Experimentar cómo suena según si es toca en un sentido u otro. <p>LENGUAJE MUSICAL</p> <ol style="list-style-type: none"> 8- Comprender diferentes figuras rítmicas 9- Diferenciar <i>forte de piano</i> 10- Trabajar la pulsación 11- Utilizar ritmos según la ficha que se da 12- Diferenciar sonidos: discriminar hasta 8 de diferentes 13- Discriminar sonidos agudos y graves y relacionarlo con las líneas de cada ficha. 14- Reconocer auditivamente las distintas figuras, solas o combinadas <p>INTERPRETACIÓN Y CREACIÓN MUSICALES</p> <ol style="list-style-type: none"> 15- Trabajar los planos sonoros 16- Comprender las estructuras musicales, como musicogramas 17- Componer y representar estructuras rítmicas 18- Realizar composiciones en base al agudo y el grave 19- Improvisar música a partir de las distintas fichas 20- Acompañar canciones 	<p>GEOMETRÍA</p> <ol style="list-style-type: none"> 1- Conocer figuras geométricas 2- Análisis de dibujos a partir de la geometría: qué cantidad de cuadrados hay dentro de esta figura? 3- Manipular formas planas 4- Trabajar con las 3 dimensiones <p>LÓGICA: AGRUPACIONES, SERIACIONES</p> <ol style="list-style-type: none"> 5- Identificar el número de figuras distintas que hay 6- Realizar seriaciones 7- proponer agrupaciones 8- Jugar al dominio 9- Construir un tablero de ajedrez <p>NUMERACIÓN Y CÁLCULO</p> <ol style="list-style-type: none"> 10- Comprender la fragmentación de la unidad (fracciones) 11- Contar cuántas figuras hay de cada tipo

<ol style="list-style-type: none"> 21- Identificar las notas musicales partiendo de las líneas de las fichas, y después crear un ritmo y una melodía 22- Ajustar diferentes fichas para crear melodías 23- Jugar con <i>ostinati</i> rítmicos <p>DANZA Y MOVIMIENTO</p> <ol style="list-style-type: none"> 24- Experimentar el desplazamiento del cuerpo sobre las fichas 	
ED. ARTÍSTICA: PLÁSTICA Y VISUAL	LENGUAJES Y LITERATURA
<p>EXPLORACIÓN DE MATERIALES</p> <ol style="list-style-type: none"> 1- Trabajar con las diferentes texturas de los materiales <p>CREACIÓN</p> <ol style="list-style-type: none"> 2- Representar objetos reales con distintas fichas: dibujos o mosaicos 3- Construir castillos y figuras geométricas 4- Trabajar composiciones dentro del espacio 5- Crear un mosaico geométrico 6- Montar un collage 7- Crear/improvisar un dibujo a partir de las distintas fichas 8- Crear figuras donde la pieza de plástico (plectro) sea el separador 	<p>EXPRESIÓN ORAL</p> <ol style="list-style-type: none"> 1- Describir el material: utilizando adjetivos, buscando antónimos, indicando semejanzas y diferencias, etc. [también pudiera trabajarse por escrito] 2- Trabajar vocabulario en lengua extranjera: color, forma, tamaño, etc. 3.- Argumentar una utilidad del material 4- Trabajar la conversa grupal en la puesta en común de las experimentación individual del material <p>EXPRESIÓN ESCRITA</p> <ol style="list-style-type: none"> 4- Escribir el inicio o el final de un texto según la tarjeta que te toque <p>ANÁLISIS LINGÜÍSTICO</p> <ol style="list-style-type: none"> 4- Descubrir estructuras i rimas 5- Distinguir sílabas tónicas y átonas 6- Dibujar la palabra aguda /plana /esdrújula en función del dibujo de las tarjetas <p>OTRAS</p> <ol style="list-style-type: none"> 8- Trabajar la memoria visual 9- Crear jeroglíficos.

Evaluación de un Modelo de gestión del conocimiento educativo-musical: El Modelo Bordón

Evaluation of a Music-Education Knowledge Management Model: the Bordón Model

Manuel Jesús Espigares Pinazo
IES Flavio Irnitano (El Saucejo-Sevilla)
manuelespigares@yahoo.es

Rafael García Pérez
Dto. Métodos de Investigación
y Diagnóstico en Educación
Universidad de Sevilla
rafaelgarcia@us.es

Recibido: 1-2-2010 Aceptado: 7-4-2010

Resumen

El siguiente artículo plantea los avances desarrollados en una línea de investigación sobre evaluación de la Educación Musical con TIC en Secundaria. Presentamos una experiencia “real” de aprendizaje musical en un centro TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) de Andalucía. En dicha experiencia, hemos diseñado un modelo pedagógico sociocultural de Educación Musical con TIC, denominado Modelo Bordón, el cual está basado en el empleo de un sistema de gestión del aprendizaje. Realizamos la evaluación del diseño de una plataforma telemática empleada para el aprendizaje musical, a través de un juicio expertos y expertas, la evaluación del proceso de uso de la plataforma con técnicas cualitativas y cuantitativas y la evaluación del impacto producido con el modelo educativo en el alumnado, mediante el análisis de un sistema de categorías sobre las grabaciones en audio y video de las interpretaciones musicales del alumnado, un grupo discusión formado por el alumnado participante y tres escalas sobre trabajo, aprendizaje y actitud con la plataforma educativa. El alto nivel de control en la evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje musical online nos permite hablar de la creación de un sistema de gestión del conocimiento, a través del cual, se generan aprendizajes musicales mediados por las nuevas tecnologías en entornos virtuales de formación. Los resultados obtenidos han sido muy positivos y planteamos el traslado de esta experiencia de Educación Musical a otros centros educativos.

Palabras clave: Educación Musical, Educación Secundaria, TIC

Abstract

This paper is intended to explore the advances developed in a line of research in assessment of ICT in Music Education in High Schools. We present an educational experience in a Secondary school from Spain. We have designed a sociocultural pedagogical model for Music Education with ICT, which is based on the use of a learning management system. We have tested the design of computer platform used for musical learning through expert judge, evaluating the

process of using the platform with qualitative and quantitative techniques, on the other hand we have tested the evaluation of impacts of the educational model in students, through the analysis of a system of categories on the audio and video recordings of musical performances by the students, a focus group formed by the participating students and three scales about work, learning and attitude. Finally, we have studied the attitude improvement with learning model. The high level of control in the evaluation of the teaching and learning process allows us to discuss the creation of a knowledge management system, through which musical learning is generated. Students learn to learn by themselves and through the construction of knowledge through collaborative learning process, giving support roles, self-learning, developing autonomy and self-regulation. The results have been very positive and suggest the transfer of Music Education experience to other schools.

Key words: Music Education, Secondary Education, ICT.

1. Fundamentación teórica

1.1. Introducción

El estudio que abordamos expone la evaluación de un modelo de gestión del conocimiento educativo-musical basado en las TIC para la etapa de Educación Secundaria. El centro de la actividad musical es un sistema LMS (Learning Management System), donde se registran los aprendizajes musicales del alumnado.

Los procesos de aprendizaje musical mediados por *plataformas de teleformación* online centran nuestra atención y esto nos permite analizar los datos que quedan registrados en dichos sistemas. Este tipo de sistemas, posibilita un alto nivel de control de los procesos de enseñanza-aprendizaje musical y una mejor gestión de los procesos educativos. Algunos autores han escrito sobre los factores que están implícitos en el desarrollo de este tipo de procesos mediados por las nuevas tecnologías. Therling (1995) identifica tres factores que implican el uso de los sistemas de gestión del conocimiento: la facilidad de recopilación de datos y almacenamiento, el poder de los ordenadores con los modernos procesadores y la necesidad de *minerizar*¹ (aplicar modelos estadísticos que expliquen el comportamiento de los datos registrados en sistemas de gestión del conocimiento) datos de manera rápida y en tiempo real.

El estudio de la información almacenada en estos soportes informáticos permite extraer conocimiento útil y significativo acerca de los procesos de aprendizaje online. En esta línea, Jing

¹ Terminología basada en Sierra (2006). Minerizar consiste en aplicar técnicas procedentes de la minería de datos, orientada a la extracción de conocimiento a partir de bases de datos.

Luan (2000, 2001) crea un modelo de gestión del conocimiento, que denomina TKMM (*Tiered knowledge Management Model*). Indica que los componentes implicados en la gestión del conocimiento a partir de este tipo de sistemas nos permiten desvelar la estructura del aprendizaje en contextos de investigación controlados. Este autor, destaca dos componentes fundamentales en dichos procesos de gestión del aprendizaje que son:

- *Explícitos*. Mesurables, documentados, algoritmos informáticos, modelos matemáticos, estadística
- *Implícitos*. Subjetivos, cualitativos, emocionales y motivacionales

Partiendo de esta idea de gestión del aprendizaje musical mediante sistemas LMS, presentamos en el siguiente apartado la explicación más detallada de cómo se ha construido el modelo educativo, propiamente dicho.

1.2. Creación del Modelo Educativo: Modelo Bordón

La gestión del conocimiento educativo-musical, que planteamos en esta investigación está basada en el enfoque sociocultural. Las bases que inspiran nuestro estudio, conllevan la revisión bibliográfica de los textos sobre este tipo de enfoque del aprendizaje (Cole, 1999; Daniels, 2003), que está orientado al trabajo colaborativo e intercambio de experiencias en colectividad. Esa idea conecta con el empleo de las TIC en los procesos de aprendizaje musical en red, que presentamos en este trabajo.

Todo el trabajo musical, está inspirado en un Modelo Educativo sociocultural llamado *Modelo Bordón*, diseñado “ad hoc” para el trabajo musical con TIC en la Educación Secundaria Obligatoria (Espigares y García Pérez, 2006). Este trabajo de creación del modelo ha requerido la revisión bibliográfica sobre el Enfoque Sociocultural del aprendizaje, de donde hemos extraído los conceptos fundamentales que han supuesto la filosofía de nuestro trabajo y posteriormente, la adaptación y configuración de una herramienta informática para el aprendizaje en red acorde a los principios teóricos que inspiran nuestro modelo educativo.

Dicho modelo pedagógico es constructivista. La actividad es el centro de este modelo sociocultural de aprendizaje musical “blended learning” (que tiene elementos de la enseñanza presencial y a distancia) y que pone especial atención a la mediación instrumental de las TIC en

la misma; esto es, presta especial atención a las acciones de aprendizaje musical mediadas por Internet y un sistema de gestión del aprendizaje online llamado Moodle², que mostramos en la siguiente imagen:

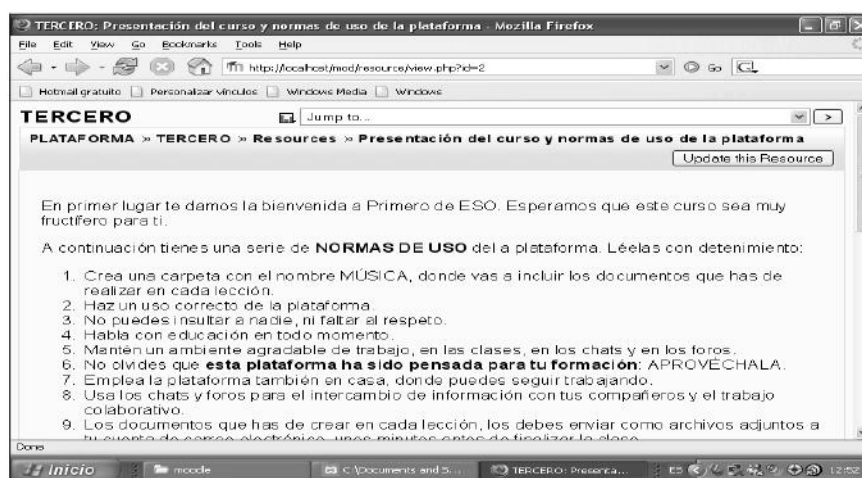


Figura 1. Plataforma de aprendizaje virtual para la Educación Musical en la ESO.

El *Modelo Bordón*, recrea una metáfora a partir de la cuerda grave (bordón) de un instrumento musical cordófono, que presenta dos niveles: 1) *El nivel externo* y que recubre la cuerda, representa en nuestra metáfora el *Enfoque Sociocultural*. 2) *El nivel interno*, se compone (como nuestro modelo) de una serie de finos hilos que se entrecruzan y entrelazan dando coherencia y utilidad al modelo educativo-musical basado en el Enfoque Sociocultural. Ese nivel interno lo constituyen constructos e ideas basadas en el Enfoque Sociocultural. En el siguiente gráfico mostramos un bordón musical, donde observamos los dos niveles que inspiran nuestro modelo educativo-musical.



² Para más información acerca de Moodle, consultar la web oficial www.moodle.org

Figura 2. Bordón Musical.

Los hilos del nivel interno suponen, en nuestra metáfora educativa-musical, las 10 claves didácticas del Modelo Bordón sociocultural: 1) Aprendizaje constructivo orientado didácticamente por la indagación y el descubrimiento. 2) Aprendizaje activo fundamentado en la teoría de la actividad. 3) Mediación sociocultural a través de artefactos ideales/materiales (TIC del aprendizaje digital y del proceso creativo musical). 4) División y organización grupal del trabajo, autonomía del aprendizaje y autogestión. 5) Resolución de problemas y conflictos híbridos planteados como oportunidad de aprendizaje. 6) Interacciones sociales orientadas al entendimiento y al trabajo colaborativo en el aprendizaje. 7) Enseñanza y evaluación recíprocas entre el propio alumnado, tomando roles de apoyo, tutorización y seguimiento de los aprendizajes colaborativos de los/as compañeros/as para su evaluación formal (con la intervención del profesorado y mediación de la plataforma). 8) Aproximación e hibridación entre el entorno vital cotidiano y el entorno escolar formal. 9) Comunicación, discurso y argumentación con distintas modalidades del lenguaje implicadas en las actividades: cara a cara, textual formal, chats, foros... 10) Integración sociocultural e interacción didáctica de todos los grupos de alumnado (de los 4 niveles de secundaria que ha participado en la experiencia, de primero a cuarto de la ESO) en la plataforma de teleformación como comunidad de aprendizaje global e inclusiva para todas las personas que participan en la experiencia.

En nuestro modelo pedagógico Bordón, mediante la plataforma educativa, el alumnado se conecta a través de sus ordenadores en el centro y desde casa y sus trabajos van siendo enviados al sistema, de manera que todos y todas puedan ver lo que hacen y compartir sus conocimientos y experiencias en colectividad. El alumnado, en sus actividades de aprendizaje musical genera todo tipo de materiales con software de diversa índole en el sistema operativo Guadalinux (de libre distribución). El trabajo se articula más globalmente por la participación del alumnado en un proyecto de creación de una orquesta escolar, en la que no sólo intervienen ellos sino también músicos profesionales, colaboradores y el propio profesorado. Además de la música elegida e interpretada conjuntamente, en este modelo pedagógico ellos/as crean sus propias coreografías y participan en encuentros musicales con alumnado de otros centros. De esta forma concebimos la acción conjunta y orquestada del alumnado, en la línea de la *teoría de la acción comunicativa* de Habermas (2001), como acción orientada a la comunicación y al entendimiento, a través del intercambio y la colaboración.

El trabajo musical del alumnado propicia la generación de espacios híbridos interculturales de comunicación e intercambio, donde la experiencia musical constituye un enriquecimiento a todos los niveles. A este espacio de comunicación y aprendizaje lo

denominamos “tercer espacio” (Babbha, 1994; Baramboin, 2002a; Baramboin, 2002b; Said, 2002), donde las diferencias entre el alumnado no son percibidas como déficit sino factor de enriquecimiento individual y colectivo, creando de esta forma un nuevo espacio de comunicación mediado por la actividad musical y las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.

La acción conjunta y orquestada del alumnado en las actividades de enseñanza-aprendizaje musical mediadas por las TIC, implican un enriquecimiento mutuo y un contexto de aprendizaje comunitario así como la reciprocidad del conocimiento. Brown (2007), señala la utilidad de este tipo de tecnologías educativas en la Educación Musical así como la necesidad de su incorporación a las escuelas formales de hoy en día.

En nuestra investigación, incorporamos para el estudio de los procesos de aprendizaje musical con plataformas telemáticas, técnicas de análisis del campo del Educational Data Mining (EDM) o minería de datos educativos a nuestro modelo educativo, lo que nos ofrece un alto grado de control de los procesos educativos online mediante sistemas de gestión del conocimiento (Cox, 2009; Chien-ming et al., 2008; Romero et al., 2008; Sierra, 2006). A continuación, presentamos en la siguiente tabla, de forma sintética, todo el marco teórico que inspira nuestro trabajo.



Figura 3. Modelo sociocultural de gestión del conocimiento educativo-musical en la ESO basado en las TIC.

Como nexo de unión entre la teoría y la metodología, presentamos a continuación el apartado “material y método”, donde incluimos la parte empírica del trabajo de investigación sobre el Modelo Bordón.

2. Método y materiales

El *problema de investigación* que planteamos es la *evaluación del diseño, el proceso y el impacto* de un modelo sociocultural de gestión del conocimiento educativo-musical en la ESO basado en las TIC. Por lo tanto, los elementos que constituyen el método de nuestra investigación aparecen englobados en esas tres categorías de estudio. Nuestro trabajo ha conllevado el empleo de una *metodología integrada* de análisis (mediante técnicas cualitativas y cuantitativas) con el objeto de permitir valorar la adecuación y validez del modelo basado en el empleo de una plataforma Moodle, para la gestión del aprendizaje musical en la ESO. Por lo tanto, el desarrollo de la investigación, ha requerido de la combinación e integración de elementos metodológicos tanto de índole cualitativa como cuantitativa para la evaluación del modelo educativo.

El *centro de investigación* donde se ha realizado el estudio, pertenece a la localidad de Dos Hermanas (Sevilla-España), los ordenadores cuentan con conexión a Internet de banda ancha y empleamos software de libre distribución (de ofimática, video y musical) así como el sistema operativo Guadalinux (implantado en los centros educativos andaluces).

La *instrumentación y el procedimiento* utilizados consisten en: una escala para el juicio de expertos/as en diferentes ámbitos, Educación Musical, Pedagogía, Psicología e Ingeniería Informática, todos ellos y ellas, vinculados/as a áreas de conocimiento estrechamente relacionadas con nuestro estudio; los datos recogidos en la plataforma Moodle de aprendizaje virtual; un grupo de discusión formado por el alumnado participante en la investigación; los aprendizajes musicales registrados en video y audio; el registro de incidentes críticos del centro y tres escalas sobre trabajo, actitud y aprendizaje con la plataforma educativa.

En el estudio participan 12 sujetos para el juicio de expertos y contamos con una muestra de 250 alumnos y alumnas que cursan la asignatura. El trabajo del alumnado con la plataforma educativa es almacenado en 200 tablas, 60 variables y 50.000 registros que recogen el proceso de uso de la plataforma telemática. Un total de 10 sujetos participan en el grupo de discusión,

analizamos 136 sujetos con 676 informes de conducta entre todas las materias del currículo y 250 sujetos que realizan las escalas sobre la plataforma virtual.

Los análisis realizados son: 1) en el apartado de evaluación del diseño de la plataforma, el procedimiento de Thurstone para escalar objetos y análisis factorial de componentes principales con datos categóricos (CATPCA). Estudiamos la concordancia del sistema de observación que mide la correlación entre jueces/zas y la unidimensionalidad de la medida; 2) en el apartado de evaluación del proceso, el análisis de contenido a través de un sistema de categorías a partir del grupo de discusión formado por el alumnado participante y de los datos registrados en la plataforma y el análisis cuantitativo mediante procedimientos exploratorios, descriptivos, clasificatorios, tipo cluster y predictivos; 3) en el apartado de evaluación del impacto, el análisis de contenido a través de un sistema de categorías con datos registrados en audio y video, análisis descriptivos básicos del registro de incidentes críticos del centro y las escalas sobre actitud, trabajo y aprendizaje con la plataforma telemática.

En la siguiente figura mostramos de forma resumida las técnicas de análisis empleadas en nuestro estudio.



Figura 4. Técnicas analíticas utilizadas en la investigación.

Los elementos metodológicos de nuestra investigación, que hemos definido anteriormente aparecen englobados en tres dimensiones que son la evaluación diseño, el proceso y el impacto del modelo educativo, cuyos resultados exponemos a continuación, en el siguiente apartado.

3. RESULTADOS

3.1. Evaluación del diseño

En la evaluación de diseño de la plataforma educativa, ésta nos muestra tres dimensiones: funcional, técnica y pedagógica, en una escala de 1-5. La dimensión funcional ofrece un valor escalar de 4.66, la dimensión técnica un valor de 4.13 y la dimensión pedagógica 4.59. La dimensión mejor valorada por los jueces/zas es la funcional y la peor valorada es la técnico-estética. La siguiente gráfica muestra estos datos que hemos obtenido.

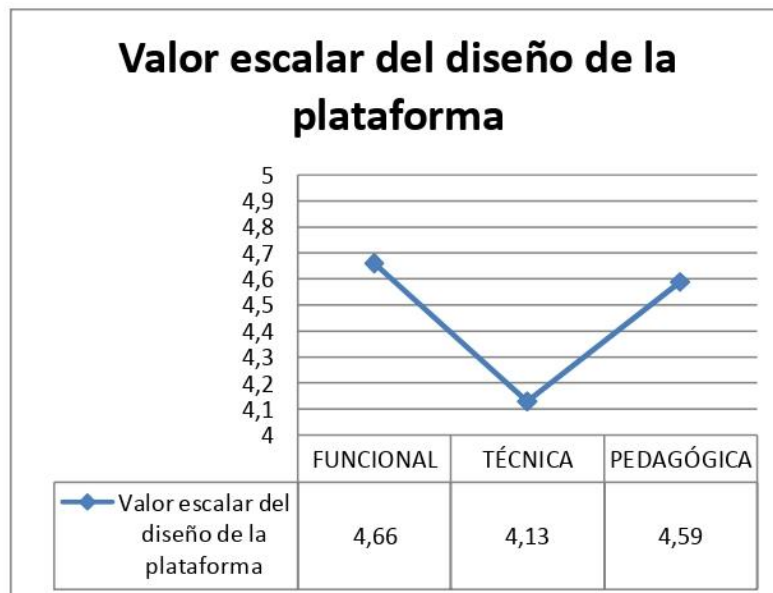


Figura 5. Dimensiones del análisis del juicio de expertos.

Estos resultados confirman el alto grado de aceptación de la herramientas por parte de los jueces/zas expertos y su validez como recurso de aprendizaje en torno a las tres categorías: funcional, técnica y pedagógica.

3.2. Evaluación del proceso

En la evaluación del proceso, los resultados obtenidos también han sido muy satisfactorios tal y como explicamos a continuación. Para el estudio del *grupo de discusión* formado por el alumnado participante, dividimos la información en tres categorías: motivación, trabajo y aprendizaje. En cuanto a la motivación, el alumnado se siente motivado con las posibilidades de comunicación de la plataforma. En cuanto a la actitud, el alumnado se siente con mayor libertad a la hora de gestionar el tiempo de trabajo en la asignatura. En relación al aprendizaje, el alumnado piensa que la plataforma posibilita llevar un control completo de la asignatura. El aprendizaje colaborativo les atrae. Realizan una valoración altamente positiva de la nueva forma de trabajar en la asignatura, que prefieren a la clásica forma de impartir clases con el “clásico” libro de texto a través de una educación menos dinámica y flexible.

Para la evaluación cualitativa de la plataforma nos basamos en un sistema de categorías que analiza los diferentes apartados en los que está dividida. La presentación y las normas de uso de la plataforma han sido consultados por la mayor parte del alumnado. El foro de noticias presenta una escasa participación, quizás por la poca carga lectiva de la asignatura. Las herramientas para la comunicación, muestran un alto grado de participación en foros del alumnado, donde envían los trabajos de la asignatura y realizan evaluaciones recíprocas. Los chats no han tenido el uso esperado debido a que el alumnado ha empleado este recurso más como una herramienta para distraerse que para aprender. Sin embargo, el empleo del chat para las tutorías virtuales realizadas con el alumnado desde sus casas, ha ofrecido resultados satisfactorios. Los enlaces webs interesantes muestran un uso escaso, debido al uso de buscadores externos a la plataforma, por lo que no han quedado registrados. Los tests de conocimientos musicales, la evaluación inicial y la evaluación final presentan un uso satisfactorio.

En la evaluación cuantitativa de la plataforma virtual de aprendizaje musical usamos la minería de datos educativos en la búsqueda de información útil y significativa a partir de los registros de uso del sistema informático. El nivel de actividad del profesor (la presencia docente en la plataforma educativa), supone una quinta parte de la actividad. Las variables de estudio que arrojan una información más valiosa son: *userid* (usuario/a de la plataforma), *course* (curso del

usuario/a), *module* (módulo empleado), *action* (acción realizada), *post* (mensajes enviados) y *quiz* (tests de conocimientos musicales realizados).

A continuación, presentamos algunos de los modelos estadísticos más significativos y la información más relevante que hemos obtenido mediante la minería de datos educativos. El Modelo K-Medias, denota grupos de actividad deficiente (0%), el Modelo C5.0 y CHAID muestran la especial presencia de actividades de tipo exploratorio, el Modelo predictivo *A priori*, confirma los modelos de clasificación a través de la regla “cuando el antecedente es el módulo curso el consecuente es la acción ver”, con un grado de soporte del 19,047% del total de registros acumulados y una confianza de la regla obtenida del 90,228%. Dichos resultados obtenidos mediante la minería de datos educativos muestran que hay una bondad de ajuste de los modelos a la realidad educativa. Los modelos están explicando y prediciendo el comportamiento de los datos, que apuntan a una tendencia clara de acciones de tipo exploratorio en la plataforma telemática.

A continuación mostramos un gráfico de malla que muestra la importancia de las acciones de tipo exploratorio en la plataforma.

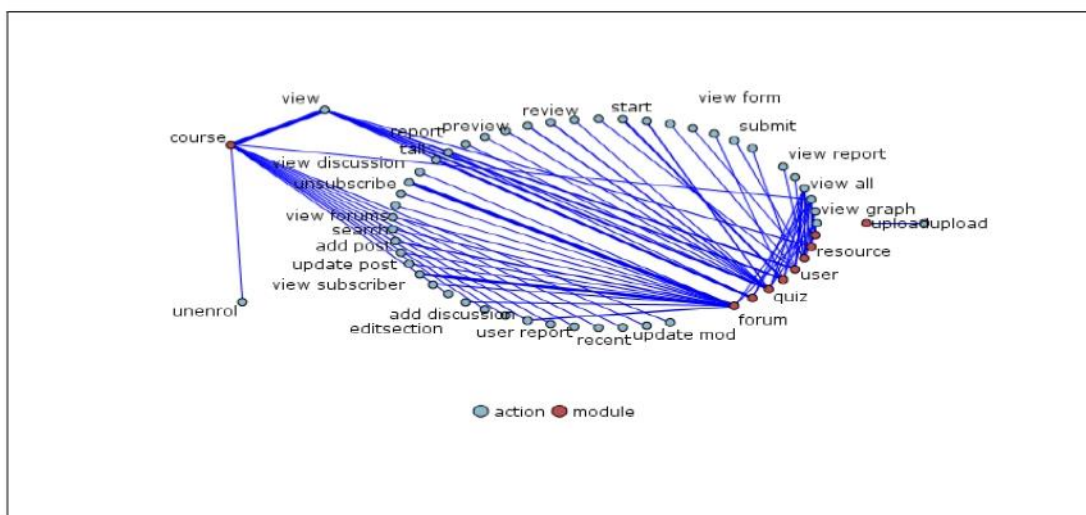


Figura 6. Enlace fuerte entre el módulo *course* y la acción *view*.

A partir del gráfico anterior, observamos mediante las rayas más gruesas que se establece una correlación entre variables que indican que las acciones de tipo exploratorio han predominado en la plataforma educativa.

3.3. Evaluación del impacto

La evaluación del impacto del Modelo de gestión del conocimiento, *Modelo Bordón* la dividimos en diferentes apartados. En los aprendizajes musicales registrados en video y audio contemplamos tres categorías: motivación, actitud y aprendizaje. El alumnado se siente motivado por las prácticas vocales e instrumentales. Muestran una actitud positiva, se da la autorregulación en los procesos de enseñanza-aprendizaje musical, desarrollamos la autonomía del alumnado y el impacto del modelo es altamente positivo. El aprendizaje permite simulaciones de auténticos músicos profesionales, donde se potencia la zona de desarrollo próximo, a través de la colaboración, el entendimiento y la comunicación entre diferentes niveles de destreza musical.

La actitud del alumnado mejora notablemente tal y como refleja el descenso en el número de informes de conducta del registro de incidentes críticos del centro. Pasamos de 28 informes de conducta en la asignatura durante la primera evaluación, a 3 informes de conducta en la segunda evaluación y 2 informes de conducta en la tercera evaluación.

Las escalas de actitud, trabajo y aprendizaje con la plataforma virtual arrojan resultados altamente satisfactorios. En cuanto a la fiabilidad y validez de las escalas Likert para la recogida de información cuantitativa, se ha realizado un estudio de las medidas del trabajo, actitudes y aprendizajes en el sistema de teleformación. Como consta a continuación, presentan altos niveles de fiabilidad (consistencia interna –Alpha de Cronbach-) y muestran la unidimensionalidad de las mismas, lo que asegura la calidad de las medidas, todo ello analizado con SPSS (procedimiento CATPCA) donde se muestran coeficientes *alpha* elevados y saturaciones de todos los ítems, en un único componente principal para cada escala, con correlaciones muy superiores a 0,300 en general. Los distintos ítems tienen saturaciones en el componente principal. En resumen, las tres escalas muestran validez de constructo y fiabilidad. A continuación mostramos, la alta fiabilidad obtenida en las escalas que muestra su validez de constructo en la siguiente tabla:

Actitud		Aprendizaje		Trabajo	
Alfa de Cronbach	Total (Autov.)	Alfa de Cronbach	Total (Autov.)	Alfa de Cronbach	Total (Autov.)
,896	5,600	,935	7,859	,822	4,064

Tabla 1. Alfa de Cronbach y total de autovalores de la varianza en las escalas de actitud, trabajo y aprendizaje con la plataforma educativa.

A continuación, partiendo de los resultados que hemos comentado anteriormente acerca de la evaluación del diseño de la plataforma educativa, su proceso de uso y el impacto provocado por el modelo en los aprendizajes del alumnado, aparecen sintetizados en el siguiente punto del artículo, que presenta tanto las ventajas como las posibles mejoras del Modelo Bordón, basado en un sistema de gestión del aprendizaje online.

4. Discusión

En la *evaluación del diseño*, la plataforma telemática Moodle es apta para su difusión en centros TIC de la ESO, tal y como reflejan los altos valores escalares de las dimensiones funcional, técnico-estética y pedagógica de la plataforma educativa. Se da una correlación y unidimensionalidad de la medida en el juicio de expertos/as, tal y como reflejan las medidas obtenidas.

En la *evaluación del proceso*, destacamos la creación de una red de aprendizaje musical a través de nuestro modelo. La participación de alumnado y su grado de implicación han sido altamente positivos, reconocen las posibilidades de comunicación y aprendizaje de la herramienta. Destacamos el óptimo funcionamiento de las tutorías virtuales mediante chats con el alumnado y los foros para la comunicación. Las acciones de tipo exploratorio apreciadas en la plataforma educativa son un nexo de unión entre el pseudoaprendizaje, los preconceptos y la adquisición de auténticos aprendizajes, es decir, la indagación y la exploración como paso previo a la obtención de conocimiento musical.

Consideramos la necesidad de normalizar el aprendizaje y el empleo de las TIC en todas las áreas del currículo, en lugar de una introducción masiva de ordenadores en los centros educativos, los cuales, en la mayoría de las ocasiones son infrutilizados por la mayoría del profesorado y no se les saca el suficiente provecho. En este sentido, la instalación de plataformas

virtuales, nos permiten unificar recursos, criterios y metodologías en todas las materias del currículo para rentabilizar el esfuerzo colectivo a la hora de enseñar.

En la *evaluación del impacto*, señalamos la importancia del desarrollo de proyectos colaborativos musicales como el que celebramos con motivo del año Mozart, organizado por diferentes departamentos de música, donde interpretamos música y ofrecimos diversas charlas sobre este compositor. Todo ello, estuvo inspirado en el marco del aprendizaje constructivo y colaborativo, con actividades que implicaban al alumnado de diversos centros educativos en un teatro profesional.

Las escalas de trabajo, actitud y aprendizaje con la plataforma reflejan valores medios muy altos, lo cual indica el grado de satisfacción e implicación del alumnado en nuestro Modelo Bordón. A través del mismo, el alumnado aprende a aprender por sí solo y a través de la construcción del conocimiento mediante procesos de aprendizaje colaborativos, dándose roles de apoyo, auto-aprendizaje, desarrollando la autonomía y la autorregulación dentro de contextos de aprendizajes mediados por las TIC.

Entre las limitaciones de nuestro modelo está la necesidad de un mayor tiempo de aplicación, con una muestra mayor de sujetos, una mayor sistematización del proceso de evaluación, incluyendo el estudio de las necesidades y los contextos educativos, desarrollar la minería de datos educativos en tiempo real, permitiendo el rediseño y la monitorización de los objetos digitales de aprendizaje musical, indagar de forma explícita en la formación de contextos interculturales y de regulación emocional en el alumnado, desarrollar estudios de género y música en la educación secundaria, mayor profundización a nivel teórico del Modelo Bordón y la teoría sociocultural, todo ello para constituir un modelo educativo más flexible, efectivo y polivalente.

Por otro lado, son posibles algunas mejoras en el diseño de la plataforma, como una mayor cantidad de plantillas y posibilidades de personalización gráfica, mayores prestaciones de cara a la comunicación a través de una herramienta de videoconferencia o una sala de video para reuniones virtuales en red, herramientas que posibiliten el acceso al aprendizaje musicales a través de dispositivos móviles o mediante mensajes SMS o MMS, así como videollamada.

Agradecimientos

Este trabajo es parte de un proyecto de investigación realizado con la financiación del Ministerio de Ciencia y Tecnología (SEJ2007/60405EDU) dentro del Plan Nacional I+D 2004-2007.

Referencias bibliográficas

Barenboim, D. (2002a). *Discurso pronunciado por Daniel Barenboim en la recepción del Premio Príncipe de Asturias de la Concordia 2002*. Fundación Príncipe de Asturias. Consultado en <http://www.fpa.es> el 1/4/2003.

Barenboim, D. (2002b). No Peace Process without Education. Consultado en *Journal Palestine* http://www.danielbarenboim.com/journal_palestine.htm el 1/1/2006.

Bhabha, H. K. (1994). *The location of culture*. London: Routledge.

Brown, A. R. (2007). *Computers in music Education*. Brisbane: Queensland University of Technology.

Chien-Ming Chen, Cheng-Hao Ma, Bin-Shyan Jong, Yen-Teh Hsia y Tsong-Wuu Lin (2008). Using Data Mining to Discover the Correlation between Web Learning Portfolios and Achievements. *Proceedings of the 38th ASEE/IEEE Frontiers in Education Conference*, Saratoga Springs.

Cole, M. (1999). *Psicología Cultural*. Madrid: Ediciones Morata.

Cox, R. (2009). Data mining PATSy: Insights into health science students's clinical reasoning. *Proceedings of the 13th. Biennial Conference*, Universiteit Van Amsterdam.

Daniels, H. (2003). *Vygotski y la pedagogía*. Barcelona: Paidós.

Espigares, M. J. y García Pérez, R. (2006). Educación Musical con TIC en Escuelas Multiculturales. *Actas de I Jornadas Internacionales de Educación Intercultural (VI Jornadas de Educación Intercultural) "Convivencia y mediación intercultural"*, Universidad de Almería.

Habermas, J. (2001). *Teoría de la Acción Comunicativa*. 2 tomos. Madrid: Taurus.

Luan, J. (2000). *Data mining as driving by Knowledge Management in Higher Education-Persistence clustering and prediction*. Tesis doctoral inédita, Seattle.

Luan, J. (2001). *Data Mining Applications in Higher Education. A chapter in the upcoming New Directions for Institutional Research*. Serban, A. y Luan, J. (editores). San Francisco: Josse-Bass.

Romero, C., Ventura, S. y García E. (2008). Data Mining in Course Management Systems: MOODLE Case Study and Tutorial. *Computers & Education*. 51(1), 368-384.

Said, E. (2002). *Discurso pronunciado por Edward Said en la recepción del Premio Príncipe de Asturias de la Concordia 2002*. Fundación Príncipe de Asturias. Consultado en <http://www.fpa.es> el 1/4/2003.

Sierra, B. (2006). *Aprendizaje automático: conceptos básicos y avanzados. Aspectos prácticos utilizando el software Weka*. Madrid: Pearson Prentice Hall.

Editores de partitura y procesos implicados en la lectura musical

Score editor programs and processes involved in music reading

M^a del Mar Galera Núñez
Dpto. Didáctica de la Expresión Musical y Plástica
Universidad de Sevilla
mmgalera@us.es

Jesús Tejada Giménez
Dpto. Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal
Universidad de Valencia
jesus.tejada@uv.es

Recibido: 12-3-10 Aceptado: 1-5-09

Resumen

Este trabajo, adaptación de otro realizado con anterioridad, trata de averiguar si la audición de código notacional en de un programa informático para edición de partituras tiene algún efecto sobre la habilidad para reconocer e interpretar intervalos melódicos por parte de los usuarios que lo utilizan. El diseño empleado fue cuasi-experimental con grupo de control. La muestra estaba constituida por alumnos de una escuela de música (8-11 años de edad). Los grupos experimentales trabajaron con un programa editor de partituras durante 10 sesiones de 20 minutos bajo dos condiciones: oyendo la notación en el programa y sin poder oír la notación. El grupo de control se limitó durante ese período a realizar ejercicios de teoría. Los resultados cuantitativos no mostraron diferencias significativas entre grupos, si bien, se pudo observar que el uso del programa fomentó actitudes positivas durante el aprendizaje.

Palabras clave: teoría de la música, editores de partituras, tecnología musical, educación musical.

Abstract

This work is an adaptation of a previous one. It analyses the effects of music notation software on the ability of students to identify and sing intervals. The study compares the achievement of twenty-four students who were eight to eleven years old and from the first four levels of music class. The sample was randomly assigned to either the two experimental groups, using the computer program during ten sessions which were twenty minutes long, or to the control group which made theoretical exercises. The results showed no significant difference between groups, although there were observed motivation attitudes in pupils during sessions.

Key words: Music Theory, Score Editor Programs, Music Technology, Music Education.

1. Introducción

En nuestra experiencia docente en la escuela de música del municipio de Tegeste (Santa Cruz de Tenerife) se pudo comprobar que la lectura musical era uno de los aspectos más complicados de abordar debido a la falta de tiempo suficiente para desarrollar una práctica continuada, así como debido al elevado número de alumnos que hacía que no se pudiera ofrecer un tratamiento individualizado y adaptado a las necesidades de cada uno. La tecnología, por sus características, parecía un recurso realmente útil para reforzar las habilidades lectoras musicales que se adquieren mediante tareas de repetición y práctica.

La lectura musical supone la comprensión del texto musical y, por tanto, aporta una determinada información al músico. La lectura musical implica numerosos conocimientos y destrezas. La naturaleza compleja del propio código musical en sí queda de manifiesto cuando se analizan los distintos tipos de información que porta: altura, duración, intensidad. La representación gráfica de ambos elementos se lleva a cabo de diferente forma. La altura (fig.1) se representa a través de dos dimensiones: ordinal (las notas más agudas se colocan más altas en el pentagrama) e interválica (las distancias verticales entre notas reflejan la diferencia de altura entre ellas) (Schön y Mireille, 2002).

Figura 1. Representación gráfica de la altura en notación musical occidental



La duración (fig.2) se representa gráficamente a través de una dimensión interválica (la distancia horizontal entre notas es proporcional a la duración de éstas).

Figura 2. Representación gráfica de la duración en notación musical occidental



Como se puede observar, interpretar el código musical supone una serie de conocimientos y destrezas que debe poseer el sujeto para su comprensión. La lectura musical aporta una determinada información al músico, es por esto que se la considera un tipo específico de percepción musical en la que las representaciones mentales musicales constituyen el elemento esencial para que ésta se produzca (Sloboda, 2005). En términos generales, las estructuras mentales son unidades que se encuentran en el intelecto y que ayudan a organizar y dar significado a los estímulos externos. A su vez la interacción con el medio a través de ellas, enriquece, modifica, organiza y crea nuevas estructuras o representaciones. En la lectura musical parece que coexisten distintos niveles de codificación: reconocimiento de la altura, de la duración, nombre de las notas, etc...). Por todo ello, se podría pensar que los buenos lectores utilizan diferentes representaciones para múltiples tipos de codificación durante la lectura de una partitura (Schön y otros, 2002).

Uno de los tipos específicos de representaciones que podrían mediar en el proceso de lectura musical son las llamadas *imágenes sonoras musicales*. Estas imágenes tendrían un parecido formal con el fenómeno sonoro que representan y podrían ser evocadas por el código musical escrito (Brodsky y otros, 2008). Es decir, los músicos con las habilidades necesarias tendrían la capacidad de imaginar el sonido representado por la grafía.

En un estudio de Wöllner et al. (2003) en el que se estudiaba la audición interna del código sobre una muestra de cantantes graduados y posgraduados, la mayoría (75%) afirmaba poder imaginar las melodías antes de cantarlas. Sobre la estrategia que empleaban para la lectura silenciosa, la mayoría respondió que se concentraban en los intervalos. La importancia

del aprendizaje de los intervalos como uno de los pasos que preceden a la comprensión lectora-musical queda respaldada por el estudio de Dowling y Hardwood (1982).

La lectura musical, como se ha visto, es una destreza bastante compleja de desarrollar que incluye diferentes conocimientos y habilidades. El hecho de que por regla general las condiciones de aprendizaje no sean del todo satisfactorias (poco tiempo, clases numerosas, falta de atención individualizada, etc...) tampoco ayuda. La tecnología, por sus características especiales, parece una herramienta útil y eficaz para reforzar la práctica este tipo de habilidades, pues es capaz de adaptarse al nivel de conocimientos previos y al tiempo necesario que cada alumno necesita para llegar a desarrollar una determinada destreza. Esto no significa que pueda reemplazar la labor del profesor, sino que posiblemente sea un apoyo en aquellas tareas como la lectura musical que necesitan un trabajo de repetición y práctica para el desarrollo de los correspondientes automatismos. Salomon (1980; 2005) ha destacado la capacidad de la tecnología para poder ofrecer una sustitución a determinadas operaciones mentales que resultan complejas de realizar por el individuo, así como la posibilidad de que la interacción tecnológica pueda dar lugar a cambios en los conceptos, destrezas y representaciones mentales del sujeto.

En base a esto, se podría sugerir que, siendo la lectura musical una actividad con procesos complejos que requieren la decodificación-codificación de los signos escritos en eventos sonoros, tal vez la tecnología podría suponer una herramienta para desarrollar en el alumno la capacidad de evocar esas imágenes sonoras musicales a partir de la visualización del código musical escrito.

La mayoría de las investigaciones sobre el uso de tecnología aplicada a la enseñanza musical muestran que en muchos casos el uso tecnológico tiene un efecto positivo (Berz y Bowman, 1994). Uno de los factores que influyen en la efectividad del uso de la tecnología es el medio en sí (García-Valcárcel, 2003). Las características de los programas son trascendentales en el aprendizaje. La revisión de diferentes estudios relacionados con el uso de la tecnología y el desarrollo de la lectura musical o habilidades relacionadas con ésta (Parker,

1980; Platte, 1981; Shannon, 1982; Lemons, 1985; Isaak, 1989; Buck, 1991; Goodwin, 1991; Prasso, 1997; Ozeas, 1997) muestran que los programas que presentaban un doble estímulo visual-auditivo podrían ser los más adecuados para desarrollar esas imágenes mentales sonoras musicales dado que los símbolos musicales y su correspondencia sonora se presentan de manera simultánea, ayudando a memorizar más fácilmente esta relación.

En relación a esto, los editores de partituras son programas parecidos a los procesadores de texto que permiten editar, crear e imprimir partituras. Este tipo de programas podrían resultar especialmente eficaces porque son programas abiertos en los que el tipo de tareas no viene impuesto por un programador. Esto permite que el profesor tenga libertad a la hora de diseñar el tipo de actividades y los contenidos incluidos en ellas.

Las investigaciones sobre la efectividad de este tipo de programas en el desarrollo de la lectura musical son realmente escasas, aunque no inexistentes. Por ejemplo, Tejada (2009) halla evidencias tangenciales en un estudio cuantitativo-cualitativo realizado con alumnos de conservatorios y de universidad. En él, se produjeron diferencias significativas en variables de poca importancia relativa, mientras que en las variables dependientes más importantes (rendimiento) no se produjeron. El autor sugiere que la ausencia de mayores evidencias pueda ser debida a la corta duración del tratamiento. Las diferencias entre los grupos experimentales y de control fueron mayores según los datos cualitativos de percepción y opinión.

En este caso, el objetivo de este estudio es averiguar si una característica específica de un editor de partituras-la audición de la escritura musical- tiene algún efecto sobre la habilidad para reconocer e interpretar intervalos melódicos.

2. Metodología

El estudio tiene un diseño cuasi-experimental compuesto por tres grupos de tratamiento estratificados en 4 cursos. Los dos grupos de experimentación trabajaron con el

editor de partituras, pero bajo dos condiciones distintas: escuchando el código (GE1) y sin posibilidad de escucharlo (GE2). El grupo de control no trabajó con el programa.

La muestra de sujetos (8 a 11 años) fue tomada de una población compuesta por 8 clases de los cuatro primeros cursos de la asignatura de Formación Musical Complementaria de la Escuela Municipal de Música de Tegueste (Santa Cruz de Tenerife). El número de sujetos que constituyó la muestra del experimento fue de 3 sujetos por clase (dos correspondientes a uno de los dos grupos de experimentación y uno al grupo de control) elegidos de manera aleatoria. La muestra ascendió a un total de 24 sujetos los cuales se distribuyeron homogéneamente entre los tres grupos del experimento (ocho por cada grupo).

En un primer momento, se obtuvo información sobre los conocimientos previos en relación al nivel de alfabetización musical, los estilos cognitivos y la formación académica, musical y tecnológica. La información sobre estas variables sirvió para describir la muestra, encontrar posibles diferencias significativas entre los grupos del experimento que podrían ser consideradas como co-variables que afectarían de modo sistemático a los resultados obtenidos.

Posteriormente, se llevó a cabo la fase de adiestramiento en el uso del programa Encore v. 4.5 (GVox, 2005). Durante 10 semanas -una sesión de 20 minutos por semana- los sujetos aprendieron las funciones básicas del programa y realizaron tareas que consistían en copiar canciones y componer otras cuyos contenidos melódicos coincidían con los introducidos la semana anterior en la segunda parte de la clase de Formación Musical. Mientras sus compañeros trabajaban con los ordenadores, el grupo de control se dedicaba a realizar ejercicios de teoría musical. Las diferentes sesiones se filmaron en vídeo. También se tomaron notas sobre las actitudes que los alumnos mostraban mientras trabajaban con el programa.

Una vez finalizada esta fase, se administró una adaptación del *Iowa Test* (Gordon, 1991) para medir la variable reconocimiento de intervalos. La interpretación melódica se

midió a través de una prueba en la que se grabó a cada uno de los participantes. Posteriormente, la prueba fue evaluada por tres jueces expertos independientes.

3. Resultados

Los resultados no mostraron diferencias significativas entre grupos para ninguna de las dos variables dependientes -reconocimiento de intervalos melódicos e interpretación de intervalos-.

El análisis de las notas de campo y de las imágenes de vídeo mostró actitudes positivas ante el uso tecnológico del grupo que podía escuchar el código mientras escribían con el editor (GE1). Mientras que en este grupo esas actitudes se mantuvieron estables durante toda la fase de instrucción, en el GE2 las actitudes positivas fueron disminuyendo conforme avanzaba la fase de adiestramiento e incluso se volvieron negativas al final del experimento.

4. Conclusiones

Como se ha visto, los resultados no muestra un efecto positivo de la tecnología sobre las habilidades de reconocimiento e interpretación de intervalos. La ausencia de diferencias significativas se debió probablemente a la falta de potencia del experimento causada por una muestra pequeña de sujetos (n=24 con tan sólo 8 sujetos por condición de adiestramiento). Asimismo, puede considerarse que el tiempo de exposición al programa fue escaso (sólo 20 minutos por sesión y semana). Posiblemente una exposición más continuada, de varias sesiones por semana y una muestra mayor de sujetos hubiera mostrado resultados diferentes.

A pesar de los datos obtenidos del estudio cuantitativo, el análisis de las notas tomadas durante la fase de adiestramiento y de los vídeos filmados mostró que el grupo que trabajó con el programa mientras podía oír el código manifestó actitudes muy positivas durante estas

sesiones y más todavía durante las tareas de composición. Por otro lado, el grupo que trabajó con el programa sin poder oír el código pasó de mostrar actitudes positivas en las primeras sesiones a actitudes negativas en las últimas. Esto hace pensar que las tareas que abordan aspectos aislados de la teoría musical se hacen más tediosas que aquéllas en las que se puede establecer de una manera clara la relación entre los símbolos musicales y los sonidos que representan. A pesar de que la tecnología puede en un primer momento provocar cierto entusiasmo causado por el “efecto novedad”, este entusiasmo acaba transformándose en actitudes negativas si las características de los programas no son las adecuadas.

Por todo esto, la efectividad de la tecnología podría estar influida por innumerables factores. Esta efectividad debemos buscarla en las características del medio en sí, el modo en que se emplee el medio, los fines y las peculiaridades de quien lo utilice. En este sentido, nuestro estudio se centró en valorar si una característica específica de un programa editor de partituras podía contribuir a la mejora de ciertas habilidades implicadas en el desarrollo de la lectura musical. Pese a que los resultados no fueron concluyentes resulta obvio que la tecnología ofrece la posibilidad de que los alumnos puedan percibir de una manera clara y directa la relación que existe entre el código musical escrito y su interpretación sonora, algo que, en ausencia de la tecnología, sólo pueden percibir con ayuda de una persona experta. Por otro lado, el uso de este programa les permitió observar cómo la elección de diferentes notas y ritmos a la hora de “inventar” una canción tenía una repercusión directa sobre cómo sonaría después. De esta manera pudieron experimentar esta relación a través de tareas creativas que suponen y fomentan una mayor predisposición para el aprendizaje.

Un aspecto que interesaría analizar en futuros trabajos sería el uso del editor como medio para el desarrollo de aspectos creativos relacionados con la composición musical. Una metodología en la que los contenidos adquiridos puedan reforzarse a través de procesos creativos puede que sea efectiva dado la aptitud positiva que se generan en el alumnado este tipo de tareas, en cuyo caso el editor podría ser un medio realmente adecuado.

Agradecimientos:

Este trabajo es parte de un proyecto de investigación realizado con la financiación del Ministerio de Ciencia y Tecnología (SEJ2007/60405EDU) dentro del Plan Nacional I+D 2004-2007.

Referencias bibliográficas

Berz, W. L., y Bowman, J. (1994). *Applications of research in music technology*. Reston, VA: Music Educators National Conference.

Brodsky, W., Kessler, Y., Rubinstein, B., Ginsborg, J. y Henik, A. (2008). The Mental Representation of Music Notation: Notational Audiation. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 34(2), 427–445.

Buck, B. (1991). An experimental study using the Pitch Master and Tap Master systems to improve music literacy and singing skills. *Dissertation Abstract International*, 52, 2060A.

Dowling, W. J. (1982). Melodic information processing and its development. In D. Deutsch (Ed.), *Psychology of Music*. New York: Academic Press.

García-Valcárcel, A. (2003). *Tecnología educativa: implicaciones educativas del desarrollo tecnológico*. Madrid: La Muralla.

Goodwin, M. A. (1991). The effectiveness of "Pitch Master" compared to traditional classroom methods in teaching sightsinging to college music students (Tesis doctoral, University of South Florida, 1990). *Dissertation Abstracts International*, 52 (01), 106A.

Gordon, E. (1991). *Iowa Test of Music Literacy (Rev. ed.)*. Chicago: GIA

GVox (2005) *Encore 4.5* (programa de ordenador).

Isaak, T. J. (1989). The effectiveness of computerized drill and practice and bisensory input in teaching music-reading skills to elementary students (Tesis doctoral, University of Northern Colorado, 1988). *Dissertation Abstract International*, 49, 2185A.

Lemons, R. M. (1985). The development and trial of micro-computer-assited techniques to supplement traditional training in musical sightreading (Tesis doctoral, University fo Colorado at Boulder, 1984). *Dissertation Abstracts International*, 45(07), 2023A.

- Ozeas, N. L. (1991). The effect of the use of a computer assisted drill program on the aural skill development of students in beginning solfège (Tesis doctoral, University of Pittsburg, 1991). *Dissertation Abstracts International*, 52(10), 3553A.
- Parker, R.C. (1980). The relative effectiveness of the TAP system in instruction in sight singing: An experimental study (Tesis Doctoral, University of Miami, 1979). *Dissertation Abstracts International*, 41(01), 151A.
- Platte, J.D. (1981). The effects of a microcomputer-assisted instructional program on the ability of college choral ensemble members to sing melodic configurations at sight (Tesis doctoral, Ball State University, 1981). *Dissertation Abstracts International*, 42, 1360A.
- Prasso, N.M. (1997). An Examination of the effect of writing melodies, using a computer-based song-writing programs on high school students' individual learning of singing skills (Tesis doctoral, Columbia University Teachers College, 1997). *Dissertation Abstracts International*, 58(05), 1633A.
- Salomon, G. (1980). Medios y sistemas de símbolos relacionados con la cognición y el aprendizaje. *Revista de Tecnología Educativa*, 6(1), 6-38.
- Salomon, G. y Perkins, D. (2005). Do Technologies Make Us Smarter? Intellectual Amplification With, Of, and Through Technology. En Preiss, David D (Ed); Sternberg, Robert J (Ed). (2005). *Intelligence and technology: The impact of tools on the nature and development of human abilities*. (71-86). Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Schön, D. y Mireille, B. (2002). Processing pitch and duration in music reading: a RT-ERP study. *Neuropsychologia*, 40, 868-878.
- Schön, D., Anton, J. L., Roth, M. y Besson. (2002). An fMRI study of music sight-reading [Versión electrónica]. *NeuroReport*, 17(13), 2285-2289.
- Shannon, D.W. (1982). Aural-visual interval recognition in music instruction: A comparison of a computer-assisted approach and traditional in-class approach (Tesis doctoral, University of Southern California, 1982). *Dissertation Abstracts International*, 43(03), 718A.
- Sloboda, J. A. (2005). The psychology of music reading. En J. A. Sloboda (Ed.), *Exploring the musical mind* (pp. 27-42). New York: Oxford University Press.

Tejada, J. (2009) Hearing music notation through music score software: students' music reading and writing". *International Journal of Learning*, vol.16, nº 6, 17-32.

Wöllner, C., Halfpenny, E., Ho, S. y Kurosawa, K. (2003). The Effects of Distracted Inner Hearing on Sight-Reading. *Psychology of Music*, 10 (31), 377- 389.

¿Para qué sirven los modos? Aplicación pedagógica y propuestas prácticas para la Didáctica de la Música

What Good Are Modes? Pedagogical application and practical proposals for Music Education

José María Peñalver Vilar
Departament d'Educació
Universitat Jaume I
Castellón
penalver@edu.uji.es

Recibido: 1-2-2010 Aceptado: 7-4-2010

Resumen

El artículo que se presenta es fruto de la experiencia docente llevada a cabo en la asignatura obligatoria 613, *Lenguaje Musical II* de la Diplomatura de Magisterio en la especialidad de Educación Musical en la Universidad Jaime I de Castellón durante los cursos académicos 2007/2008 y 2008/09. A la hora de elaborar el proyecto docente me cuestioné a qué nivel se debían presentar los aspectos relacionados con la *modalidad* y si este tipo de contenidos tendrían aplicación para el futuro maestro de música. Desde el punto de vista de la educación musical, el objetivo que más interesaba era la aplicación pedagógica de los *modos* y su didáctica. Se observó que gran parte de los alumnos demostraban un especial interés en la inmediata utilidad y aplicación de los contenidos que aprendían, en su viabilidad y en su validez después de la exposición de los conceptos teóricos por parte del profesor. Por este motivo, las preguntas que más inquietaban a los estudiantes de música eran las siguientes: ¿para qué sirven los *modos*? ¿qué aplicación tienen?, ¿cómo se pueden emplear en las clases?, ¿qué actividades se llevarán a cabo?.

A través de una revisión teórica, se analiza el concepto y definición del término *modo*, se realiza una síntesis y valoración propia y se presenta su tipología y clasificación. Posteriormente se diseñan estrategias metodológicas para su aprendizaje y se plantean diversas actividades en torno a la exploración, experimentación, sensibilización, interpretación, composición e improvisación musical. Las conclusiones de este artículo tienen como resultado una propuesta práctica de inmediata aplicación en el aula.

Palabras clave: Modalidad, lenguaje musical, educación musical.

Abstract

This article presents the results of a teaching experience carried out in the compulsory subject 613, *Music Theory II*, included in the range of subjects in the Music Education Diploma at the Universitat Jaume I in Castellón, Spain, during the academic years 2007/2008 and 2008/2009. At the time of developing my docent project, I wondered to what extent should we present the aspects related to *modality* and if those contents would be able to be applied by future teachers of music. The pedagogical implementation of the *modes* and its methodology were the most interesting things for me. Most students showed a special interest in the immediate use and implementation of the contents they were learning, but also in their feasibility and validity, right after teacher's exposition of theoretical concepts. Therefore the questions

that concerned students most were the following: What are *modes* used for? How can I apply them? How can I use them in the classroom? What kind of activities am I going to do?

In this article, I present the concept and definition of the term *mode*, my synthesis-evaluation and its typology and classification. After that, I create methodological strategies for its learning and I set out different activities around exploration, experimentation, awareness raising, interpretation, composition and musical improvisation that serve as a practical proposal of immediate application in the classroom.

Key words: Modality, Music Theory, Music Education.

1. Introducción

A través de la asignatura 613 *Lenguaje Musical* de la Diplomatura de Magisterio en la especialidad de Educación Musical en la Universidad Jaime I de Castellón se pretende desarrollar en el futuro maestro especialista un dominio del conjunto de sistemas y métodos de organizar el sonido. Su estudio es un proceso comparable al aprendizaje de otros lenguajes e integra habilidades como la lectura, la escritura, el desarrollo del oído, el sentido del ritmo, la coordinación motriz y la expresión vocal e instrumental. Sin embargo, se observa en torno a la exposición de los contenidos relacionados con la *modalidad* y sus distintas variantes que, en un primer contacto con los alumnos, los contenidos conceptuales sorprenden o en el peor de los casos cohíben al estudiante. Esto es debido a que la explicación de los *modos* se viene realizando tradicionalmente desde una perspectiva histórica que incluye, por lo menos, su presentación en la antigua cultura griega, su errónea interpretación terminológica por los tratadistas medievales, el abandono progresivo de la *modalidad* antigua en favor de los *modos* mayor y menor y la abolición de la tonalidad. Si a todo este desarrollo se le añade la exposición cronológica de los nombres designados a cada serie de sonidos da como resultado un temario bastante amplio y quizá complejo para el profano.

En un principio se puede afirmar que los *modos* constituyen la base teórica para clasificar los distintos tipos de escalas según sus relaciones interválicas. También se han utilizado como método para analizar las relaciones melódico-armónicas, es decir, para justificar las escalas empleadas y su asociación a la funcionalidad y a la sonoridad del acorde en la progresión armónica (Herrera, 1995: 97). Basándome en su exposición teórica desarrollo mi propia metodología y pretendo que el alumno se sensibilice en torno a la *modalidad*, experimente y explore sus posibilidades sonoras. Mi objetivo principal será conseguir que los *modos* constituyan, en cualquier actividad musical creativa, un recurso elemental y básico para organizar el sonido. Organización sonora que se basa exclusivamente en las distintas alturas y su relación

con el proceso de selección y elaboración de la materia prima de la composición o de la improvisación.

2. Revisión teórica

2.1 Concepto y definición del término *modo*

No se sabe hasta que punto la música griega influyó en el desarrollo de la música en Europa Occidental, sin embargo, transmitida e interpretada a través de los tratados teóricos medievales aportó una base para la comprensión y la clasificación de la composición melódica posterior. El objetivo de este capítulo, en un principio, será el estudio, análisis e interpretación de los *modos* denominados antiguos los cuáles dieron lugar a la creación y al desarrollo del sistema musical en Occidente.

Las siguientes definiciones extraídas de fuentes bibliográficas y presentadas por orden cronológico sirven como material de base para iniciar el desarrollo del concepto:

1. “El modo es la relación establecida entre una serie de sonidos o acordes y un acorde intermedio mayor o menor, que es el determinante de esta designación”. (Riemann, 1928: 93).
2. “Manera de ordenar los sonidos en el interior de una escala. Durante el medioevo se distinguieron ocho modos, que en el siglo XVI llegaron a doce. Después de limitaron a los que son los modos mayor y menor de la escala diatónica. El modo difiere de la tonalidad en la colocación de los intervalos de semitono en el interior de la escala. No existen dos modos iguales, mientras que las tonalidades difieren en altura pero su ordenación interna es semejante”. (Valls, 1971:49,50).
3. “[...] con los términos modalidad o modo se hace referencia a la manera de ser de una escala, es decir, a la forma en que se suceden los tonos y semitonos dentro de una escala determinada”. (Seguí, 1975: 33).
4. “Es la diferente distribución en cuanto a interválica se refiere de los sonidos de una escala (o de una tonalidad)”. (De Pedro, 1990:115).
5. “En general significa la diferente ordenación de las notas musicales, según la combinación de sus distancias, para formar una escala”. (Pérez, 2000:343).
6. “Sucesión de tonos y semitonos dispuestos de manera determinada de tónica a tónica y que se repite en todas las octavas”. (AAVV, 2000:395)

7. “En las escalas [...], las notas están separadas por intervalos desiguales. La distribución de estos intervalos, a menudo el tono y el semitono, caracteriza el modo”. (AAVV, 2001b: 205)
8. “Es esencial distinguir entre *modo* como un concepto en la historia y la teoría de música europea y *modo* como un concepto musicológico moderno, [...] Como término autóctono de la teoría de música occidental es aplicable a varias etapas históricas: al Canto Gregoriano, a la polifonía del Renacimiento y a la música armónico-tonal del siglo XVII al XIX. [...] A mediados del siglo XVIII, *modo*, en el lenguaje europeo, expresaba una colección de los grados de una escala (y su contenido o estructura interválica) que estaba regido por un solo grado principal: un *modo* era una escala con un sonido fundamental o tónica y ésta era la última nota de la melodía o la raíz de una tríada final. Su significado se ha aplicado a las escalas mayor y menor así como todavía se sigue considerando la clasificación de los modos eclesiásticos pero en otro sentido, el uso del término *modo*, aparece y se emplea en fenómenos y prácticas de otras culturas musicales”. (AAVV, 2001a) [la traducción es mía].

Se observa que la definición de Hugo Riemann reduce el término a la clasificación mayor-menor sin nombrar otras posibles relaciones o disposiciones de los intervalos entre los sonidos que integran una sucesión de sonidos de tónica a octava. Es cierto que tradicionalmente así se ha clasificado la *modalidad*, sin embargo, y si sólo se atiende a este criterio, se definiría exclusivamente la *modalidad* mayor en base a la distancia de tercera mayor que da lugar entre la fundamental y su 3ª con lo cual se omitirían otras modalidades mayores como aquellas que, además de dicha 3ª Mayor, tienen como intervalos característicos la 4ª aumentada (*Tritus* gregoriano o modo V) o la séptima menor (*Tetrardus* gregoriano o modo VII). Lo mismo ocurre con el modo menor, además de su 3ª menor existen modalidades que tienen una 6ª mayor y 7ª menor (*Protus* gregoriano o modo I) una 2ª menor y 7ª menor (*Deuterus* gregoriano o modo III). Observación que se puede extender hasta las escalas más modernas como los cuatro tipos de escalas menores (melódica, armónica, natural y dórica), las de origen árabe o las atonales como la escala de tonos enteros.

Más completa es la definición de Valls Gorina, sin embargo, discrepo respecto a la idea de establecer la disposición de los semitonos como determinante de la modalidad. Esta consideración podría aplicarse a la modalidad greco-latina pero, ¿cómo se explicaría la modalidad en una escala menor armónica con una 2ª aumentada entre el VI y el VII grado? o incluso ¿cómo se justificaría la modalidad en cualquiera de los 5 *modos pentatónicos* cuya característica es la

ausencia de semitonos?. Aunque es cierto que últimamente se ha venido utilizando el término *modo* para definir distintos ordenamientos de las escalas, ¿es correcto usar la palabra *modo*, un término restringido que tradicionalmente se ha utilizado para las escalas heptáfonas, con las escalas pentáfonas? A mi juicio, definiendo un significado más amplio del concepto de *modo* que cubre todas las relaciones interválicas entre los sonidos de un sistema y estoy completamente de acuerdo con las definiciones de Dionisio De Pedro y Mariano Pérez. Así pues interpreto que el término “interválica”, en la cita de De Pedro, cubre cualquier tipo de distancia entre los sonidos de un *modo*. En el caso de Pérez representa la propia y característica organización de una escala.

Deduzco del análisis y crítica de las definiciones que el término *modo* hace referencia al sistema de organización interna o disposición de los intervalos de una serie de sonidos comprendidos en el ámbito de octava. Dentro de la tonalidad, también indica las diferentes formas de una misma escala diatónica según el sonido que se establezca como fundamental.

2.2 Clasificación de los *modos*

La *modalidad* antigua representada por el sistema musical griego y su interpretación a través de la teoría medieval dio origen lugar a los modernos *modos* mayor y menor y a la organización de las alturas musicales en la música occidental.

En lugar de presentar los modos partiendo cada vez de un grado de la escala se opta por realizarlos sobre la misma fundamental. Como se verá más adelante, en el capítulo de materiales y metodología, este procedimiento tiene mayor enfoque pedagógico.

Modos diatónicos

En la teoría musical moderna se clasifican como:

The image displays seven musical staves, each representing a different pentatonic mode. Each staff begins with a treble clef and a common time signature. The notes are represented by black dots on the lines and spaces of the staff. Below each staff, the intervals between notes are indicated by letters: 'T' for Tritono (two whole tones) and 'S' for Semitono (one whole tone). Red brackets above the staves group the notes into pairs that form these intervals. The modes shown are: Jónico (T T S T T T S), Dórico (T S T T T S T), Frigio (S T T T S T T), Lidio (T T T S T T S), Mixolídio (T T S T T S T), Eolio (T S T T S T T), and Locrio (S T T S T T T).

Modos pentatónicos

En las civilizaciones avanzadas antiguas como es el caso de Mesopotamia o China, y quizá en un orden más antiguo que las escalas heptatónicas o los *modos* diatónicos, se encuentran los *modos pentatónicos*. Aunque existen muchas clases como los *modos pentatónicos* japoneses, es objeto de este trabajo reducir su tipología a los que están constituidos por cinco sonidos y su *modalidad* presenta la ausencia de semitonos. El criterio de esta selección se debe a que su ejecución y práctica es relativamente sencilla en los instrumentos de ámbito escolar y representan 5 series o modelos básicos para la aplicación didáctica en situaciones de interpretación, composición e improvisación. Se presenta su clasificación con números romanos tal como aparecen en algunas fuentes y autores (AAVV, 2001b: 420; De Pedro, 1990:170; Ituralde, 1990:6).

The image displays five musical staves, each representing a different mode. Each staff shows a sequence of notes on a five-line staff with a treble clef. Below the notes, specific intervals and trichords are labeled in green text. The labels include 'T' (second interval), 'T+S' (second and third intervals), and '3ª m' (third minor trichord).

- Modo I:** Notes: C, D, E, F, G, A, B. Labels: T, T, T+S 3ª m, T, T+S 3ª m.
- Modo II:** Notes: C, D, E, F, G, A, B♭. Labels: T, T+S 3ª m, T, T+S 3ª m, T.
- Modo III:** Notes: C, D, E, F, G, A♭, B♭. Labels: T+S 3ª m, T, T+S 3ª m, T, T.
- Modo IV:** Notes: C, D, E, F, G, A, B, C. Labels: T, T+S 3ª m, T, T, T+S 3ª m.
- Modo V:** Notes: C, D, E, F, G, A, B, C. Labels: T+S 3ª m, T, T, T+S 3ª m, T.

3. Materiales y metodología de enseñanza

El empleo de estrategias favorecerá la motivación, la comunicación, la transferencia de la información, la participación y el aprendizaje activo así como el debate y la reflexión. Se partirá de la globalidad para alcanzar lo particular y analítico, de la sensibilización y la práctica a la teoría, de la imitación a la improvisación. Se considera conveniente dirigir el aprendizaje a través de actividades de aplicación de los conceptos a diferentes situaciones concretas y reales procurando evitar la excesiva teorización de los contenidos. Sobre la base de los planteamientos teóricos expuestos que nos sirven como desarrollo de los contenidos conceptuales se propone un orden metodológico y progresivo basado en las siguientes estrategias:

- Exposición
- Indagación
- Audición
- Interpretación
- Composición
- Improvisación

Y se desarrolla como aplicación práctica los contenidos procedimentales a través de los siguientes recursos

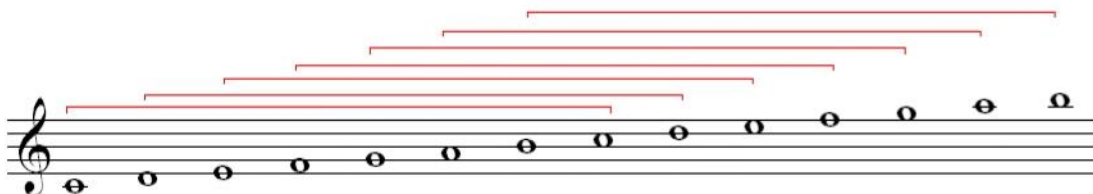
- La exploración / experimentación
- La sensibilización / discriminación auditiva
- La creatividad a través de la composición y la improvisación justificadas por los *modos*.

3.1 Exposición

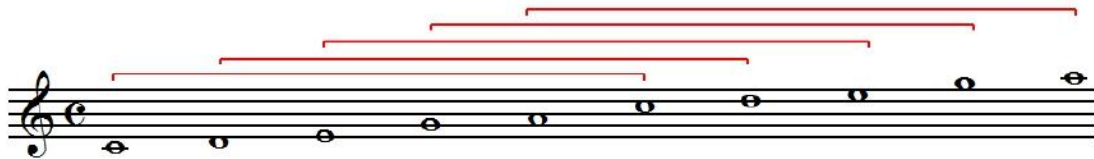
Este tipo de estrategia debe ajustarse a la enseñanza y transmisión de los hechos y conceptos promoviendo aprendizajes significativos. Opto por un método sencillo para exponer y realizar una primera aproximación a la *modalidad* y a los diversos tipos de organización del sonido como primer objetivo del lenguaje musical, éste consiste en representar un sistema completo formado por dos octavas y deducir sus *modos* según el sonido fundamental sobre el que se forman.

Ejemplos:

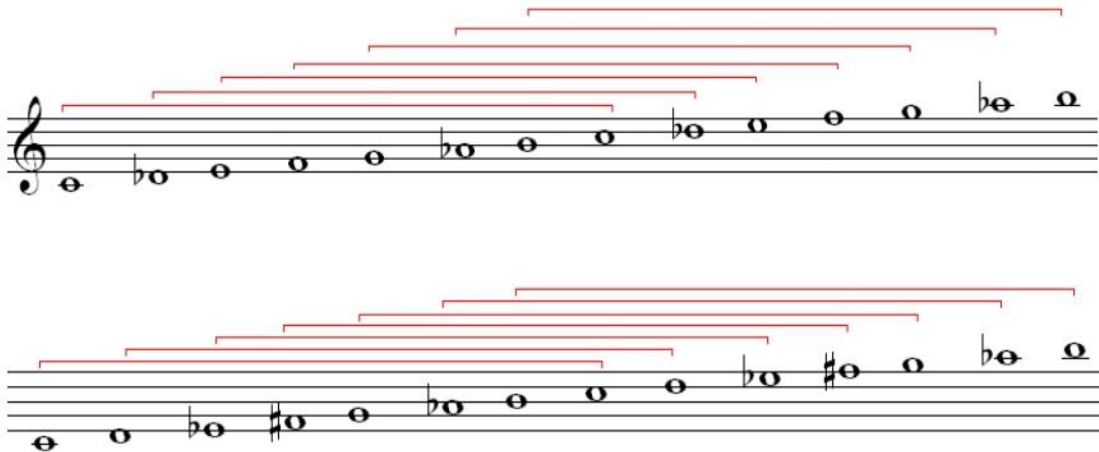
Sistema o género diatónico



Sistema o género pentatónico



Sistemas o géneros orientales



A través de los ejemplos se visualiza cómo cada una de las gamas de sonidos responden a una interválica interna distinta, sin embargo, a nivel auditivo no se tiene la sensación de cambio de *modo*, o mejor dicho, el proceso que se ha seguido es el resultado de efectuar la misma escala a distintas alturas. Generalmente los *modos* se han clasificado de forma aislada y su presentación tradicional consta de una ordenación de los mismos según el sonido que se tome como fundamental. Este tipo de metodología es válida en la fase de iniciación y responde al modelo que se ha presentado en el ejemplo anterior. El inconveniente radica en que si no se establece un ámbito modal, es decir, se limita a 7 la serie de sonidos exclusivamente a la 8ª, cuesta entender porqué cada modo tiene una carácter y una sonoridad distinta y sin embargo se forman a partir del mismo sistema. Anteriormente, en los ejemplos que he presentado en el capítulo de la revisión

teórica donde realizo la clasificación de los *modos*, se observa que quedan claramente representadas las distancias interválicas desde la misma fundamental y por tanto, las distintas características de cada *modo*. Aconsejo realizarlos y escucharlos sobre la misma fundamental. Continuaré mi exposición explicando la evolución histórica desde los antiguos *modos griegos*, su interpretación por los tratadistas de la Edad Media y su clasificación y denominación actual.

3.2 Indagación

La estrategia de la indagación motivará al alumno para que inicie su propia aproximación a los centros de interés creados por el profesor y permitirá una enseñanza por descubrimiento favoreciendo el aprendizaje participativo y cooperativo. Para ello se le proporcionará los materiales y las actividades necesarias para que construya sus propios conocimientos. Comienzo la exposición comentando que en multitud de ocasiones los compositores han intentado establecer una asociación entre el timbre y el color, basándose en este preliminar se plantea al estudiante la siguiente cuestión para la reflexión y el debate: ¿Es posible relacionar cada *modo* con un color o determinar el grado de brillo o contraste entre ellos?

Vicent Persichetti (1995:33) expone una sencilla teoría, no completamente justificada, en base a la tensión producida por cada *modo* y su relación con el contraste entre lo brillante y lo sombrío dependiendo, respectivamente, del número de bemoles de su armadura. Sin embargo, la discusión sobre el carácter de los intervalos ha sido ampliamente debatida (Cooke, 1963) y en la actualidad ha sido abandonada por la subjetividad de los términos musicales que se utilizan. No obstante, y con la intención de fomentar la indagación, les sugiero a los estudiantes que reflexionen sobre la especie de intervalos que forman la estructura de cada *modo*. Se observará que el *modo lidio* es el que presenta mayor amplitud de sus intervalos: 2ªM, 3ªM, 4ªA, 5ªJ, 6ªM, 7ªM, 8ªJ. Y que el *modo locrio* es el de menor amplitud debido al estrechamiento de sus intervalos: 2ªm, 3ªm, 4ªJ, 5ªD, 6ªm, 7ªm, 8ªJ. Si se compara la interválica entre ambos modos se observará que el *modo lidio* contiene: 1 intervalo aumentado, 4 intervalos mayores y 2 intervalos justos, ninguno menor o disminuido. Y el *modo locrio*: 1 intervalo disminuido, 2 Justos y 4 menores, ninguno aumentado o mayor.

Ejemplo:

Modo Lidio

8ªJ
7ªM
6ªM
5ªJ
4ªA
3ªM
2ªM

Modo Locrio

8ªJ
7ªm
6ªm
5ªD
4ªJ
3ªm
2ªm

Sin embargo, esta observación puede ser debatida puesto que el estudiante puede plantear las siguientes cuestiones:

¿Por qué sólo se tienen en cuenta los intervalos formados desde la tónica y no los que forman entre cada grado o sonido de la escala?

¿Los acordes formados sobre cada sonido del *modo* son determinantes?

Respecto a la primera cuestión, expongo que todos los modos diatónicos tienen la misma especie de intervalos en todas sus modalidades, lo que cambia es su distribución interna, esto es debido a que también pueden explicarse, expuesto anteriormente, como la realización de la misma serie de sonidos iniciada cada vez por un sonido distinto en orden consecutivo. La estructura Tono – Tono – Semitono – Tono – Tono – Tono – Semitono, va desplazándose progresivamente en cada *modo*. La especie de intervalos siempre es la misma: 5 Tonos (T) y 2 Semitonos (S) que forman 5 intervalos de 2ª mayor y 2 intervalos de 2ª menor, es por este motivo que no sería un factor determinante.

Ejemplo:

The image shows three musical staves illustrating the interval patterns for different diatonic modes. Each staff starts with a treble clef and a C-clef (soprano, alto, and tenor positions). The notes are connected by red lines, and the intervals between them are labeled with 'T' (Tono) and 'S' (Semitono).

- Jónico:** T T S T T T S
- Dórico:** T S T T T S
- Frigio:** S T T T S

Por último, y como respuesta a la segunda cuestión, les explico que los acordes siempre son los mismos, al igual que ocurre con los intervalos entre cada sonido del *modo*, lo que cambia es la situación en la serie. Estos son: 3 acordes mayores, 3 menores y 1 disminuido.

Ejemplo:

The image displays seven musical staves, each representing a different Greek mode. The modes are labeled in green text above their respective staves: Jónico, Dórico, Frigio, Lidio, Mixolidio, Eólico, and Locrio. Each staff begins with a treble clef and a common time signature (C). The notes are grouped into chords, and the key signature (number of flats) is indicated by a green label above each staff.

3.3 La audición

- Exploración / Experimentación

Al igual que ocurría con el *ethos* en la antigua teoría musical griega, (Abeles, Hoffer, Klotman, 1984:4; Fubini, 1988:36; Pérez, 1981:109; Quintiliano, 1996:55) se pretende que el estudiante tome conciencia del carácter de cada *modo* y de los efectos psicológicos que pueden producir en las personas. Dicha actividad no será el objetivo principal del estudio de la *modalidad* pero constituirá una práctica inicial que permitirá, a través de la experimentación y la exploración, descubrir las distintas sonoridades de cada *modo*, comentar, comparar y discutir las experiencias individuales de cada alumno sobre la sensación o impresión auditiva producida, etc.

Es cierto que la música puede modificar o alterar el sentido anímico del individuo, un gran número de oyentes reaccionan ante el *modo* mayor o menor con un sentimiento tipificado similar al de alegría o tristeza respectivamente. Sin embargo, a través de la ampliación de la *modalidad* representada por los tipos que se han estudiado, se observa que la sensación producida en el público ya no es tan homogénea. La *modalidad* mayor practicada a través del *modo lidio* o *mixolidio* no produce la misma sensación placentera de serenidad, solemnidad o triunfo que el *modo jónico* y la *modalidad* menor expuesta mediante el *modo dórico* no produce el efecto intimista o melancólico que se espera del *modo eólico*. Los matices serían distintos en cada persona y somos conscientes de que, una vez más, la cultura musical del oyente sería un factor decisivo (Copland, 1939: 30) (Beltrán, 1991:20). De lo que se puede estar seguro es que la impresión producida en el sentido anímico de los oyentes es diversa ante la escucha de las distintas versiones de la *modalidad* mayor y menor representadas por los 7 *modos* diatónicos.

Sugiero las siguientes actividades:

1. Elaborar cuestionarios basados en tablas similares a las expuestas por Rafael Beltrán (Beltrán, 1991:20) donde se relacionan, con sentido imitativo, las características musicales con los sentimientos, sensaciones y sentidos anímicos producidos. En estecaso, la única referencia musical que aparece en la tabla sería los 7 *modos* (Anexo 1).
2. A través de la asociación entre música e imagen se propone la descripción y el comentario del estado anímico producido. Si se admite que la música en relación con la imagen subraya refinamientos psicológicos (COPLAND, 1994: 234) además de reflejar, reforzar y dar relieve a la acción, sugiero el visionado de bandas sonoras y el análisis sobre los efectos producidos en el empleo de los *modos*.

Presento dos experimentos:

Experimento 1

Se lleva a cabo la audición y visionado de un montaje audiovisual con un grupo de alumnos. Se trata de un audiovisual inédito con imágenes, diálogos y banda sonora originales que bien pudiera ser un film, un documental o un anuncio publicitario. La música empleada es de género instrumental y disociada de texto o palabra.

Se realizan las siguientes acciones:

- Los espectadores no conocen la música original de modo que, en un primer momento, sólo escuchan la banda sonora aislada de la imagen y de los diálogos.
- Solicito a los oyentes que reflexionen y expresen qué es lo que les sugiere la música, para ello realizan una búsqueda de adjetivos que describan el carácter o el estado anímico que les provoca.
- Después de observar la variedad de opiniones sobre el hipotético mensaje o contenido expresivo de la banda sonora, realizo la reproducción completa con música e imagen.
- Se comprobará como la imagen delata la verdadera intencionalidad de la música y ésta última, pierde su carácter subjetivo, adquiere cierto significado y queda asociada a la imagen con un interés funcional o circunstancial.

Experimento 2:

Se visiona un montaje audiovisual al que le he adaptado distintas bandas sonoras.

Se realizan las siguientes acciones:

- Se ve la proyección sin diálogos, sin música y sin ningún efecto sonoro
- Los espectadores analizan la imagen e intentan descubrir el posible argumento, describir la situación o deducir explicaciones sobre la acción que se desarrolla.
- Se realizan sucesivos visionados cada vez con una música de *modalidad* distinta que pueda sugerir y abarcar desde un contenido trágico hasta llegar a lo cómico.
- Solicito individualmente que expresen la impresión que les causa cada banda sonora asociada a la misma proyección.

- Sensibilización / Discriminación auditiva

Mi objetivo será potenciar la memoria auditiva, la percepción y el reconocimiento de las interrelaciones entre las alturas de los sonidos.

1. Dictados musicales y transcripciones utilizando exclusivamente una *modalidad* característica. Comenzaré con la serie de sonidos comprendidos dentro la octava y emplearé la textura monofónica, progresivamente ampliaré el ámbito melódico e incorporaré el resto de texturas.
2. Realizo una selección de fragmentos o pequeñas piezas del repertorio clásico o popular representativo de cada *modo*. El estudiante deberá reconocer y clasificar las distintas *modalidades* sólo a través de la audición. (Anexo 2)

3.4 La interpretación

- Sensibilización
1. Discriminación auditiva, imitación y ejecución a través del canto de los intervalos característicos de un *modo*.

Ejemplos:

Modo dórico:

Intervalos característicos: 2ªM, 3ªm, 4ªj, 5ª J, 6ªM y 7ªm, posibles entonaciones:

The image shows three musical staves illustrating characteristic intervals of the Dorian mode. The first staff shows a 3rd minor interval (3ªm) between the 3rd and 6th degrees of the scale. The second staff shows a 5th Just interval (5ª Justa) between the 5th and 1st degrees. The third staff shows a 6th Major interval (6ª M) between the 6th and 2nd degrees.

LISTA ELECTRÓNICA EUROPEA DE MÚSICA EN LA EDUCACIÓN

- Exploración
1. Análisis melódico e interpretación de los intervallos que se forman desde la tónica en cada *modo* sobre tonalidades diversas.

Modo Locrio sobre RE

8ªJ
7ªm
6ªm
5ªD
4ªJ
3ªm
2ªm

2. Búsqueda de breves diseños o giro melódicos característicos del repertorio gregoriano. Práctica a través del canto.

Ejemplos:

a)
Ki - ri - e

b)
Al - le e lú ia

c)
Sé - de a dex tris mé - is

- Creatividad / Experimentación
1. El alumno crea sus propios ejercicios de entonación de intervallos característicos de cada *modo*.
 2. Propongo, en la interpretación, la variación por cambio de *modo* de un material original. El proceso constaría de tres partes:

- La selección de un repertorio específico representado por piezas sencillas o populares basadas en una única tonalidad y ausentes de modulación.
- La reelaboración melódica basada en el cambio de la *modalidad* inicial que consistiría en la modificación de los intervalos originales y su adaptación a la interválica propia de cada *modo*.
- La realización de arreglos e instrumentaciones distintas para cada versión.

Esta actividad favorece que el alumno tome conciencia, vivencie y desarrolle a través de la interpretación la percepción melódica de los intervalos producidos así como la sensibilización en torno a la sensación o efecto que produce la relación escala-acorde por el empleo de los distintos *modos*. El alumno interpreta la melodía con la voz o los instrumentos y el profesor le ofrece un soporte armónico de acompañamiento. Para ello utilizo como recurso los archivos MIDI. El siguiente paso debería de ser la adaptación del repertorio a la instrumentación escolar u otros instrumentos.

Ejemplos:

Debajo un botón

Modo Jónico *Popular*

Variaciones por cambio de modo

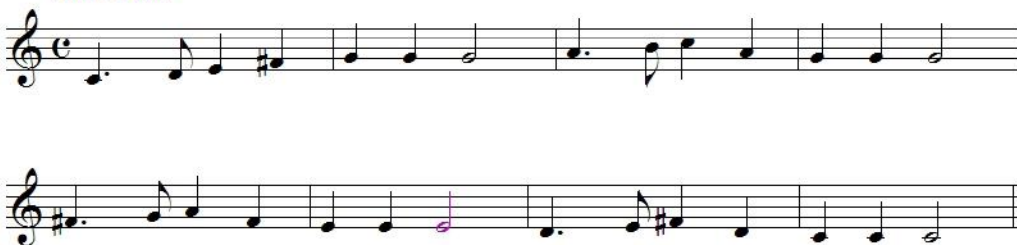
Modo Dórico



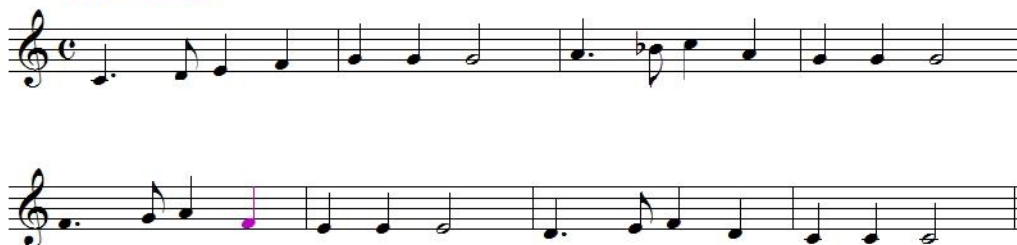
Modo Frigio



Modo Lidio



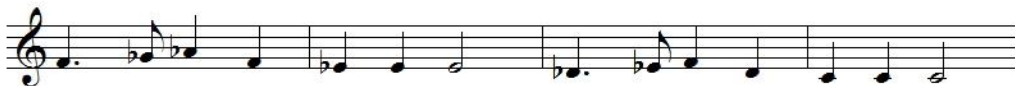
Modo Mixolidio



Modo Eólico



Modo Locrio



3.5 Composición

- Exploración / Sensibilización
 1. En este caso, la tarea de búsqueda, selección y análisis formal de ejemplos en el repertorio que constituyan fragmentos o piezas representativas de cada *modo* le corresponde al alumno. En el proceso de búsqueda no deberá limitarse al repertorio exclusivamente modal puesto que muchos ejemplos de la música tonal pueden justificarse con el empleo de un *modo* característico. Para ello, debe seleccionar, dentro de las piezas de mayor dimensión, aquellos períodos o unidades temáticas que tengan sentido, carácter autónomo y cuya estructura esté delimitada o articulada por giros melódicos conclusivos o cadencias.
- Creatividad
 1. Recitado de textos y poemas. Propongo el empleo de los *modos* estudiados en la creación o improvisación de música de fondo para la ambientación musical con relación al carácter y a la temática de los mismos.

2. Se fomentará la creación de bandas sonoras en pequeños cortometrajes o documentales donde se combinan los distintos *modos* según la sensación que deseamos describir, imitar o sugerir.
3. Composición de pequeñas formas por repetición. Se emplea un *modo* característico, la cuadratura de las frases de 2, 4 o 8 pulsaciones y las siguientes microestructuras: aab, aba, abb, abc, aaba, abac, abcd, etc. Se puede realizar la composición por bloques y favorecer el trabajo cooperativo de forma que cada alumno sugiera una frase. Aconsejo el empleo de los recursos compositivos tradicionales: la repetición, la imitación, la variación y el desarrollo.

Ejemplo de forma aba, I modo *pentatónico* sobre RE



3.6 Improvisación

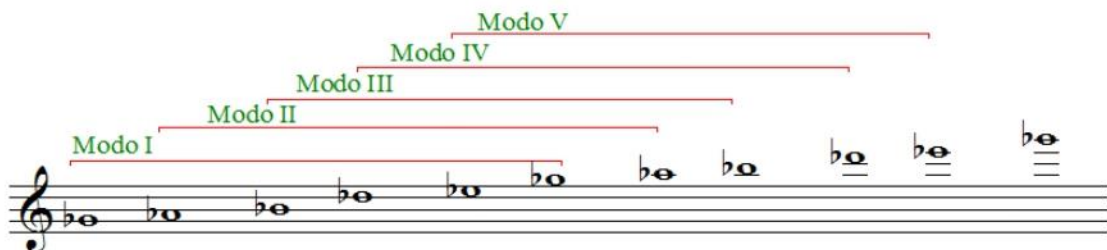
1. Experimentación y exploración mediante la improvisación libre e individual sobre *modalidades* concretas. En este tipo de prácticas utilizaré consignas extramusicales como la capacidad descriptiva de la música para hacer referencia a objetos, personas o situaciones:

Ejemplos

- Imitar la puesta en marcha de un tren o el despegue de un avión progresivamente desde el punto de reposo hasta que alcanza la velocidad de crucero y el cese de su marcha cuando llega al punto de destino. (*Accelerando*, *crescendo*, pulso regular, *rallentando*, *diminuendo*).

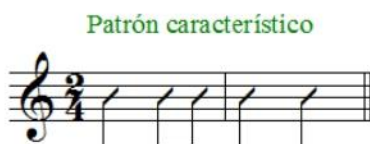
- Evocar un clima o atmósfera serena, tranquila, silenciosa, (*Expressivo, legato, lento, piano*, valores largos, melodía *cantabile*, ondulada y estática, etc.), o por el contrario un ambiente tenso, ruidoso, (*Enérgico, forte*, valores cortos, melodía *instrumental*, quebrada y activa, etc).
 - Imitar los movimientos de un animal inquieto e imprevisible como la liebre (Frasas, figuraciones rítmicas y pulso irregular, cambios bruscos de dinámica, *scherzando*, articulación variada, etc).
 - Reflejar estados de ánimo y conductas afectivas.
2. Se improvisa libremente con las teclas negras del piano y se crea una pieza *pentatónica*.

Se experimentará cómo, dependiendo de los giros melódicos que se empleen, cualquier sonido puede funcionar como tónica y dar la sensación de final de una frase o de la misma pieza. Esto es debido a que "...no existen en ella fuerzas que conduzcan a la tónica. Por ello, la tonalidad resultante es ambivalente" (Károlyi, 2000:25)

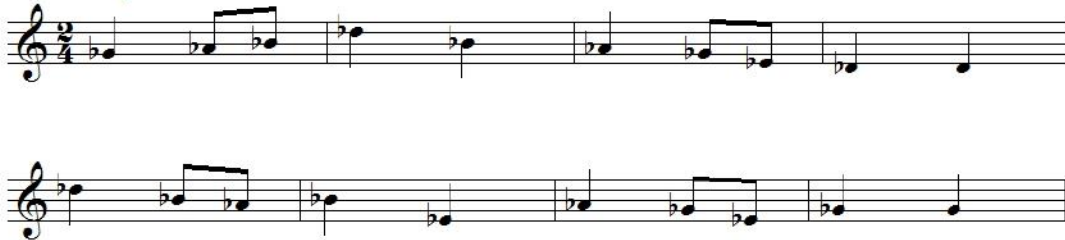


Después de esta improvisación de ritmo libre estableceré como consigna un *tempo* determinado y un patrón rítmico característico para todo el discurso musical.

Ejemplo:

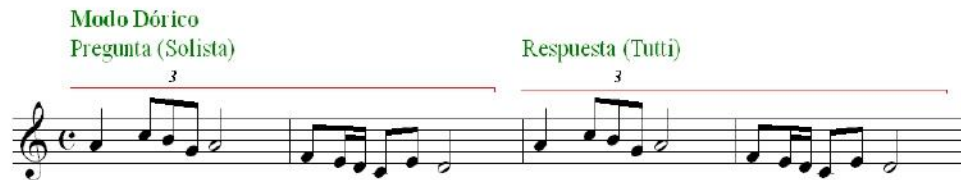


Improvisación con patrón rítmico característico
Modo I pentatónico sobre Solb



3. Pregunta-respuesta. Se improvisará, sobre un *modo*, individualmente con la voz o los instrumentos, una breve llamada que repetirá el grupo por imitación alternándose solista y tutti. Para ello, se empleara la alternancia o intercambio de 2 o 4 compases y estableceré como criterio que los motivos provoquen la sensación de tensión-relajación, movimiento-reposo, expectación-conclusión, etc.

Ejemplos:



4. Se improvisa una melodía con la voz o los instrumentos escolares escogiendo un *modo* característico. Se practican los 3 tipos de improvisaciones rítmicas (Willems, 1990:21; Willems, 1995:43), primero se experimenta con el *ritmo libre* sin pulsación, después se practica el *ritmo rítmico*, es decir, se aplica una pulsación constante pero no se establece una acentuación concreta y después el *ritmo métrico*, se establece una pulsación constante y una acentuación regular o cíclica.

Ejemplo:

Modo dórico sobre RE

Ritmo libre



Ritmo rítmico



Ritmo métrico



5. Progresión melódica. Se basará en un *modo* en concreto, se realizará una progresión melódica por acumulación en la que cada alumno improvisará uno nuevo sonido cada vez. La línea melódica que progresivamente se va formando es repetida por el grupo desde el principio después de cada improvisación individual. Con el fin de dotar a la línea melódica de cierta conducción puedo establecer alguna consigna como el empleo sólo de los grados conjuntos y pequeños saltos de 3ª. También puedo utilizar la *fononimia* para guiar la dirección melódica. Esta actividad potencia la discriminación auditiva de cada nuevo sonido producido con relación al anterior y desarrolla la memoria auditiva puesto que se debe memorizar la serie que se va formando.

Ejemplo de improvisación de una progresión melódica sobre el modo *eólico* en MI, cada motivo melódico es improvisado y repetido por el grupo:

LISTA ELECTRÓNICA EUROPEA DE MÚSICA EN LA EDUCACIÓN

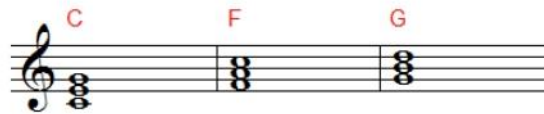
6. Aproximación a la improvisación sobre estructuras armónico-formales

- Sensibilización

Presento la siguiente progresión armónica como base de la improvisación:



Se escuchan por separado los 3 acordes que se forman sobre los grados tonales I, IV y V



Se realiza la conducción armónica por el movimiento más próximo y se vuelve a escuchar. El objetivo será visualizar o percibir el movimiento melódico de cada voz.

Por ejemplo:



- Experimentación / exploración:

A través de la audición y la memorización de los acordes de la progresión sugiero las siguientes actividades:

- Fundamentales. Se toca la tónica de cada acorde escuchando el movimiento entre fundamentales.

- Arpeggio. Se improvisa líneas de bajo basadas en diseños melódicos como: [1ª - 5ª], [1ª - 3ª - 5ª] o cualquier derivado del *Bajo de Alberti*, [1ª - 5ª - 3ª - 5ª], [1ª - 3ª - 5ª - 3ª], [1ª - 6ª - 1ª - 6ª], etc.

1ª - 5ª

1ª - 3ª - 5ª

1ª - 5ª - 3ª - 5ª

- Análisis de la progresión armónica. Relación escala-acorde.

Se deducen, previamente, los *modos* que se utilizarán en la improvisación. Si la tonalidad principal es DOM, al acorde que se forma sobre el I grado de la tonalidad le corresponde el modo *jónico*, al IV el modo *lidio* y al V el modo *mixolidio*:

Jónico
C

I grado

Lidio
F

IV grado

Mixolidio
G

V grado

- Imitación

Patrones melódicos – Secuencias – Marchas melódicas

A través de las vocalizaciones y la práctica instrumental se realiza la imitación y transposición de los modelos propuestos por el profesor.

Ejemplos:

The image shows three musical staves in treble clef, each with a 4/4 time signature. Each staff begins with a 'Modelo propuesto' (proposed model) in C major, indicated by a 'C' above the staff and a bracketed section of notes. This is followed by three 'Imitaciones' (imitations), each indicated by a bracketed section of notes and a chord symbol above: F major, G major, and F major. The imitations are transpositions of the model motif to different starting notes within the same key signature.

Se observa, en el ejemplo anterior, que las imitaciones no son idénticas, esto se debe a que los motivos que se forman sobre cada acorde responden a distintos *modos*, dicho de otra forma, todos los acordes pertenecen a DOM y los 3 *modos* utilizados derivan de realizar la misma escala partiendo de distintas alturas. Es por ello, que no existe modulación a FAM o a SOLM y por tanto no se aplican sus armaduras, éstos son acordes propios de DOM y pertenecen a la tonalidad principal de la cuál deriva la escala.

Finalmente, se practica la improvisación individual utilizando los *modos* asignados.

4. Discusión

En algunas ocasiones he escuchado la opinión de algunos especialistas de música exponiendo que los *modos* responden a un tipo de repertorio antiguo y con poco enfoque para la didáctica actual, justifican su afirmación basándose en que toda la *modalidad* en la música tonal se reduce a los *modos* mayor y menor. Es cierto que con el establecimiento del sistema temperado y la evolución histórica de la armonía la música se hizo más compleja. A partir de 1600 las obras musicales introducen modulaciones y cambios de *modalidad* presentándose, en muchos de los casos, con intervalos muy cortos de tiempo. Este hecho sumado al empleo de las alteraciones pasajeras en la modulación, en el embellecimiento, etc., restan efectividad al análisis derivado del empleo de los *modos*. La alteración premeditada del VII grado favoreciendo la sensible en el modo menor derivó en el empleo de la denominada escala menor-melódica, escala que contiene todos los sonidos de las dos variantes menores representadas por los antiguos modos *dórico* y *eólico*.

El modo *frigio* se explicó como la escala realizada sobre el V grado de la tonalidad menor natural, y al contrario que en el flamenco o en muchos ejemplos de las obras de Falla, Albéniz o Turina, con la casi la obligatoriedad de resolver sobre dicha tónica en lugar de realizar los intervalos de 2ªm propio de la cadencia andaluza. El IV y VII grados a distancia de semitono de la 3ªM y de la tónica, respectivamente, favorecieron la conducción del acorde de dominante en el modo mayor y la articulación de las cadencias en el discurso musical abandonándose la variedad modal y la riqueza sonora de los modos *lidio* y *mixolidio*. Sin embargo, con la crisis de la tonalidad surgieron otros sistemas compositivos como la serie dodecafónica, el serialismo integral o los 6 modos de transposición limitada de Olivier Messiaen en un intento de reorganizar el material sonoro y desarrollar nuevos procedimientos.

A través de este artículo se muestra que el empleo de los *modos* abarca una visión más amplia del espectro sonoro y puede constituir un recurso útil y eficaz en la educación musical alcanzando las siguientes conclusiones:

- Analizando el concepto y definición del término *modo* y realizando una síntesis y valoración propia de las distintas definiciones deduzco que la *modalidad* hace referencia al sistema de organización interna o disposición de los intervalos de una serie de sonidos comprendidos en el ámbito de octava.

- Presento su tipología y su clasificación en base a los sistemas diatónicos, pentatónicos y orientales observando que existen diversas variantes englobadas dentro de la clasificación convencional en mayor y menor.
- Elaboro estrategias metodológicas para su aprendizaje.
- Compruebo que a través de su práctica se favorece el desarrollo del oído relativo y por consiguiente se amplía la educación y discriminación auditiva.
- Justifico su importancia como recurso de organización sonora para la selección del material en la composición e improvisación.
- Planteo actividades y propuestas prácticas de aplicación en el aula.
- Presento y clasifico la gran cantidad de ejemplos que se dan en el repertorio.

En definitiva, todo mi esfuerzo se ha enfocado en ofrecer una propuesta de mejora docente y en demostrar que el estudio de la *modalidad* puede realizarse de forma atractiva al mismo tiempo que metódica y coherente. Espero que sirva de provecho tanto en el terreno de la didáctica como en la futura investigación musical.

Referencias bibliográficas

AAVV (2000). *Diccionario de música clásica*. Navarra: Salvat.

AA.VV. (2001a). Mode. En SADIE, S. y TYRRELL, J. (eds.): *The New Grove. Dictionary of Music and Musicians*. Oxford: Oxford University Press.

AAVV (2001b). *Diccionario de la música*. Málaga: Spes editorial.

Abeles, H., Hoffer, C. & Klotman, R. (1984): *Foundations of music Education*. New York: Schirmer Books.

Beltrán, R. (1991). *Ambientación musical*. Madrid: Centro de formación RTVE.

Chailley, J. (1960). *L'imbroglia des modes*. París: A. Leduc.

Cooke, D. (1963). *El lenguaje de la música*. Oxford: Oxford University Press.

- De Pedro, D. (1990). *Teoría completa de la música*. Madrid: Real Musical.
- Fubini, E. (1988). *La Estética musical desde la Antigüedad hasta el siglo XX*. Madrid: Alianza.
- Herrera, E. (1995). *Teoría musical y armonía moderna*. Barcelona: Bosch.
- Iturralde, P. (1990). *324 Escalas para la improvisación del jazz*. Madrid: Opera tres.
- Károlyi, O. (2000). *Introducción a la música del siglo XX*. Madrid: Alianza.
- Persichetti, V. (1995). *Armonía del siglo XX*. Madrid: Real Musical
- Pérez, M. (1981). *El universo de la música*. Madrid: Musicalis.
- Pérez, M. (2000). *Diccionario de la música y los músicos*. Madrid: Istmo.
- Quintiliano, A. (1996). *Sobre la música*. Madrid: Gredos.
- Schönberg, A. (1963). *El estilo y la idea*. Madrid: Taurus.
- Seguí, S. (1975). *Teoría musical I*. Madrid: Unión Musical Española.
- Seguí, S. (1978). *Teoría musical II*. Madrid: Unión Musical Española.
- Tirro, F. (2001). *Jazz clásico*. Barcelona: Robinbook.
- Willems, E., Chapuis, J., (1990). "Panorama pedagógico de la educación musical" en *Música y Educación*, Vol.III, nº 1. Madrid: Musicalis.
- Willems, E., (1995). *Solfeggio curso elemental, Libro del Maestro*. Suiza: Pro Musica.

Anexo 1

Se consideran como intervalos principalmente característicos aquellos sonidos que definen el *modo* mayor y menor como la 3ªM ó 3ªm, el VII grado como sensible o subtónica representado por la 7ªM ó 7ªm y, además, aquellos como la 6ªM en modo *dórico*, la 2ªm en el modo *frigio*, la 4ªA en el modo *lidio*, la 7ªm en el modo *mixolidio*, la 6ªm en el modo *eólico* y la 5ªD en el modo *locrio*.

CARACTERÍSTICAS MUSICALES	ESTADO ANÍMICO / SENSACIÓN / SENTIMIENTO	
	Generalidades	Particularidades
<i>Modos</i> diatónicos		
JÓNICO Intervalos característicos: 2ªM, 3ªM, 4ªJ, 5ªJ, 6ªM, 7ªM	Carácter alegre. Solemnidad, Grandeza, Triunfo, Exuberancia	
DORICO Intervalos característicos: 2ªM, 3ªm, 4ªJ, 5ªJ, 6ªM, 7ªm	Carácter ritual, religioso, mágico. Nos sitúa en épocas lejanas, tal vez en el contexto histórico de la Edad Media o culturas primitivas.	
FRIGIO Intervalos característicos: 2ªm, 3ªm, 4ªJ, 5ªJ, 6ªm, 7ªm	Carácter dramático, apasionado, trágico, emotivo. Nos recuerda la música andalusí, estilos como el flamenco y el denominado carácter español.	
LIDIO Intervalos característicos: 2ªM, 3ªM, 4ªA, 5ªJ, 6ªM, 7ªM	Carácter rústico, pastoral, fluye sin dar la sensación de conclusividad.	
MIXOLIDIO Intervalos característicos: 2ªM, 3ªM, 4ªJ, 5ªJ, 6ªM, 7ªm	Carácter alegre parecido al modo jónico pero sin llegar a la exuberancia, al triunfo	
EÓLICO Intervalos característicos: 2ªM, 3ªm, 4ªJ, 5ªJ, 6ªm, 7ªm	Carácter triste. Melancolía, Nostalgia, Recogimiento Intimismo	

Anexo 2

Modos diatónicos:

Modo jónico:

Modo jónico sobre SOL

Música Acuática, suite, G. Haendel



Modo jónico sobre FA

La donna e mobile, ópera *Rigoletto*, G. Verdi



Modo jónico sobre MI

Las cuatro estaciones, Primavera, A. Vivaldi

The image shows two staves of musical notation in G major (one sharp). The first staff contains a melodic line starting with a quarter rest, followed by eighth notes G4, A4, B4, C5, D5, E5, F#5, G5, and ending with a quarter rest. A red bracket labeled 'a' spans from the second measure to the eighth. The second staff continues the melody with eighth notes G5, F#5, E5, D5, C5, B4, A4, G4, followed by a quarter rest. A red bracket labeled 'b' spans from the first measure to the eighth. A double bar line with repeat dots is at the end of the first staff.

Modo dórico:

Modo dórico sobre LA. *Scheherazade, El mar y el barco de Simbad, R. Korsakov*

The image shows a single staff of musical notation in A minor (no sharps or flats). The melody consists of eighth notes: A3, B3, C4, D4, E4, F4, G4, A4, B4, C5, D5, E5, F#5, G5, A5. A red bracket spans the entire line. Below the staff, there are five triplet markings '3' under the notes A3, B3, C4, D4, and E4.

Modo dórico sobre DO#m. *Sinfonía del Nuevo Mundo, A. Dvorak*

The image shows a single staff of musical notation in D minor (one sharp). The melody consists of eighth notes: D3, E3, F3, G3, A3, B3, C4, D4, E4, F4, G4, A4, B4, C5, D5, E5, F#5, G5, A5. A red bracket spans the entire line. Below the staff, there are five triplet markings '3' under the notes D3, E3, F3, G3, and A3.

Modo frigio:

Modo frigio sobre RE- *Suite Española. Asturias*, Isaac Albéniz. Fragmento del compás 1 al 9

Allegro (♩ = 132)

marcato il canto

Fragmento del compás 25 al 30, sobre el acorde de REM

Modo lidio:

Modo lidio sobre FA. *Mikrokosmos*, nº 37, Béla Bartók

Modo mixolidio:

Modo mixolidio sobre FA. *Divertimento (III)*, B Bartok

Modo mixolidio sobre FA. *Juramento y destierro en Sta. Gadea, en Ancha es Castilla*, A. Ruda



Modo mixolidio sobre MI. *Mikrokosmos*, vol. II, nº 40, B. Bartók

Allegretto, $\text{♩} = 120$

Modo *eólico*:

Modo *eólico* sobre MI. *El río Moldava*, B Smetana



Modo *eólico* sobre MI

Sinfonía del Nuevo Mundo, 4º mov., A. Dvorak



Modo eólico sobre RE. *Sinfonía Italiana, 2º mov.*, F. Mendelssohn



Modo eólico sobre SI. *Scheherazade*, R. Korsakov

Scheherazade, R. Korsakov

Three staves of musical notation in D major (two sharps) and 3/4 time. The first staff shows a melodic line starting on B4, moving through C5, D5, E5, F5, G5, A5, B5, and then descending through A5, G5, F5, E5, D5, C5, B4. The second staff shows a similar melodic line starting on B4, moving through C5, D5, E5, F5, G5, A5, B5, and then descending through A5, G5, F5, E5, D5, C5, B4. The third staff shows a similar melodic line starting on B4, moving through C5, D5, E5, F5, G5, A5, B5, and then descending through A5, G5, F5, E5, D5, C5, B4. There are first and second endings marked above the first staff, and a triplet marked above the third staff.

Modo eólico sobre RE

Dónde vas Alfonso XII, popular



Modo eólico sobre RE

Des oge mais quer'eu trobar, Cantigas de Santa María

CSM 1

Des o - ge mais quer eu tro - bar po -
E po - ren que - ro co - me - çar co -
la Sen - nor on - rra - da en que Deus quis car -
mo foy sa - u - da de gab - ri - e - ll u
ne ar bey - ta e sa - gra - da por
lle cha - mar foy: "Be - na - ven - tu - ra - da Vi -

Locrio:

Modo locrio sobre FA#. *Mikrokosmos*, vol 2, nº 63, B. Bartók

63

Con moto, $\text{♩} = 112$

sempre pianissimo, legato

The musical score is presented in five systems, each with two staves (treble and bass clef). The first system includes the tempo marking 'Con moto, quarter note = 112' and the performance instruction 'sempre pianissimo, legato'. The score is in 4/4 time and the key signature has one sharp (F#). The piece is in the Locrian mode over F#.

Modos pentatónicos:

Modo I:

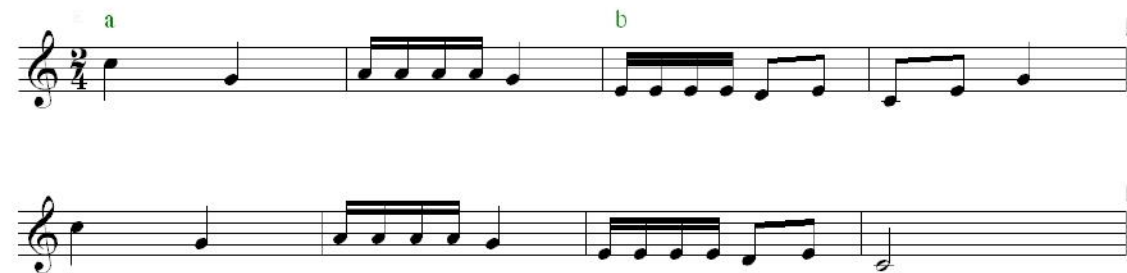
Debussy. *Bruyères. Preludio II*. I Modo pentatónico sobre DO



I modo pentatónico sobre FA. *Clock Story*, popular



I Modo pentatónico sobre DO. *Canon*, popular



I Modo pentatónico en DO. *Sonatina en Sol Mayor*, Op. 100.II, A. Dvorak



I modo pentatónico en DO. *Tres, sis, nou*, popular

Tres, sis, nou

Tres sis nou sti - ra - li la cu a - sti - ra - li la cu - a

tres sis nou sti - ra - li la cua - a - lés - qui - rol si

lés - qui - rol noho vol sti - ra - li - la cu - a sti - ra - li la cu - a si

lés - qui - rol noho vol - sti - ra - li la cu - a lés qui - rol

Modo II:

II modo pentatónico sobre RE- *El príncipe de madera*, B. Bartók

Modo V:

V Modo pentatónico sobre RE. *Microcosmos III*, nº 78, B. Bartók,

Allegro, $\text{♩} = 140$

78 *f, ben ritmato*

V Modo pentatónico sobre SI. *Microcosmos V*, nº 127, B. Bartók,

Ben ritmato, $\text{♩} = 120$

*127 *mp*

Er-dó, er-dó de ma-gos a
Oh, how high, green, for-est, spread your
Fo-rét, fo-rét, les ci-mes fort

te-te-jo,
highest tree?
é-le-vées,

V Modo pentatónico sobre LA. Rakhmaninov “Las canciones de Grusia”



V Modo pentatónico sobre RE. *My paddle*, popular canadiense, letra de Emily Pauline Johnson.

Mi barco, aparece en castellano en Escudero, M. (1990): *Didáctica musical activa*, vol. III, Madrid, Real Musical.



V Modo pentatónico sobre MI. *Huahanaca*, popular



V modo pentatónico sobre RE. *Cerca del fuego*, Z. Kodály

The image shows a musical score for the piece 'Cerca del fuego' by Z. Kodály, in the V mode pentatonic on RE. The score is written on four staves in treble clef, 2/4 time signature. The melody is pentatonic, using the notes D, E, F, G, A. The first staff starts with a quarter note D, followed by eighth notes E, F, G, A, and a quarter rest. The second staff continues the melody with eighth notes. The third staff features a more active rhythmic pattern with eighth and sixteenth notes. The fourth staff concludes the phrase with a quarter note D and a quarter rest.

Canciones y discusión de dilemas en el desarrollo de valores. Una experiencia de intervención en Escuelas Primarias de la República Dominicana

Songs and discussion of dilemmas in the development of values. An experience of intervention in Primary schools in Dominican Republic

Esteban Tiburcio Gómez
Centro de Investigación, Desarrollo y Educación Aplicada (CIDEA)
Departamento de Investigaciones
Universidad ITECO
armagedon_001@hotmail.com

Recibido: 6-4-2010 Aceptado: 8-5-2010

Resumen

Con el presente estudio se pretenden delimitar las posibles pautas para elaborar un programa de estimulación de los valores, utilizando la música como herramienta y las canciones como vehículo para lograr la integración y asimilación del mensaje dirigido a la formación. Este estudio sugiere un procedimiento para que la escuela pueda capitalizar la inseguridad del adolescente y su escenario para formar en los estudiantes, los valores que les permitan ser entes productivos. Como resultados de este estudio, se pudo determinar que el entorno escolar no presenta un ambiente planificado y propicio para el desarrollo y fomento de los valores estudiados. En una institución educativa deben existir procedimientos adecuados para el manejo de conflictos de manera que se evite que una mala decisión pueda marcar psicológicamente a un estudiante toda su vida. El contexto Latinoamericano se convierte en un entorno desfavorecido para hablar de valores o para intentar fomentarlos, pues la desigualdad, la corrupción y la falta de principios se convierten en algo habitual en sociedades que han decidido dar riendas sueltas a la formación en valores. La voz humana como recurso propio del maestro y del estudiante debe ser utilizada junto a los recursos del medio, para dinamizar el proceso educativo y de formación en valores.

Palabras clave: Música, canciones, dilemas, desarrollo de valores.

Abstract

The present study was designed to delimit the possible guidelines for developing a program of stimulation of the values, using music as a tool and songs as a vehicle to achieve the integration and assimilation of the message to the training. This study suggests a procedure for the school to capitalize on the insecurity of the adolescent and his stage to train the students, the values that enable them to become productive entities. As results of this study, it was determined that the school environment does not have a planned environment conducive to the development and promotion of the values studied. In an educational institution should be appropriate procedures to manage conflicts so as to prevent one bad decision can make a student psychologically throughout their lives. The Latin American context becomes a disadvantaged environment to talk about values or to try to encourage them, because inequality, corruption and lack of

principles become commonplace in societies that have decided to give free rein to the formation of values. The human voice itself as a resource teacher and student must be used together with environmental resources, to streamline the process of education and training in values.

Key words: Music, Songs, Dilemmas, Development of Values.

1. Cómo la música puede favorecer la educación en valores.

Resulta difícil plantear una definición universalmente aceptada de valores. A pesar de ello, es importante señalar que algunos autores (Ballester & Amaiz, 2001; Bolívar 1992, Garzón, Garcés & Herrera, 1988; Herrera, 2007, Ortega, Mínguez & Gil, 1994) plantean similitudes al momento de emitir juicios en torno a los valores.

Díaz (1998) plantea que la primera experiencia del feto con relación a los sonidos son vibraciones intrauterinas y la percepción de algunas resonancias del mundo exterior. La autora no califica como exageración el hecho de que la música y los sonidos sean los primeros estímulos de enseñanza, así después del nacimiento la fuente más temprana de estimulación sonora en el recién nacido será la voz humana.

Los niños que aprenden música suelen despertar las demás cualidades: expresión, comprensión, valores y lógica (Coronado & García, 1994). La música es estética, es la forma dulce de transmitir el verbo y utilizar la métrica y la lógica para darle elegancia y servir como elemento motivador y una posible herramienta para activar el interés por los valores y su desarrollo en los adolescentes (Terricabras, 2000).

La música aglutina en su contenido todos los elementos que han permanecido en la educación tradicional y formal por años. Por ejemplo la música facilita la comprensión y la expresión por un lado (Gil, 2000) y además en la combinación de los sonidos con el tiempo entran en juego las matemáticas y el lenguaje numérico ya que cada nota musical tiene un valor específico y su ejecución conlleva espacio y tiempo.

El arte musical (canciones) proporciona una atmósfera creativa increíble, y puede permitir que las personas desarrollen sensibilidades especiales y la forma de ver el mundo diferente. Los niños que aprenden música suelen despertar las demás cualidades: expresión, comprensión, valores y lógica (Coronado & García, 1994). La música es estética, es la forma dulce de transmitir el verbo y utilizar la métrica y la lógica para darle elegancia y servir como elemento motivador y una posible herramienta para activar el interés por los valores y su desarrollo en los adolescentes (Terricabras, 2000).

La síntesis que propicia una canción acompañada de la repetición de la idea principal puede hacer que consciente o inconscientemente el individuo capte el mensaje y lo lleve al

subconsciente e inclusive pueda relacionar los sonidos con acontecimientos especiales o desagradables a los que ha sido expuesto (Bernal 2000).

En estudios recientes, Gil (1998) y Palacios (1997), han comprobado que la población más joven es la que realiza más compra de material discográfico que le permita identificarse con un grupo o con un artista específico; además muchas veces se adquiere un disco porque es lo que está de moda y lo que hay que escuchar. La música juega un papel sociológico durante la adolescencia ya que conecta al adolescente con realidades audibles y con discursos síntesis acompañados de ritmos. En la sociedad actual se plantean elementos homogéneos por ser una sociedad de consumo, la música parece ser la última salida donde mostrar una diferencia, ser original, independiente o rebelde, e ir contra la corriente. Una de las actividades que más realizan los adolescentes es escuchar música, la escuchan mientras utilizan en el ordenador, navegan en Internet, también la tienen presente en Ipod, celulares, cd players, entre otros objetos portátiles que les acompañan a todas partes y que sirven de entretenimiento mientras se desplazan y cuando tienen tiempo libre en la misma escuela. Según Gerardi (1971):

“El camino más rápido y directo para la difusión de otras ideas es el arte, propagado por los medios masivos de comunicación. [...] La música cantada cumple ampliamente la necesidad de crear, difundir y compartir las nuevas maneras de pensar y de vivir”. (p. 153)

Si la música se utilizara como estrategia de intervención para formar en valores, pudiera propiciarse una identificación por parte del individuo con relación a los valores a fomentar y las estrategias para lograrlo Gerardi (1971) La música además puede impactar en los juicios de valor que realice el individuo de su entorno y de su realidad interior, ya que tiene una magia especial para cautivar a la gente, influyendo de manera especial en los adolescentes que se encuentran en crisis de identidad, la colocación de música a un texto dirigido a educar en valores puede resultar una magnífica estrategia para formar en valores desde las escuelas ya que es donde los adolescentes se encuentran juntos y con la disposición de aprender. La música moderna, siempre ha ocupado un lugar importante en la vida de los adolescentes (Checa, 2004).

El adolescente utiliza la música como método de defensa, con ella comienza a formar sus ideas con respecto al mundo que lo rodea. Gerardi (1971) expresa que:

“A través de la música y los textos la juventud evoca y crea su mundo mítico. En festivales gigantescos, conjuntos y oyentes se alimentan espiritualmente y renuevan sus creencias. Porque la juventud encuentra sus profetas en lugares extraños: salas de baile, festivales y discos”. (p.155)

La intención de la música aplicada al desarrollo de los valores, es esencialmente motivar a los estudiantes para que se sumerjan en un espacio de reflexión y análisis de los valores de forma activa, consciente y divertida, así como dotar a un texto de mayor potencia formadora para transmitir y desarrollar valores. El adolescente posee conocimientos previos basados en la música que escucha. La escuela es la responsable de ampliar este bagaje de experiencia y aprovechar la estrategia musical para cumplir con su misión de formar en valores. En el presente capítulo se

enfocarán dos elementos importantes, primero: cómo la música puede contribuir al desarrollo de valores, tratando de explicar el papel de la música dentro de uno de los procesos más complejos en el quehacer educativo, y segundo: por qué utilizar las canciones como estrategia de intervención.

La música está presente en todos los acontecimientos de nuestras vidas por ser una manifestación cultural de todos los pueblos y todas las civilizaciones (Betés, 2000). Este arte de forma consciente o inconsciente conecta con lo más profundo e íntimo de las personas. Las barreras del idioma no detienen la influencia que tiene la música sobre los sentimientos de las personas (García, 2002), ya que muchos disfrutaban del ritmo y la sonoridad aunque no entiendan las letras del tema que escuchan.

El trabajo educativo se puede ver simplificado con la utilización de la música como estrategia de enseñanza ya que motiva y provoca reacciones entre los adolescentes, así se pueden abordar diversos procesos socioeducativos y de reflexión sobre valores tomando como base las emociones que puede transmitir este lenguaje universal (Ley Marie, 1997), la música puede contribuir a la educación en valores ya que proporciona una atmosfera vivencial, entendible y más próxima a los intereses del adolescente y a su zona de influencia (Willems, 1976).

Mediante una buena estrategia de intervención utilizando el arte musical, se puede experimentar, analizar los valores y las actitudes que se encuentran implícitos en la escucha y el movimiento. Como recurso didáctico las canciones pueden abordar la riqueza de la diversidad, el desarrollo de la espontaneidad, reflexiones sobre la realidad que vivimos, respeto a la persona y a la sociedad, valores patrios y valores morales (Ventosa, 1999). La escucha y análisis de canciones que proyecten valores, puede motivar a los estudiantes a participar de forma activa en los procesos formativos y de educación en valores.

El tema de los valores y la música ha sido abordado ampliamente pero por separado. Los valores de han definido desde diversos enfoques convergiendo los planteamientos de diferentes autores (Escámez, Ortega & Saura, 1987; Puig & Martínez, 1989; Garzón, Garcés & Herrera, 1988; Ortega & Saura, 1990; Martínez & Puig, 1991; Trilla, 1992; Bolívar, 1992; Ortega, Mínguez & Gil, 1994; Vera & Martínez, 1994; Buxarráis, 1995; Carreras 1997; Martínez, 2000; Ballester & Arnaiz, 2001; Boggino, 2004; Labaké, 2005; Herrera, 2007; Cremades, 2008); sus trabajos han marcado las pautas para el desarrollo de estudios en esta importante línea de investigación.

La música por su parte también ha sido trabajada desde la óptica de la importancia para el desarrollo de habilidades psicomotoras y cómo esta puede ayudar a desarrollar las inteligencias múltiples, la concentración, aplicación y paciencia en el desarrollo de actividades que requieren habilidades mentales. (Barrios, 2000; Bernal, 2000; Checa, 2004; Cremades, 2008; Del Río, 2000; Dios, F.; Barrios P.; Guerra, R.; Rodilla, F.; Sánchez, 2000, Flores, 2007; Frega, 2000; Lacárcel, 1990)

“La música es sin duda un lenguaje fascinante. En ella se concentran la capacidad de comprensión y de expresión, el orden lógico y la capacidad de abstracción. Pero no sólo eso. El lenguaje musical también favorece la integración”. (Alonso, Pereira & Soto, 2003).

Un texto dirigido a la formación en valores puede tener mayor potencia formadora y capacidad de propiciar la apropiación del mensaje, si se acompaña con música, ya que la fusión del ritmo, melodía y palabra puede proporcionar mayor fuerza al mensaje. Así se plantea que si la comunicación puede ser educación y la canción es comunicación, entonces la canción puede ser educación. Sería importante poder demostrar si la entonación, análisis y discusión de las letras de algunas canciones produce cambios lo mismo que en los valores medidos mediante el cuestionario de dilemas hipotéticos de Kohlberg, y qué tanto se puede asimilar el contenido de un texto con música o sin música.

2. La canción como estrategia de intervención

Según Alonso et al. (2003), la canción, a diferencia de otros medios o formatos de comunicación, se caracteriza por algunas particularidades que favorecen la comunicación. Entre ellas se encuentran las siguientes:

1. La brevedad del texto de las canciones: permite que él sea recordado y se almacene con cierta facilidad en la memoria del receptor.
2. Esa misma pretensión de que lo comunicado se memorice, se fije en la mente del oyente, se ve ayudada por otros recursos: la repetición (la utilización del estribillo), el énfasis en los aspectos claves que se quieren transmitir (con cambios de ritmo o con un mayor acompañamiento instrumental), las inflexiones en la voz, etc.
3. Las características estructurales de la canción que permiten a la misma posicionamientos elementales sin esforzarse lo más mínimo en demostrarlos.
4. El poder del convencimiento emotivo de las canciones que se consigue gracias a la alianza de letra y música.
5. El esfuerzo de los cantautores por utilizar un lenguaje que les acerque al pueblo.
6. Ese afán de comunicación lleva también a que la música de las canciones sea poco elaborada. Dicha música es sencilla, por tanto, no debe ser un obstáculo para la inmediata comprensión de la letra, sino un vehículo de palabras y una ayuda para recordarlas. Debe conectar con las disposiciones intelectuales y emocionales semejantes, con los destinatarios de sus canciones.

El respaldo de evidencia que proporciona al contenido de una canción su intérprete, si éste consigue conectar el sentimiento de la canción con su propia personalidad. Mediante el lenguaje musical se pueden transmitir sentimientos y estados de ánimo que acompañados de un buen texto literario pueden ayudar a formar en valores, utilizando la música como instrumento educativo (Albaugh, 1995).

Iván Pávlov (1927), presenta en su teoría sobre el condicionamiento clásico, el aprendizaje asociativo. El filósofo Aristóteles (340 a.C.) llamaría a este fenómeno ley de contigüidad, planteando que *"Cuando dos cosas suelen ocurrir juntas, la aparición de una traerá la otra a la mente"*. Así, la persistencia del reflejo condicionado depende de la presentación concurrente de los fenómenos o elementos que lo provocan. Las canciones pueden ser utilizadas para producir aprendizaje asociativo fusionado con la criticidad del análisis de la realidad presentada. El aprendizaje inconciente puede resultar una estrategia de gran valor ya que en cualquier momento se puede evocar lo aprendido mediante el método asociativo.

Con las canciones se puede utilizar un estímulo reforzador, repitiendo el texto acompañado con música, lo que puede dar como consecuencia una respuesta reforzada más fácil de recordar. Una estrategia de intervención basada en canciones puede enfocarse en tres momentos (a) escuchar, (b) analizar, y (c) reflexionar sobre cuáles valores transmite la canción. Así escucha, análisis y reflexión se convierten en tres momentos importantes en la utilización de las canciones como estrategia de intervención. Siendo la voz humana una de las primeras experiencias sonoras del individuo y la escuela el primer espacio de socialización con el grupo de iguales fuera de la familia, es la escuela la responsable de utilizar un recurso propio del estudiante y del maestro como la voz para socializar con espíritu crítico los valores que se encuentran en nebulosa por el periodo de crisis identitaria que atraviesa el adolescente (Díaz, 1998).

3. Metodología

El objetivo general del presente estudio es analizar el impacto de la música a través de las canciones en la formación en valores, determinando si un texto dirigido a la formación en valores adquiere mayor potencia formadora y capacidad de apropiación del mensaje si se acompaña con música. El diseño general aplicado en el presente estudio, puede calificarse de cuasi-experimental (con aplicación de medidas Pretest-Postest) al incluir una intervención (manipulación) y manejar grupos naturales (muestreo por conveniencia). Para mejorar los criterios tanto de validez interna como externa el diseño, se dividieron los grupos/aula naturales mediante selección aleatoria en grupo experimental (objeto de la intervención) y grupo control (sin intervención), de esta manera se garantiza la comparabilidad de ambos grupos que, por otra parte, estará doblemente asegurada al realizarse medidas Pretest-Postest en ambos grupos con lo cual pudo comprobarse la equivalencia de ambos grupos antes de la intervención y efectuar comparaciones entre los diferenciales Pretest-Postest. Asimismo se plantea repetir el experimento en diversos grupos/aula naturales y en diversos niveles de edad, todo ello dentro del mismo Centro Escolar. Entre las

técnicas empleadas para la recolección de los datos se utilizaron el cuestionario y la observación indirecta.

Se hizo especial hincapié en la descripción de los instrumentos, así como los procedimientos desarrollados durante la aplicación de la estrategia de intervención, con la intención de que pueda ser replicada en cualquier momento y lugar con características similares. El diseño desarrollado presenta garantías suficientes en cuanto a la validez interna al incluir una intervención y garantizar mediante asignación aleatoria la comparabilidad entre los grupos experimentales y control. Por otro lado, en cuanto a la validez externa, el diseño es extremadamente robusto en referencia a la validez ecológica de situación al manejar grupos naturales en su propio contexto habitual. La validez externa de población o generalización de los resultados al conjunto de niños de la República Dominicana es más cuestionable pero éste no constituye un objetivo central de este trabajo. Para el análisis de la fiabilidad y validez de los instrumentos se utilizaron diferentes coeficientes de fiabilidad (alpha de Cronbach para la consistencia interna, Kappa de Cohen para la fiabilidad interjueces)

3.1 Objetivos

General:

Analizar el impacto de Canciones y discusión de dilemas en el desarrollo de valores.

Específicos:

- Determinar si la escuela y el hogar intentan fomentar valores en los adolescentes.
- Analizar la actitud de los adolescentes hacia los valores.
- Constatar cuáles estrategias utiliza la escuela para formar en valores.
- Determinar si el promedio de avance en los estadios de razonamiento moral de los estudiantes de la población objeto de estudio, sometidos a la discusión de dilemas hipotéticos y reales, al mismo tiempo que a la entonación, análisis y discusión de las canciones (grupo experimental), será mayor o menor que el promedio de rendimiento de aquellos alumnos no sometidos a dicha discusión (grupo control).

3.2 Preguntas de Investigación

1. ¿La escuela y el hogar intentan fomentar valores en los adolescentes?
2. ¿La actitud de los adolescentes hacia los valores?
3. ¿Cuáles estrategias utiliza la escuela para formar en valores?

4. ¿El promedio de avance en los estadios de razonamiento moral de los estudiantes de la población objeto de estudio, sometidos a la discusión de dilemas hipotéticos y reales, al mismo tiempo que a la entonación, análisis y discusión de las canciones (grupo experimental), será mayor o menor que el promedio de rendimiento de aquellos alumnos no sometidos a dicha discusión (grupo control)?

3.3 Características psicométricas de los instrumentos.

3.3.1 Cuestionario de datos generales.

El cuestionario de datos generales va enfocado a los valores patrios y valores morales; el mismo consta de tres partes: una recoge la impresión sobre los valores que fomentan la escuela y el hogar que consta de 10 preguntas y se responde con una escala: T.A: Totalmente de Acuerdo D.A: De Acuerdo I: Indiferente E. D: En Desacuerdo T.D: Totalmente en desacuerdo.

Tabla. 1. Análisis del instrumento de datos generales.

Dimensión	Ítems seleccionados	Alpha de Cronbach Grupo Experimental	Alpha de Cronbach Grupo Control
Valores que fomenta la escuela y el hogar	1,2,3,4,5,6,7,8,9,10	0,7226	0,7531
Actitud hacia los valores	11,12,13,14	0,6973	0,7516
Estrategias utilizadas en la escuela para formar en valores	15,16,17,18,19,20,21,22,23,24,25	0,7625	0,7954,

Fuente: encuesta aplicada estudiantes, grupo experimental y grupo control.

3.3.2 Cuestionario de dilemas hipotéticos de Kohlberg

El cuestionario de dilemas hipotéticos de Kohlberg (Díaz-Aguado, M. J. & Medrano, C. 1994) consta de historias cortas, en las que se plantean valores en conflicto para que el individuo presente respuestas con las alternativas que considere pertinentes. Las respuestas se clasifican, primero por el contenido de la elección, luego por el contenido de la justificación de la acción y, por último, por el contenido de valor dado en la justificación.

La fiabilidad interjueces realizada a este instrumento (Dilemas Hipotéticos), se puede considerar muy buena (Kappa de Cohen Oscilando en el Pretest entre 0,9 y 1, y en el Postest entre 0,87 y 1 respectivamente con relación a cada estadio de razonamiento moral) Así se puede observar en la Tabla 8 que a continuación se presenta.

3.4 Muestra

A continuación, la tabla 2 presenta la distribución de la muestra objeto de estudio por escuela, sexo y grado.

Grupos / Grados	Escuela Primaria Juan Sánchez Ramírez.		Escuela Primaria Antiguo Liceo		Total
	Masculinos	Femeninos	Masculinos	Femeninos	
7º Experimental.	27 (57,4)	21(42,6)	31 (63,3)	18 (36,7)	97 (50,8)
7º Control	34 (72,3)	13 (27,7)	27 (57,4)	20 (42,6)	94 (49,2)
8º Experimental	22 (43,1)	29 (56,9)	19 (40,4)	28 (59,6)	98 (51,3)
8º Control	19 (38,0)	31(62,0)	20 (46,5)	23 (53,5)	93 (48,7)
Total	102	94	97	89	382

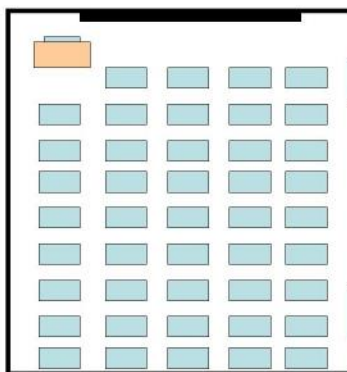
3.5 Procedimientos

El primer contacto que se realizó con los centros objetos de estudio tuvo la intención tramitar los permisos para la realización de la investigación.

Para la aplicación del Pretest, cada cuestionario fue previamente codificado, para determinar con facilidad y atendiendo al número de orden, quienes pertenecían al grupo experimental y quienes pertenecían al grupo control. El proceso se inició explicando como se llenaría cada instrumento por bloque, es decir, cuando se finalizaba con un instrumento, se facilitaba el siguiente y se explicaban los pasos correspondientes para su llenado. El orden establecido para la aplicación del Pretest fue el siguiente: en un primer momento se inició escuchando las canciones que se trabajarían en la intervención. Luego se aplicó el cuestionario de dilemas hipotéticos de Laurence Kohlberg (forma A1) y en un tercer momento el cuestionario para la recolección de datos generales con relación a las orientaciones que recibe el estudiante sobre los valores estudiados, tanto en el hogar como en la escuela, la actitud hacia los valores de respeto a los símbolos patrios y las estrategias utilizadas por el maestro para fomentar los valores en el aula.

A cada grado se les aplicó el Pretest en sus respectivas aulas, en las primeras horas de clases, los maestros debían dar seguimiento a los estudiantes con una ficha de observación y así se aprovechaba su colaboración en el proceso de aplicación de la prueba. Una vez realizado el Pretest se procedió a la tabulación de los resultados obtenidos en el mismo.

En la Figura nº 1, presentada a continuación se da a conocer la organización del aula para la aplicación del Pretest-Postest, tanto del grupo control como del grupo experimental.

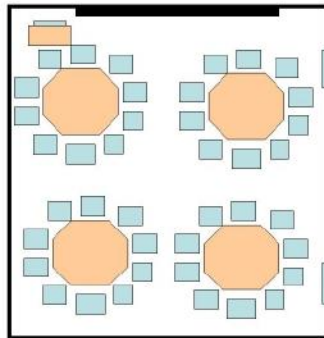


El proceso de intervención se realizó con los estudiantes del grupo experimental para lo cual se dividió la totalidad de estudiantes en cuatro subgrupos, atendiendo a las escuelas y a los grados intervenidos. En la escuela primaria Juan Sánchez Ramírez, se crearon dos subgrupos, uno con los grados de séptimo de básica con 48 estudiantes, 27 masculinos y 21 femeninos y el otro con los estudiantes de 8vo de Básica 51 estudiantes, 22 masculinos y 29 femeninos (Tabla 2) en la Escuela Primaria Antigua Liceo, se formaron dos subgrupos uno con los grados de séptimo de Básica con 49 estudiantes, 31 masculinos y 18 femeninos y el otro con los estudiantes de 8vo de Básica, 47 estudiantes, 19 masculinos y 18 femeninos. En cada grupo de trabajo había tres maestros. Los subgrupos se formaron al azar para asegurar la equivalencia de los mismos.

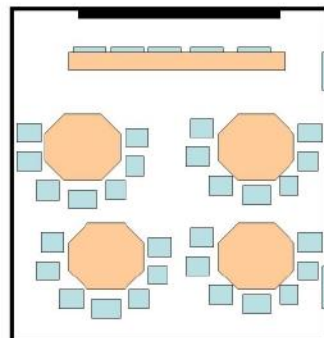
Cada grupo de trabajo en su respectiva aula se dividió en cuatro subgrupos (ver figura 3) de discusión y por acuerdo se seleccionó a un estudiante por equipo para que procediera a leer el dilema real redactado para tales fines, el dilema a discutir en la primera sesión contenía valores morales. (Dilema 1: Anexo) se solicitó a los estudiantes que seleccionaran un moderador y un relator por cada subgrupo de trabajo y que dieran respuestas a las preguntas que contenía el dilema de forma individual y luego se procediera a discutir tratando de llegar a un punto de acuerdo común, para realizar una presentación colectiva e iniciar la discusión y defensa de los elementos presentados; los cambios de parecer debían anotarse en un formulario diseñado para tales fines, ver (Anexo). Los cuatro moderadores y los cuatro relatores leyeron los dilemas y dirigieron los debates que no pudieron ser muy extensos debido a que la sesión a realizar tenía

dos momentos.

La Figura nº 2, presentada a continuación, ilustra sobre la organización del aula para trabajar con los dilemas reales.



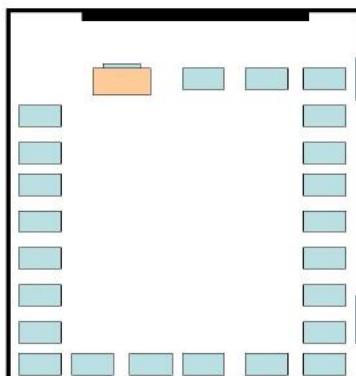
En la Figura nº 3, se presenta la organización del aula para la puesta en común y discusión de los resultados.



En un segundo momento se le pidió a los estudiantes que formaran un círculo y se procedió a realizar la ambientación de lugar (figura 4) explicando además qué valores se trabajarían y luego se entregó a cada estudiante las letras de las canciones que se analizarían:

1. Se colocó un reproductor de música, de modo que todos los estudiantes pudieran escuchar las canciones y se les orientó para que subrayaran (en las páginas entregadas) las palabras que no entendían de las canciones.

En la Figura 4, se presenta el esquema de organización del aula para la trabajar con las canciones seleccionadas.



2. Se les facilitó un diccionario a cada estudiante seleccionado anteriormente como relator para que colaborara con buscar el significado de los vocablos desconocidos, los mismos fueron copiados en la pizarra, en la mayoría de los casos se repetían las palabras.

3. Se escuchó cuatro veces cada canción.

4. Luego y atendiendo a los mismos equipos (formados anteriormente), se solicitó que se realizaría un comentario por escrito sobre el tema y su relación con la realidad social del entorno. Los elementos, la abstracción y las relaciones señaladas de las canciones con la relación social del entorno, presentaron mucha pobreza y en la mayoría de los casos no se realizaban los comentarios. En este sentido se optó por no tomar en consideración los pocos comentarios realizados por entender que no realizarían aportes significativos al presente estudio.

5. Por último se procedió a aplicar un instrumento control para medir los niveles de comprensión y dominio de los contenidos trabajados (Anexo).

La tabla 3, presentada a continuación, contiene el esquema de canciones y valores a trabajar en la estrategia de intervención.

Valores	Canciones
<i>Valores patrios:</i>	Trabajadas en el CD Forum
▪ Identidad	El mojado (1ra sesión)
▪ Libertad.	Pueblo blanco. (4ta sesión)
▪ Respeto a la vida.	Desapariciones. (5ta sesión)
<i>Valores morales:</i>	
▪ Igualdad	Viejas raíces. (3ra Sesión)
▪ Humildad	Chica plástica. (2da Sesión)
▪ Amistad.	Color esperanza. (2da Sesión)
▪ Trabajo.	Adán García. (3ra Sesión)

Cada sesión de intervención con los estudiantes tuvo una duración de cuatro horas (un período diario de clases). En las tres primeras sesiones se trabajó con un modelo similar, variando únicamente el dilema real aplicado: dilema I, II y III, y las canciones trabajadas. En las sesiones 4 y 5 se le pidió a los estudiantes que formaran un círculo y se procedió a realizar la ambientación de lugar explicando que valores se trabajarían (valores patrios – valores morales) y luego se entregó a cada estudiante las letras de las canciones que se analizarían. El proceso se realizó de la siguiente manera:

1. Se colocó un reproductor de música de modo que todos los estudiantes pudieran escuchar las canciones y se les orientó para que subrayaran (en las páginas entregadas) las palabras que no entendían de las canciones.
2. Se les facilitó un diccionario a cada estudiante que se había seleccionado anteriormente como relator para que colaborara en la búsqueda del significado de los vocablos desconocidos, los mismos fueron copiados en la pizarra.
3. Se escuchó cuatro veces cada canción.
4. Luego y atendiendo a los mismos equipos formados anteriormente, se solicitó que se realizaría un comentario por escrito sobre el tema y su relación con la realidad social del entorno.
5. Por último se procedió a aplicar un instrumento para medir los niveles de comprensión y dominio de los contenidos trabajados.

Entre los dilemas reales utilizados durante la intervención se encuentran los siguientes:

Dilema I: Solidaridad-Beneficio personal. Se trata de decir la verdad y salir como culpable o dejar que castiguen toda la clase. En ese mismo dilema en la segunda parte se encuentra los siguientes valores en conflicto: Indulgencia-Castigo-Ley. Como ni los culpables ni los testigos aparecen, se plantea el castigo colectivo y su justicia o injusticia.

Dilema II. Aparecen en conflicto los valores Solidaridad-Beneficio personal. Se trata de decir la verdad y verse como chivato o dejar que se castigue a un inocente por venganza.

Dilema III. Se presentan dos valores en conflicto (Beneficio personal y Ley). Se trata de hacer lo correcto o vengarse de un profesor.

Para el desarrollo de la presente intervención se han tomado en consideración los siguientes

elementos:

1. Desarrollo de un clima comunicativo – afectivo – reflexivo en el aula de trabajo.
2. Identificación de los valores a trabajar.
3. Reflexión y análisis crítico de los valores de forma individual y luego de forma colectiva.
4. Evaluación de forma oral y escrita.

Para la aplicación del Postest se siguió el mismo procedimiento que para el Pretest, solo que en el Postest se aplicaron la forma B1 de los dilemas de Laurence Kohlberg para compararlas con la aplicación Pretest.

4. Análisis de los datos

Se realizaron análisis descriptivos y exploratorios mediante el uso de coeficientes estadísticos descriptivos. Para el análisis de la fiabilidad y validez de los instrumentos se utilizaron coeficientes de fiabilidad (alpha de Cronbach para la consistencia interna, Kappa de Cohen para la fiabilidad interjueces) Se utilizó la aplicación SPSS en su versión 15.0 en español (SPSS, 2008) para el cálculo de los índices estadísticos.

En la tabla 4, en cuanto a los estadios de razonamiento moral y el equilibrio de las respuestas, se puede observar que con un texto dirigido a la formación en valores sin música los estudiantes del grupo control alcanzan el 66,33% de respuestas más equilibradas y un 33,7% de respuestas menos equilibradas. En cuanto al grupo experimental, se puede observar que con un texto dirigido a la formación en valores con música los estudiantes alcanzan el 89,7% de respuestas más equilibradas y un 10,3% de respuestas menos equilibradas. Es notorio destacar en el grupo experimental se produjo una relación más estrecha con relación a los niveles de razonamiento moral alcanzados con relación a las respuestas más equilibradas.

Tabla de contingencia datos de la aplicación del cuestionario en base a las canciones, grupo control y grupo experimental. * Estadios de Razonamiento Moral Postest

Tabla 4	Estadios de Razonamiento Moral Postest						Total
	Estadio	Estadio	Estadio	Estadio	Estadio	Estadio	
	Preconvencional 1	Preconvencional 2	Convencional 3	Convencional 4	Posconvencional 5	Posconvencional 6	
Respuestas más equilibradas grupo control.	84	40	0	0	0	0	124 (66,33%)
Respuestas Menos equilibradas grupo control.	18	45	0	0	0	0	63 (33,7%)
Respuestas más equilibradas grupo experimental.	0	51	92	23	9	0	175 (89,7%)
Respuestas menos equilibradas grupo experimental.	0	0	2	12	5	1	20 (10,3%)
Total	102	136	94	35	14	1	382

Fuente: Aplicación del cuestionario.

Tabla de contingencia ¿En tu hogar recibes orientaciones respecto a los valores? * Grupo de Estudio

Tabla 5		Grupo de Estudio		Total
		Grupo Experimental	Grupo Control	
¿En tu hogar recibes orientaciones respecto a los valores? Media = 1,5864 Desv. Tip. =1,02546	Totalmente de Acuerdo	131 (67,18%)	121 (64,71%)	252
	De Acuerdo	37 (18,97%)	41 (21,93%)	78
	Indiferente	12 (6,15%)	10 (5,35%)	22
	En Desacuerdo	12 (6,15%)	12 (6,42%)	24
	No contestaron	3 (1,54%)	3 (1,60%)	6
Total		195	187	382

Fuente: Aplicación del cuestionario.

Tabla de contingencia ¿Tus padres te motivan para que respetes los valores? * Grupo de Estudio

		Grupo de Estudio				
		Grupo Experimental		Grupo Control		Total
¿Tus padres te motivan para que respetes los valores? Media = 1,9058 Desv. Tip. =1,3267	Totalmente de Acuerdo	119	(61,03%)	110	(58,82%)	229
	De Acuerdo	27	(13,85%)	25	(13,37%)	52
	Indiferente	21	(10,77%)	20	(10,70%)	41
	En Desacuerdo	15	(7,69%)	15	(8,02%)	30
	Totalmente en desacuerdo	12	(6,15%)	16	(8,56%)	28
	No contestaron	1	(0,51%)	1	(0,53%)	2
Total		195		187		382

Escala: 1: Totalmente de Acuerdo, 2: De Acuerdo, 3: Indiferente, 4: En Desacuerdo, 5: Totalmente en desacuerdo, 6: No contestaron.

Fuente: Aplicación del cuestionario.

Tabla de contingencia ¿Considera usted que es importante cantar el Himno Nacional? * Grupo de Estudio

		Grupo de Estudio				
		Grupo Experimental		Grupo Control		Total
¿Considera usted que es importante cantar el Himno Nacional? Media = 1,6057 Desv. Tip. =1,0246	Totalmente de Acuerdo	117	60.00%	122	65.24%	239
	De Acuerdo	47	24.10%	44	23.53%	91
	Indiferente	17	8.72%	7	3.74%	24
	En Desacuerdo	10	5.13%	10	5.35%	20
	No contestaron	4	2.05%	4	2.14%	8
Total		195	100.00	187	100.00	382

Escala: 1: Totalmente de Acuerdo, 2: De Acuerdo, 3: Indiferente, 4: En Desacuerdo, 5: Totalmente en desacuerdo, 6: No contestaron.

Fuente: Aplicación del cuestionario.

Tabla nº 8. Estrategias utilizadas en el aula para formar en valores.

Grupo Experimental	Siempre		Casi Siempre		Indiferente		A veces		Nunca		No contestaron	
	Siempre	%	Casi Siempre	%	Indiferente	%	A veces	%	Nunca	%	No contestaron	%
Debate	123	63,08	46	23,59	5	2,56	6	3,08	14	7,18	1	0,51
Paneles	115	58,97	65	33,33	0	0,00	6	3,08	7	3,59	2	1,03
Exposiciones	117	60,00	59	30,26	10	5,13	4	2,05	2	1,03	3	1,54
Observación de Videos	50	25,64	119	61,03	5	2,56	12	6,15	5	2,56	4	2,05
Mesas Redondas	10	5,13	70	35,90	15	7,69	65	33,33	32	16,41	3	1,54
Formación de Equipos	112	57,44	54	27,69	15	7,69	9	4,62	3	1,54	2	1,03
Orientación Grupal	150	76,92	10	5,13	20	10,26	4	2,05	10	5,13	1	0,51
Conversatorios	125	64,10	40	20,51	10	5,13	5	2,56	15	7,69	0	0,00
Sociodrama	145	74,36	10	5,13	12	6,15	15	7,69	10	5,13	3	1,54
Investigaciones	10	5,13	12	6,15	65	33,33	45	23,08	50	25,64	13	6,67
Discusiones	125	64,10	30	15,38	21	10,77	12	6,15	4	2,05	3	1,54
Grupo Control	Siempre	%	Casi Siempre	%	Indiferente	%	A veces	%	Nunca	%	No contestaron	%
Debate	115	61,50	19	10,16	12	6,42	20	10,7	9	4,81	12	6,42
Paneles	112	59,89	50	26,74	11	5,88	5	2,674	5	2,67	4	2,14
Exposiciones	127	67,91	12	6,417	15	8,02	20	10,7	7	3,74	6	3,21
Observación de Videos	61	32,62	110	58,82	5	2,67	11	5,882	0	0,00	0	0
Mesas Redondas	64	34,22	50	26,74	15	8,02	50	26,74	5	2,67	3	1,6
Formación de Equipos	125	66,84	50	26,74	12	6,42	0	0	0	0,00	0	0
Orientación Grupal	150	80,21	12	6,417	0	0,00	0	0	15	8,02	10	5,35
Conversatorios	161	86,10	6	3,209	0	0,00	15	8,021	2	1,07	3	1,6
Sociodrama	65	34,76	120	64,17	0	0,00	0	0,00	2	1,07	0	0
Investigaciones	5	2,67	12	6,417	50	26,74	115	61,5	3	1,60	2	1,07
Discusiones	129	68,98	12	6,417	15	8,02	12	6,417	15	8,02	4	2,14

1: Siempre; 2: Casi siempre; 3: Indiferente; 4: A veces; 5: Nunca; 6: No Contestaron
Fuente: Aplicación del cuestionario.

5. Discusión de los resultados

En cuanto a la estrategia de intervención para fomentar los valores, se apreció un porcentaje alto de respuestas más equilibradas cuando se utilizó un texto acompañado con música (tabla 4). Otro elemento a considerar es la atmósfera de empatía, colaboración y trabajo en equipo que se suscitó al momento de trabajar con los valores patrios y morales utilizando la música. Si bien solo se procedió a analizar los textos de las canciones y luego recoger en un instrumento los conocimientos obtenidos, existen otras estrategias que se pueden utilizar con la música para formar en valores son estas: la improvisación con música y las parodias que consisten en encajar un texto dirigido a formar en valores con un ritmo determinado. Estos datos se relacionan con los encontrados por De La Caba (1992) cuando sostiene que el razonamiento de los niños de 5to y 8vo, plantean valores individualistas guiados por el beneficio personal y el bien común estará supeditado al bien individual.

Un patrón constante en la discusión y análisis de los dilemas hipotéticos y reales fue la inseguridad y cambio de parecer. Contrastando los datos encontrados con la autora citada anteriormente, compartimos los planteamientos de que los estudiantes tienden a presentar menos conflictos en situaciones dilemáticas que no se relacionan directamente con su entorno, ya que en los dilemas redactados con situaciones ocurridas en el mismo centro se presentaron discusiones y conflictos más notorias, es decir resultó más difícil establecer puntos en común. Como resume De la Caba (1992) p. 145 “Cuanto mayor es la vivencia del conflicto, mucho mayor es la probabilidad de que esta interfiera en la capacidad de razonar”

En las tablas 5 y 6 se corrobora contundentemente el objetivo 1, más del 70% de la población objeto de estudio del grupo experimental y del grupo control respondieron que siempre y casi siempre reciben orientaciones en el hogar con relación a los valores y que los padres los motivan a que respeten los símbolos patrios.

Durante el proceso se pudo observar que en el centro educativo no existe una cultura organizativa definida con relación al respeto a los símbolos patrios, los estándares y perfiles de valores que deben desarrollar los estudiantes; como nos plantea Bronfenbrenner (1987) cada persona es afectada de modo significativo por las interacciones de una serie de sistemas. Bronfenbrenner denomina a estos el microsistema, el mesosistema, el exosistema y el macrosistema. El microsistema constituye el nivel más inmediato en el que se desarrolla el individuo (usualmente la familia); el mesosistema comprende las interrelaciones de dos o más entornos en los que la persona en desarrollo participa activamente; al exosistema lo integran contextos más amplios que no incluyen a la persona como sujeto activo; finalmente, al macrosistema lo configuran la cultura y la subcultura en la que se desenvuelve la persona y todos los individuos de su sociedad. Desde el hogar y las aulas se deben trabajar los valores en los adolescentes ya que al parecer el cambio generacional que se registra en la República Dominicana merece un trabajo más conciente y acorde con la realidad del país. El trabajo para fomentar valores debe ser una decisión institucional que involucre a todos los actores del proceso educativo y de la sociedad misma.

En las tablas 5 y 6 a diferencia de los datos mencionados anteriormente, se observa homogeneidad, en cuanto a que la escuela y el hogar fomentan el desarrollo de valores, los resultados no permiten generalizar esta afirmación ya que además de que la población objeto de estudio es reducida, se necesitan más fuentes y estudios en este sentido. Otros estudios que se pudieran realizar para aclarar sobre este respecto serían: que tan provechoso resultaría la aplicación de un proyecto de estimulación de valores con la coordinación conjunta escuela-hogar. ¿Cómo podría el hogar reproducir y reforzar los valores que fomentan la escuela y la escuela los valores que fomenta el hogar? En este sentido existe una limitación y es la que plantea que la escuela no puede adoctrinar, así la escuela debe ser un ente formador sin adoctrinamiento, pero consideramos que si no se asumen patrones estándares para formar en valores se estaría dejando una brecha para el desarrollo de antivalores que deterioren la personalidad de los adolescentes que se encuentran en una etapa de dualidad y de inseguridad en su propio desarrollo como nos plantea Erickson (1972). No basta con plantear en el currículo lineamientos generales sobre las estrategias para fomentar los valores, es necesario realizar una reflexión individual y colectiva utilizando instrumentos consensuados que permitan mejorar el trabajo o para fomentar valores en los estudiantes que debe ser el fruto de un Plan Global Institucional. Mientras que no exista un apoyo normativo institucional, motivación, empoderamiento y liderazgo por parte de los actores del proceso seguirá siendo tortuoso el trabajo para fomentar la formación en valores.

En la tabla 7 sobre la actitud hacia los valores patrios, más del 77,00% de los estudiantes tanto del grupo experimental como del grupo control respondió que siempre o casi siempre debe pararse en atención cuando se canta el himno nacional, esta afirmación aunque muestra un patrón de contundencia en la respuesta, discrepan con relación a las observaciones realizadas por el investigador, ya que en varias ocasiones durante el acto a la bandera, muchos jóvenes seguían caminando normalmente llevando gorras, además se tenía que tocar el timbre varias veces para que los estudiantes salieran del aula. Durante nuestra estadía en los centros educativos estudiados, fueron expulsados 17 estudiantes 3 hembras y 14 varones por discusiones, peleas y pérdidas de objetos. Los procedimientos para las expulsiones en varias ocasiones no fueron los más adecuados, ya que se tomaron decisiones sin indagar alegando que los jóvenes involucrados eran reincidentes en los conflictos presentados. Pensamos que la escuela como espacio de formación debe encaminarse a ser un ente mediador que no solo se dedique a impartir conocimiento, sino también a formar en valores, en este sentido compartimos el planteamiento de Rubies (1980) cuando subraya que la escuela no debe caer en el error de llenar casilla con calificaciones de manera mecánica sin tener plena conciencia de la importancia de la formación en valores para el desarrollo futuro de los estudiantes. Para desarrollar una actitud positiva hacia los valores patrios y morales las escuelas deben desarrollar planes estratégicos encaminados al fortalecimiento de la actitud hacia los valores. Es importante destacar que debe ser parte de la filosofía institucional el trabajo para que los adolescentes desarrollen una actitud positiva hacia los valores en este sentido, se pueden iniciar algunas líneas de investigación como por ejemplo: ¿Cuál es la actitud de los profesores frente a los valores patrios y morales? ¿Tienen las escuelas definidos en su filosofía institucional, los valores que deben desarrollar el centro y cuál es la responsabilidad de los actores del proceso? ¿Se implementan planes para desarrollar una actitud positiva frente a los valores patrios y morales?

En la tabla 8 se puede observar que existe coherencia entre los planteamientos del grupo experimental y control con relación a las estrategias que se utilizan en el aula para formar en valores, siendo las más utilizadas: el debate, los paneles, las exposiciones, la formación de equipos, el trabajo grupal, los conversatorios y las discusiones. Los datos que presenta esta tabla nos resultan altamente curiosos y un tanto contradictorios, pues durante nuestra estancia en los centros educativos estudiados, (6 semanas) observando el proceso, aplicando Pretest-Postest y realizando la intervención, solo pudimos contactar que utilizaban exposiciones y orientaciones grupales en 7mo y 8vo; formación de equipos y observación de videos en 8vo; los videos observados solo reseñaban procesos históricos. Consideramos en este sentido que la escuela debe dotar a sus docentes de las herramientas, estrategias y técnicas necesarias para desarrollar la formación en valores, ya que es el maestro el encargado de formar e interactuar diariamente con los estudiantes.

6. Conclusiones

Las conclusiones presentadas con la realización del estudio, no pretenden ser generalizadas a la totalidad de las escuelas de la República Dominicana, al entender que, además, de no haber sido un objetivo del estudio, la población seleccionada no tiene carácter de representatividad para generalizar los resultados.

Existe contradicción entre los datos recogidos con el instrumento para datos generales y las informaciones recogidas por el investigador fruto de la observación. Durante la estadía en los centros educativos bajo estudio, se pudo constatar poca planificación de los procesos y desorganización en la ejecución de las tareas. Al parecer existe ausencia de liderazgo y muchas personas se sienten con autoridad para tomar decisiones, no así para enfrentar las consecuencias de las decisiones. Los profesores no cumplen con acciones que se pudo constatar estaban planificadas, por ejemplo vigilar áreas determinadas durante el recreo, organización de la fila para comprar la merienda en la cafetería. Estas incoherencias de ejecución de lo planificado al parecer puede ser la causa principal de los actos de indisciplina que se producen en los centros estudiados. Las decisiones para el manejo de conflictos por parte de los profesores y las autoridades de los centros educativos estudiados no son las más adecuadas.

El entorno escolar no presenta un ambiente planificado y propicio para el desarrollo y fomento de los valores estudiados. En una institución educativa deben existir procedimientos adecuados para el manejo de conflictos de manera que se evite que una mala decisión pueda marcar psicológicamente a un estudiante toda su vida. Aun se debe responder a preguntas como ¿existe plena conciencia cuando se toman decisiones al ocurrir actos de indisciplina? ¿se siguen los procedimientos adecuados al momento de sancionar a un estudiante? ¿el problema es el maestro o el estudiante; el centro escolar o la familia; es conductual o procedimental; es por falta de autoridad o por exceso de ella? ¿el director o directora en el momento de asumir su puesto recibe una inducción adecuada? ¿el director o directora está preparado (a)

académicamente para tomar decisiones o debe aprender por el método de ensayo y error, apoyándose en el sentido común?

Los centros educativos deben fomentar el desarrollo y aplicación de actitudes y aptitudes de los maestros para que diseñen planes destinados a estimular los valores patrios y morales en los centros educativos. La escuela debe dotar a sus docentes de las herramientas, estrategias y técnicas necesarias para desarrollar la formación en valores, ya que el maestro es el encargado de formar e interactuar diariamente con los estudiantes. La formación de formadores representa un punto neurálgico del proceso para la creación de la plataforma para educar en valores, en ocasiones los maestros no tienen claros y definidos los valores que proyectan, por lo que cabe preguntarse ¿cómo puede alguien educar en unos principios que desconoce o no posee? Se hace necesario en este sentido que el maestro y maestra cambie su enfoque sobre el diseño de la planificación y así como se planifica la unidad didáctica se puedan planificar los valores que se deben fomentar cada día.

El contexto latinoamericano se convierte en un entorno desfavorecido para hablar de valores o para intentar fomentarlos, pues la desigualdad, la corrupción y la falta de principios se convierten en algo habitual en sociedades que han decidido dar riendas sueltas a la formación en valores. En este sentido se podría abrir la posibilidad de realizar varias investigaciones para complementar los datos encontrados, como por ejemplo: ¿Hasta que punto influyen la imagen del profesor y la atmósfera del centro, la estimulación de los valores en edades tempranas? ¿Que tan provechoso resultaría la aplicación de un proyecto de estimulación de valores con la coordinación conjunta escuela-hogar? ¿Cómo pudiera el hogar reproducir y reforzar los valores que fomenta la escuela y la escuela los valores que fomenta el hogar? ¿Las estrategias utilizadas por la escuela para formar en valores son las más adecuadas? ¿Están los maestros preparados para estimular el desarrollo de valores? ¿Están acordes los valores de los maestros con los que estos deben fomentar en los estudiantes? ¿Tiene la escuela planes definidos para la estimulación de los valores? ¿Atendiendo a la edad se deben aplicar estrategias distintas para formar en valores?

Los valores son al parecer la integración de más de un elemento específico; el ser humano es un ente en proceso de cambio constante y por la misma característica de los estudios sociales se producen cambios en las informaciones recogidas de un segundo a otro. Un objetivo de estudio que se desprende de los datos encontrados es: determinar que efecto tienen por separado los componentes trabajados (Canciones, dilemas hipotéticos, dilemas reales) durante una intervención.

En cuanto al modelo cognitivo evolutivo se ha corroborado una hipótesis que había sido demostrada, en este sentido sin embargo se observan concordancia con otros estudios al determinar de forma contundente que: los estudiantes del grupo experimental y el grupo control presentan patrones similares en el pretest con relación a los estadios de razonamiento moral; en el postest el grupo experimental (sometido a intervención) muestra patrones evolutivos más significativos. Se muestra un mayor conflicto cuando se analizan dilemas reales sucedidos en el centro educativo que los dilemas hipotéticos presentados por Laurence Kohlberg. En el entorno estudiado la edad representa una condición importante en cuanto a los

patrones iniciales pretest y el comportamiento evolutivo posttest. Un patrón constante en la discusión y análisis de los dilemas hipotéticos y reales fue la inseguridad y cambio de parecer.

Los valores son al parecer la integración de más de un elemento específico; el ser humano es un ente en proceso de cambio constante y por la misma característica de los estudios sociales se producen cambios en las informaciones recogidas de un segundo a otro, en este sentido lo importante es analizar la tendencia de los cambios más que la evolución misma, el precisar si la discusión de las canciones produce cambios en los valores medidos, merece un trabajo mucho más profundo, teniendo en cuenta la duración de los procesos y repitiendo con varios grupos el mismo procedimiento, en este sentido resultaría osado afirmar categóricamente que son las canciones las que producen la tendencia de los datos en el entendido de que no solo se trabajó con las canciones, sino que se discutieron dilemas hipotéticos y reales; un objetivo de estudio que se desprende de los datos encontrados es: determinar qué efecto tienen por separado los componentes trabajados (Canciones, dilemas hipotéticos, dilemas reales) durante una intervención.

En el momento de la escucha y discusión de las canciones en los grupos donde se utilizó música se mostró una mayor disposición y entusiasmo que donde se siguió el proceso normal; al parecer la música ayuda a separar momentáneamente el espacio educativo acercándolo (al estudiante) a su espacio coloquial, esto mueve a concluir que: Un texto acompañado con música adquiere mayor potencia formadora y se puede utilizar como estrategia para formar en valores. En este sentido no queremos ser muy categóricos ya que no representó un objetivo del estudio la generalización de los resultados, por lo que sugerimos futuros estudios que puedan seguir ampliando esta línea de investigación. En nuestro caso particular pensamos seguir ampliando esta línea de investigación con la repetición de este estudio en diversos centros de la República Dominicana. Cuando se realiza una estrategia de intervención con música los estudiantes muestran interés en el proceso e iniciativa en la ejecución de las tareas encomendadas. Consideramos que el centro educativo debe implementar un programa bien definido para estimular el desarrollo de valores lo más temprano posible, ya que si el sujeto se desarrolla en un entorno organizado y con valores bien definidos, asumirá esos patrones conductuales. Una estrategia de intervención basada en la aplicación de la música se pueden enfocar desde tres momentos: Escucha, Análisis y Reflexión.

La voz humana como recurso propio del maestro y del estudiante debe ser utilizada junto a los recursos del medio, para dinamizar el proceso educativo y de formación en valores. La reflexión en los procesos es determinante para establecer buenos resultados y si se puede contar con la intervención adecuada pudiera servir como apoyo importante a la educación; este es un punto interesante para seguir profundizando al respecto, ya que un estudio solo representa el primer paso en un largo camino que conduce a afirmaciones categóricas y a la elaboración de teorías.

Referencias Bibliográficas

- Albaugh, S. (1995). *Música en la escuela. Guía del Profesor*. Santiago: Tórculo.
- Alonso, M. L., Pereira M. C. & Soto, J. (2003). *La educación en valores a través de la música, marco teórico y estrategias de intervención*. Vigo: Universidad de Vigo-Aurea.
- Ballester, F. & Arnaiz, P. (2001, Agosto). Diversidad y violencia escolar. *Revista Interuniversitaria de Profesorado*, 41. 39-58.
- Barrios, P. (2000). Una propuesta de investigación: La música de tradición oral en un núcleo rural y su aplicación didáctica. *Revista Electrónica de LEEME* 5, <http://musica.rediris.es/leeme/revista/barrios00.pdf> (consultado el 25-11- 2008)
- Bernal, J. & Calvo, M. L. (2000). *Didáctica de la Música: La Expresión Musical en la Educación Infantil*. Málaga: Aljibe.
- Bernal, J. (2000). Mesa redonda: La Investigación Como Proyecto de Futuro. *Revista Electrónica de LEEME* 5, <http://musica.rediris.es/leeme/revista/bernal00.pdf> (consultado el 10-11-2008).
- Betés, M. (2000). *Fundamentos de musicoterapia*. Madrid: Morata.
- Boggino, N. (2004). *Los valores y las normas sociales en la escuela, una propuesta didáctica e institucional*. Rosario: HomoSapiens.
- Bolívar, A. (1992). *Los contenidos actitudinales en el currículo de reforma*. Madrid: Escuela Española.
- Bronfenbrenner, U. (1987): Contextos de crianza del niño. *Infancia y aprendizaje*, 29, 45-55.
- Buxarrais, M.R., Martínez, M., Puig, J.M. y Trilla, J. (1995) *La educación moral en primaria y en secundaria*. Zaragoza: MEC-Luis Vives.
- Carreras, Ll. (1997). *Cómo educar en valores*. Madrid: Narcea.
- Checa, R. (2004). Cambio de modelo en la formación del profesorado de las enseñanzas de música. *Revista Electrónica de LEEME* 14, <http://musica.rediris.es/leeme/revista/checa04.pdf> (consultado 15-12-2009).
- Coronado, M. L. & García, J. (1994). De cómo usar canciones en el aula. (*Boletín de ASELE II*). Málaga.
- Cremades, A. (2008). El pragmatismo y las competencias en educación musical. *Revista Electrónica de LEEME* 21, <http://musica.rediris.es/leeme/revista/cremades08.pdf> (consultado

15-12-2009).

Del Río, D. (2000). Mesa redonda: La investigación como proyecto de futuro la investigación sobre las aptitudes musicales. *Revista Electrónica de LEEME* 5, <http://musica.rediris.es/leeme/revista/delrio00.pdf> (consultado 15-12-2009).

De la Caba Collado, M. (1992). *Desarrollo de valores grupales: Una experiencia de intervención en quinto y octavo de EGB desde la perspectiva constructivista*. Bilbao: Universidad de Deusto.

Díaz-Aguado, M. J. & Medrano, C. (1994). *Educación y razonamiento moral*. Bilbao: Mensajero.

Díaz Gómez, M. (1998). Materiales para la enseñanza de la música en la educación general. *Revista de Psicodidáctica*, 5. 83-94.

Dios, F., Barrios P., Guerra, R., Rodilla, F. & Sánchez, J. (2000). Investigación y/o innovación. Un proyecto en y para el centro educativo. *Revista Electrónica de LEEME*, 5, <http://musica.rediris.es/leeme/revista/diosetal00.pdf> (consultado 10-12-2009)

Erikson, E. (1972). *Sociedad y Adolescencia*. Buenos Aires: Paidós.

Escámez, J.; Ortega, P. & Saura, P. (1987). Educar en la solidaridad: Programa pedagógico. *Revista Española de Pedagogía*, 3. 7-27.

Flores, S. (2007). Principales acercamientos al uso de la música popular actual en la educación secundaria. *Revista Electrónica de LEEME*, 19 <http://musica.rediris.es/leeme/revista/flores07.pdf> (consultado 10-12-2009)

Frega, A. (2000). Mesa redonda: La investigación como proyecto de futuro. *Revista Electrónica de LEEME*, 5, <http://musica.rediris.es/leeme/revista/frega00.pdf> (consultado 5-1-2010)

García, J. M. (2002). *La música étnica: Un viaje por las músicas del mundo*. Madrid: Alianza.

Garzón, A., Garcés, J. & Herrera, M. (1988). Patrones conductuales en el terrorismo actual: un análisis empírico Madrid. *Psicología Social*, 3, 151-164.

Gerardi, E. (1971). Música y juventud. *Revista de la universidad. Buenos Aires*, 7 (tomo 4). 17-28.

Gil J. (1998). Jóvenes, ciber espacio y tiempo digital. Chile. *Revista Adolescencia Latinoamericana*, 3 (tomo 3). 22-34.

Gil, M. (2000). El uso de las canciones y la música en el desarrollo de la destreza de comprensión auditiva en el aula ELE. *Carabela*, 49, 39-54.

- Herrera, M. (2007). Los valores de los adolescentes de un centro español de educación secundaria en el extranjero. *Revista Iberoamericana de Educación*, 4,(2), 16-23.
- Kohlberg, L. (1992). *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Labaké, J. (2005). *Valores y límites en la educación*. Buenos Aires: Bonum.
- Lacárcel, J. (1990). *Psicología de la música y educación musical*. Madrid: Visor.
- Ley, I. (1997). *La música latinoamericana, ritmos y danzas de un continente*. Barcelona: Ediciones BSA.
- Martínez, M. & Puig, J. M. (Coords.) (1991). *La educación moral. Perspectivas de futuro y técnicas de trabajo*. Barcelona, España: ICE de la Universidad de Barcelona.
- Martínez, M. (2000). *El contrato moral del profesorado*. Barcelona, España: Desclée de Brouwer.
- Ortega P., Minguez, R. & Gil, R. (1994). *Educar para la convivencia*. Valencia, España: Nau Llibre.
- Ortega, P. & Saura, P. (1990). La cooperación solidaria como objetivo educativo. *Revista Ciencias de la Educación*, 142, pp 231-254.
- Palacios J. (1997). El juego en el desarrollo psico-evolutivo del niño. (*Suplemento 108*). *Anales Españoles Pediatría*, pp. 20-28
- Pavlov, I. P. (1927). *Los reflejos condicionados: Una investigación de la actividad fisiológica de la corteza cerebral*. (Traducido y editado por G. V. Anrep. 1931) Londres: Oxford University.
- Puig, J. M. & Martínez, M. (1989). *Educación moral y democracia*. Barcelona: Laertes.
- Rúbies, M. (1980). *Matemática. EGB [Matemática. Educación General Básica]*. Barcelona: Casals.
- SPSS (2008) *SPSS 15* (programa de ordenador). Chicago: SPSS, Inc.
- Terricabras, J.M. (2000). La educación en el siglo XXI. *Aula de Innovación Educativa*, 110, 65-67.
- Trilla, J. (1992). *El profesor y los valores controvertidos*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Ventosa, V. (1999). *Expresión musical. educación y tiempo libre*. Madrid: CCS.

Vera, J. & Martínez, M. (1994). Preferencias de valores en relación con los prejuicios hacia exogrupos. *Anales de Psicología*, 10, 56-65

Willems, E. (1976). *La preparación musical de los más pequeños*. Buenos Aires: Eudeba.

Learning Styles of Undergraduate Musical Students Attending Music College in Thailand

Estilos de aprendizaje de alumnos universitarios de Música en Tailandia

Anchalee Tanwinit
Mahidol University College of Music
Salaya, Nakhonpathom 73170, Thailand

Wichian Sittiprapaporn
Mahasarakham University College of Music
Khamriang, Kantharawichai, Mahasarakham 44150, Thailand
wichian.s@msu.ac.th

Recibido: 10-3-2010 Aceptado: 4-5-2010
Received: March, 10th. 2010 Accepted: May, 4th. 2010

Abstract

Some previous studies postulate that every individual has a different learning style. Students have preferences for the ways in which they receive information. One of the most challenges that music educator in Thailand face today is improving the level of music student satisfaction with the curriculum and learning environment. To determine whether a particular teaching method might enhance student satisfaction with the learning process, a learning preferences survey linked to sensory modalities was given to music students of Undergraduate Studies at College of Music Mahidol University, Thailand. The survey called VARK (an acronym for Visual, Aural, Read-Write, and Kinesthetic) was applied in order to identify student's preferences for particular modes of information presentation. The purpose of this descriptive study was thus to determine the learning style and measure the distribution of learning preference mean scores of the music students and note any significant differences among classes and gender determined using 348 participants from the Mahidol University College of Music, Thailand, in 2008-2009. According to the VARK questionnaire, students were divided into five groups (visual, auditory, read-write, kinesthetic, and multimodal learners). The unimodality preference was 33.9 % and multimodality was 66.1 %. Among the students who preferred one mode of information presentation, 15.3 % were kinesthetic, 62.7 % were auditory, 10.2 % were visual, and 11.9 % were read-write learners, respectively. Some students preferred multiple modes: bimodal (26.4 %), trimodal (27.3 %), and quadmodal (12.4 %), respectively. Music students prefer aural learning at a higher percentage than other modes. Inter-class differences varied while gender differences were not significant. Introducing the VARK survey can provide a vehicle for self-knowledge and to explore opportunities for making the music educational experience both more productive and enjoyable for students and faculty members. Knowing the music students preferred learning modes can: (1) help provide instruction tailored to the student's individual preferences, (2) overcome the predisposition to treat all music students in a similar way, (3) motivate teachers to move from their preferred mode(s) to using others, and (4) develop appropriate learning approaches and explore opportunities so that music educators will be able to make the educational experience more productive.

Key words: Learning Modes. Visual. Auditory. Read/Write. Kinesthetic. Music Education.

Resumen

Algunos estudios previos postulan que cada individuo posee un diferente estilo de aprendizaje. Los estudiantes tienen preferencias en los modos de presentación de la información. En la actualidad, uno de los retos más grandes que afrontan los educadores musicales de Tailandia es mejorar el nivel de satisfacción del estudiante en relación al currículum y al contexto de aprendizaje. Con el fin de determinar si un método particular de enseñanza podría aumentar dicha satisfacción, se administró a estudiantes de Pregrado en el College of Music Mahidol University de Tailandia un cuestionario de preferencias de aprendizaje en relación a las modalidades

sensoriales. Un cuestionario, denominado VARK (abreviación de Visual, Aural, Lecto-Escritor y Kinestésico), fue aplicado para identificar las preferencias de los estudiantes sobre los modos de presentación de información. El propósito de este estudio descriptivo fue determinar el estilo de aprendizaje, medir la distribución de las puntuaciones de los estudiantes de música respecto a sus preferencias de aprendizaje y determinar las diferencias habidas entre clases y género. Los participantes fueron 348 alumnos de Mahidol University College of Music, Tailandia, durante el curso 2008-2009. De acuerdo al cuestionario VARK, se dividió a los estudiantes en cinco grupos (visual, auditivo, lectura-escritura, kinestésico y multimodal). El porcentaje de estudiantes que prefirieron un solo modo de presentación de información fue del 33,9%, mientras que el 66,1% prefirieron un modo multimodal. De los estudiantes del modo unimodal, el 15,3% prefirieron el modo kinestésico, 62,7% el modo auditivo, 10,2% el modo visual y 11,9% el modo lecto-escritor. Algunos estudiantes prefirieron modos múltiples de presentación de información: bi-modal (26,4%), tri-modal (27,3%) y cuatri-modal (12,4%). Los estudiantes de música prefirieron un modo auditivo en un mayor porcentaje que otros modos. Las diferencias entre clases variaron mientras que las diferencias de género no fueron significativas. El cuestionario VARK puede constituir un vehículo de auto-conocimiento, así como para explorar oportunidades para hacer la experiencia educativa en música más productiva y agradable tanto para estudiantes como para profesores. Conocer los modos de aprendizaje preferidos por los estudiantes puede: 1) ayudar a adaptar la enseñanza a los modos preferidos del estudiante; 2) superar la predisposición de tratar por igual a todos los estudiantes de música; 3) motivar a los profesores a cambiar sus modos preferidos por otros; y 4) desarrollar enfoques apropiados de enseñanza y explorar oportunidades para que los educadores musicales puedan ser capaces de hacer la experiencia educativa más productiva.

Palabras clave: Modos de aprendizaje, Visual, Auditivo, Lecto-escritor, Kinestésico, Educación Musical.

1. Introduction

Some previous studies proposed that every individual has a different learning style (Collins, 2004; Murphy *et al.*, 2004; Winn and Grantham, 2005). Students have preferences for the ways in which they receive information. Learning style is defined as the manner in which and the conditions under which learners most efficiently and effectively perceive, process, store, and recall what they are attempting to learn (Rourke *et al.*, 2002). The field of learning styles is complex, with over 70 different learning style models identified in a recent review (Coffield *et al.*, 2004). These models represent numerous assumptions (such as learning styles are fixed, flexibly stable, contextually determined, or even nonexistent) and focus on different aspects of the learner (cognitive personality style, information processing style, or instructional preferences).

One of the most challenges that music educator in Thailand face today is improving the level of music student satisfaction with the curriculum and learning environment. It also presents a challenge for instructors to meet the educational needs of all students. Specifically, student motivation and performance improves when instruction is adapted to student learning preferences and styles (Miller, 2001). Because students have significantly different learning styles, it is the responsibility of the instructor to address this diversity of learning styles among students and develop appropriate learning approaches (Tanner and Allen, 2004). One characterization of

learning styles is to define the learners' preferred mode of learning in terms of the sensory modality by which they prefer to take in new information (Lujan and DiCarlo, 2006).

One way to improve student motivation and performance is to adapt teaching approaches to meet the different learning style preferences of music students. Knowing the music students' learning style preferences will aid in the development of the most effective teaching approaches (Tanner and Allen, 2004). There are many methods available for assessing learning styles, with each method offering a distinctly different view of learning style preferences (Lujan and DiCarlo, 2006). The method used in the present study was adopted from Fleming (2007) and Lujan and DiCarlo (2006). It defines the preference in learning style based on the sensory modality in which a student prefers to take in new information. The three major sensory modalities are defined by the neural system that is preferred when receiving information: visual (V), aural (A), and kinesthetic (K), collectively known as VAK (Fleming, 2007). In other words, VAK categorizes student learning based on the sensory preference of the individual. Thus VAK is a perceptual, instructional preference model that categorizes learning by sensory preferences (Lujan and DiCarlo, 2006). In 1995, Fleming expanded VAK to VARK to include reading/writing (R, a mixed sensory modality that is not assessed under VAK) as an additional type of mixed sensory learning modality. Even though student learners are capable of using all of these sensory modes of learning, each individual has a unique preference, or set of preferences, in which one mode is often dominant and preferred (Coffield *et al.*, 2004).

Learners with a single learning style preference are referred to as unimodal, whereas others preferring a variety of styles are known as multimodal. Of the multimodal learners, there are sub classifications for bi-, tri-, and quadmodal learners, who prefer to use two, three or four styles, respectively (Wehrwein *et al.*, 2007). Whether tasks or activities are presented to appeal to auditory, visual, tactile, or kinesthetic sense (modality preference) is an important consideration for educators (Carbo, 1983). We were thus interested in assessing the preferred learning styles of undergraduate music major to determine their learning styles. Having this information may assist in the development and implantation of specific teaching approaches that would maximize student motivation and learning by tailoring instruction to student needs. In addition, the result of our study could be used for developing appropriate learning approaches for other universities which have music program.

2. Method

2.1 Population and sample

Participants in this study consisted of all music students who studied in undergraduate program of music at Mahidol University College of Music, Thailand. A total of 348 students completed the questionnaire.

2.2 Design

The VARK questionnaire developed by Fleming (2007) was used to identify one facet of music student learning styles: the sensory modality by which they prefer to take in information. The VARK questionnaire is a 16-item, self-report, multiple-choice questionnaire that can be completed in 10-15 min. The following are internet links to the VARK homepage (<http://www.vark-learn.com/english/index.asp>) and questionnaire (<http://www.vark-learn.com/english/page.asp?p=questionnaire>). We administered the VARK questionnaire as a hard copy to all music students of undergraduate program in music at Mahidol University College of Music, Thailand, to determine their preferred modes of information presentation.

2.3 Procedure

This study was performed at the Mahidol University College of Music, Salaya, Nakhonpathom, Thailand, in 2008-2009. The Thai version of the VARK questionnaire was administered at the beginning of the second semester to music students to determine their preferred mode(s) of learning. All 348 music students were invited to participate in the study. The purpose of the study was explained to the students. All 348 music student were completed the questionnaire. According to the VARK questionnaire, each question aims to place respondents in a “learning” situation. The respondents are permitted to omit a question or to choose two or more option if appropriate. Questionnaires were evaluated on the basis of previously validated scoring instructions and a chart (Fleming, 2007).

2.4 Analysis

Students were allowed to choose multiple answers per item to adequately describe their preferred response(s) to the situations presented. The total number of student responses was tallied for each of the four sensory modalities (V, A, R, and K) and for all possible combinations of the modalities (e.g., VA, VRK, etc.). The scoring algorithm was then applied to identify each student's modality preferences. The number of students who preferred each mode of learning was divided by the total number of responses to determine the percentage of students in each category. Data are reported as percentages of students in each category of learning style preference.

3. Results

According to the VARK questionnaire, students were divided into five groups (visual, aural, read/write, kinesthetic, and multimodal learners). Only 33.9% of the students preferred a single mode of information presentation (either visual, auditory, reading/writing, or kinesthetic) (see Figure 1).

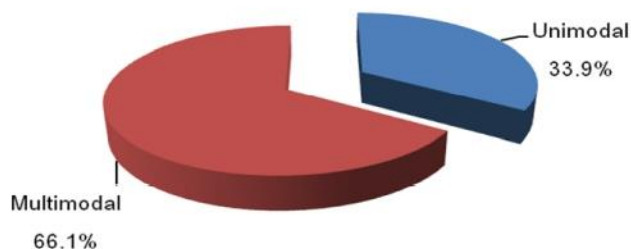


Fig. 1. Distribution of learning style of the music students.

Of the 348 students (66.1% of all students) who preferred multiple modes of information presentation, some students preferred two modes (bimodal, 26.4%), some students preferred three modes (trimodal, 27.3%), and some students preferred four modes (quadmodal, 12.4%), respectively.

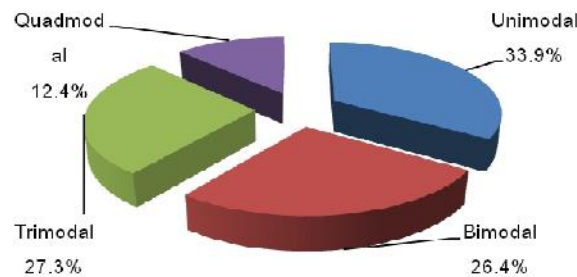


Fig. 2. Percentage of students who preferred two, three, or four modes of information presentation.

Figure 2 presents the percentages of students who preferred two, three, or four modes of information presentation. Obviously, of the students who preferred four modes of information presentation, all students preferred visual, auditory, reading/writing, and kinesthetic (12.4%). Of the 118 students (33.9% of all students) who preferred only one mode of information presentation, some students preferred visual (10.2%), some students preferred auditory (62.7%), some students preferred reading/writing (11.9%), and some students preferred kinesthetic (15.3%), respectively (see Figure 3).

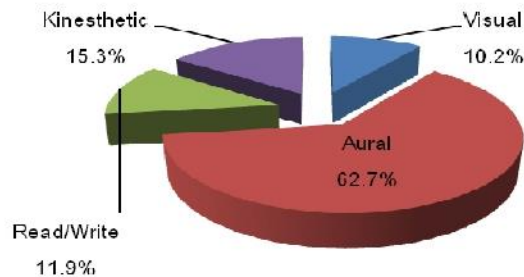


Fig. 3. Percentage of students who preferred one mode of information presentation.

Of the 92 students (26.4% of all students) who preferred two modes of information presentation, some students preferred V and A (20.7%), some students preferred V and R (3.3%), some students preferred V and K (6.5%), some students preferred A and R (27.2%), some students preferred A and K (39.1%) and some students preferred R and K (3.3%), respectively (see Figure 4).

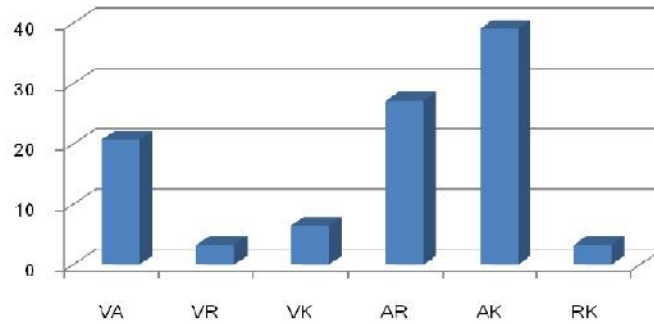


Fig. 4. Percentage distribution of Bi-modal learning styles.

Of the 95 students (27.3% of all students) who preferred three modes of information presentation, some students preferred V, A and R (34.7%), some students preferred V, A and K (18.9%), some students preferred A, R and K (37.9%), and some students preferred V, R and K (8.4%), respectively (see Figure 5).

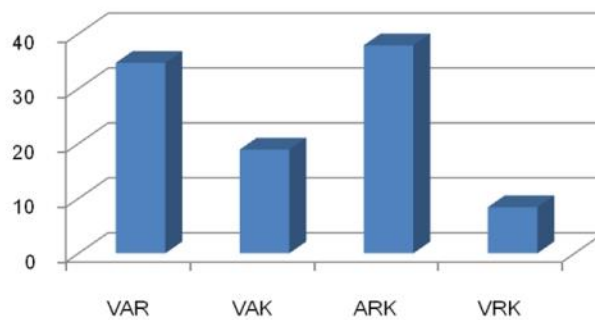


Figure 5. Percentage distribution of Tri-modal learning styles.

4. Discussion

The present study administered the VARK questionnaire to undergraduate music students to determine their preferred modes of information presentation. Three hundred forty-eight students

from College of Music, Mahidol University, Thailand, were completed questionnaire. Only 33.9% of the students preferred a single mode of information presentation (either visual, auditory, reading/writing, or kinesthetic). However, most students (66.1%) preferred multiple modes of information presentation. These students had a balanced set of preferences, which means that they prefer information to arrive in a variety of modes. They may benefit from active learning strategies over the traditional lecture format. Our result correspond to Lujan and DiCarlo's study showing that active learning strategies reach all types of learners in the visual, auditory, reading/writing, and kinesthetic schemes. In contrast, the traditional lecture format assumes that all students are auditory learners and acquire the same information presented orally at the same without dialogue with the presenter (Lujan and DiCarlo, 2006).

Some previous studies have also shown that students learn better by using active learning strategies, because active learning strategies reach all types of learners (Bonwell and Elson, 1991; Lujan and DiCarlo, 2006). Active learning strategies promote thinking through reasoning an improve problem-solving and decision-making skills (Lujan and DiCarlo, 2006). In addition, active learning strategies can be applied in large classes. That is, discussion in class, cooperative learning exercise, role play, simulations, models, debates, and games are active learning strategies that can be used in larger classes (Bonwell and Eison, 1991). These activities also promote group work generate high levels of motivation and enthusiasm (Lujan and DiCarlo, 2006).

Additionally, several studies revealed that the VARK questionnaire can motivate teachers to move from their preferred mode(s) to using others. They will be able to reach more students because of the better match between teacher and learner styles (Armstrong and Parsa-Parsi, 2005; Bergman and Fors, 2005; Collins, 2004; Forrest, 2004; Gordon, 1998; Laight, 2004; Lang *et al.*, 1999; Lewthwaite and Dunham, 1999; Miller, 2001; Pillemer *et al.*, 2003; Sandmire and Boyce, 2004; Veeman *et al.*, 2003). Knowing the students preferred modes can provide a focus for developing strategies that are tailored for individuals. This will help to overcome the predisposition of many educators to treat all students in a similar way (Fleming, 1995).

Previous studies stated that knowing the learning style of students is a valuable skill in education. Knowledge of learning styles may help educators identify and solve learning problems among students, thus helping their students to become more effective learners (Baykan and Nacar, 2007; Cooper, 2007; Fleming and Mills, 1992). Based on our findings, music students appear to have stronger aural learning preferences (see Figure 3). The preference, coupled with strong read/write preference scores (Aural-Kinesthetic; 39.1%), would suggest that the lecture presentation heightened with pictures, diagrams, PowerPoint presentations, handouts, or guided

notes would satisfy the needs of most music students (see Figure 4). Lujan and DiCarlo (2006) stated that multimodal students prefer information to arrive in a variety of modes. In the present study, 66.1% of the students exhibited multimodality, indicating that they use a combination of learning styles when learning information. These findings are compatible with other studies (Lujan and DiCarlo, 2006; Baykan and Nacar, 2007; Slater *et al.*, 2007; Wehrwein *et al.*, 2007; Dinakar *et al.*, 2005; Murphy *et al.*, 2004) that have used the VARK questionnaire as a learning style inventory. Dinakar (2005) found multimodality to be 58.0% in the caregivers of asthmatic children; Lujan and DiCarlo (2006) found it to be 63.8% in first-year medical students; Erkus (2006) found it to be 53.2% in medical students in their first 3 year; and Murphy (Murphy *et al.*, 2004) found it to be 56.0% in dental students, respectively. The present result shows that multimodal students (66.1%) are more successful and multimodal percentage in our study is higher than that of other studies. However, further studies on music students in other universities will better explain this difference.

Lujan and DiCarlo's study stated that most students are able to learn effectively as long as the teacher provides a blend of visual, auditory, reading/writing, and kinesthetic activities. However, some students prefer one of the modalities over the other three so strongly that they struggle to understand the subject matter unless special care is taken to present it in their preference mode (Lujan and DiCarlo, 2006). To meet these needs, teaching should be multisensory and filled with variety. With active learning strategies, visual learners are targeted by the presence of models and demonstrations (Chan *et al.*, 1991; DiCarlo *et al.*, 1998; Rodenbaugh *et al.*, 1999). In the same way, auditory learners can be reached through discussion (Cortright *et al.*, 2005; Rao and DiCarlo, 2000), collaborative testing (Cortright *et al.*, 2003; Rao *et al.*, 2002), debate (Scannapieco, 1997), games (Bailey *et al.*, 1999; Collins *et al.*, 1999; Howard *et al.*, 2002; Mierston, 1999; Moy *et al.*, 2000; Odenweller *et al.*, 1998), and answering questions (DiCarlo and Collins, 2001). To achieve this goal, it becomes important to use active learning strategies (Rao and DiCarlo, 2001). Some investigators have reported an increase in students' achievement with the use of simulations and games, and students usually expressed positive feeling about the experiences (Wolfe, 1985). Thus, active learning strategies may be superior to the traditional lecture format in promoting thinking, reasoning, problem-solving, and decision-making skills, respectively (Lujan and DiCarlo, 2006).

5. Limitation of the study

The VARK self-reported questionnaire has not been statistically validated, and this represents a limitation to this study. Educational investigators have not been able to find satisfactory statistical method to validate the four-factor model that is the basis of VARK (Fleming, 2007). Nevertheless, a strong point of the VARK questionnaire is that its questions and options are drawn from real-life situations and respondents identify with the results that they receive—they affirm the face validity of the tool (Slater *et al.*, 2007; Fleming, 2007). Therefore, it is important to note that although the number of samples is very large, self-reported data may be biased because all data are self-selected; there is no randomization or balanced selection (Lujan and DiCarlo, 2006; Slatter *et al.*, 2007; Fleming, 2007). However, although self-perceptions are not always reliable, these data support the validity of the VARK questionnaire (Fleming, 2007).

Finally, introducing the VARK survey can provide a vehicle for self-knowledge and to explore opportunities for making the music educational experience both more productive and enjoyable for students and faculty members. Knowing the music students preferred learning modes can: (1) help provide instruction tailored to the student's individual preferences, (2) overcome the predisposition to treat all music students in a similar way, (3) motivate teachers to move from their preferred mode(s) to using others, and (4) develop appropriate learning approaches and explore opportunities so that music educators will be able to make the educational experience more productive.

6. Conclusion

The Thai version of VARK questionnaire for musician identifies music student's preferences for particular modes of information presentation. Knowing the music students' preferred modes can enrich the learning experience. Since music student have significantly different learning style, it is the responsibility of the music instructor to address this study diversity of learning styles among the music students and develop appropriate learning approaches. In addition, the result of this study could be used for developing appropriate learning approaches for other universities which have music program.

References

- Amstrong, E. and Parsa-Parsi, R. (2005). How can physicians' learning styles drive educational planning? *Acad. Med.*, 80: 680-684.
- Bailey C.M., Hsu, C.T. and DiCarlo, S.E. (1999). Educational puzzles for understanding gastrointestinal physiology. *Adv. Physiol. Educ.*, 21: 1-18.
- Baykan, Z. and Nacar, M. (2007). Learning styles of first-year medical students attending Erciyes University in Kayseri, Turkey. *Adv. Physiol. Educ.*, 31: 158-160.
- Bergman, L.G. and Fors, U.G. (2005). Computer-aided DSM-IV-diagnostics-acceptance, use and perceived usefulness in relation to users' learning styles. *BMC Med. Inform. Decis. Mak.*, 5: 1.
- Bonwell, C.C. and Eison, J.A. (1991). *Active Learning: Creating Excitement in the Classroom*. Washington, DC: George Washington Univ.
- Carbo, M. (1983). Research in reading and learning style: implications for exceptional children. *Exceptional Children*, 49: 489-493.
- Chan, V., Pisegna, J.M., Rosian, R.R. and DiCarlo, S.E. (1991). Construction of a model demonstrating neural pathways and reflex arcs. *Adv. Physiol. Educ.*, 271: 14-42.
- Coffied, F., Moseley, D., Hall E. and Ecclestone, K. (2004). *Learning Styles and Pedagogy in Post-16 Learning: a Systematic and Critical Review*. London: Learning Skills and Research Centre.
- Collins J. (2004). Education techniques for lifelong learning: principles and adult learning. *Radiographic*, 24: 1483-1489.
- Collins, H.L., Rodenbaugh, D.W., Murphy, T.P., Kullics, J.M., Bailey, C.M. and DiCarlo, S.E. (1999). An inquiry-based teaching tool for understanding arterial blood pressure regulation and cardiovascular function. *Adv. Physiol. Educ.*, 277: 15-28.

- Cooper, S.S. (2007), Life Circles, Inc. Learning Styles [online]. <http://www.lifecircles-inc.com/learningstyles.htm> (March 12, 2007)
- Cortright, R.N., Collins, H.L. and DiCarlo, S.E. (2005). Peer instruction enhanced meaningful learning: ability to solve novel problems. *Adv. Physiol. Educ.*, 29:107-111.
- Cortright, R.N., Collins, H.L., Rodenbaugh, D.W. and DiCarlo, S.E. (2003). Student retention of course content is improved by collaborative-group testing. *Adv. Physiol. Educ.*, 27: 102-108.
- DiCarlo, S.E. and Collins, H.L. (2001). Colored letters: a tool to increase class participation in a large classroom. *Adv. Physiol. Educ.*, 25: 143.
- DiCarlo, S.E., Sipe, E., Layshock, J.P. and Rosian, R.L. (1998). *Experiments and Demonstrations in Physiology*. Upper Saddle River, N.J.: Prentice Hall.
- Dinakar, C., Adams, C., Brimer, A. and Silva, M.D. (2005). Learning preferences of caregivers of asthmatic children. *J. Asthma.*, 42: 683-687.
- Erkus, H., Topcu, U., Yüksel, K., Mohamed, M., Kihç, M., Rjab, M., Dedeali, O. and Semin, I. (2006). *Tip Fakültesinde Öğrencilerinde Öğrenme Stilleriile Eğitim Yöntemleri Arasındaki İlişkinin Arastırılması. IV Cuurova*, Turkey: Ulusal Tip Eğitimi Kongresi, Cukurova Universitesi.
- Fleming, N.D. (1995). I'm different, not dumb: modes of presentation (VARK) in the tertiary classroom. In: Zelmer, A. (Ed), *Research and development in higher education: proceedings of the 1995 Annual Conference of the Higher Education and Research Development Society of Australasia (HERDSA)*. pp. 308-13.
- Fleming, N.D. (2007). VARK: *A Guide to Learning Styles*. [On-line] <http://www.vark-Learn.com/English/page.asp?p=questionnaire> (March 12, 2007).
- Fleming, N.D. and Mills, C. (1992). Not another inventory, rather a catalyst for reflection. *To improve Acad.*, 11: 137-144.
- Forrest, S. (2004). Learning and teaching: the reciprocal link. *J. Contin. Educ. Nurs.*, 35: 74-79.

Gordon, H.R.D. (1998). Identifying learning styles. *Educational Resources Information Center* ED 424 287.

Gudmundsdottir, S. and Shulman, L. (1987). Pedagogical content knowledge in social studies. *Scand., J. Educ. Res.*, 31: 59-70.

Howard, M.G., Collins, H.L. and DiCarlo, S.E. (2002). "Survivor" torches "Who Wants to be a Physician?" in the educational games ratings war. *Adv. Physiol. Educ.*, 26: 30-37.

James, W. and Gardener, D. (1995). Learning styles: implication for distance learning. *New Dir Adult Contin. Educ.*, 67: 19-32.

Kuipers, J.C. and Clemens, D.L. (1998). Do I dare? Using role-play as a teaching strategy. *J. Psychosoc. Nurs. Ment. Health Serv.*, 36: 12-17.

Laight, D.W. (2004). Attitudes to concept maps as a teaching/learning activity in undergraduate health professional education: influence of preferred learning style. *Med. Teach.*, 26: 229-233.

Lang, H. Stinson, M., Kavanagh, F., Liu, Y. and Basile, M. (1999). Learning styles of deaf college students and instructors' teaching emphases. *J. Deaf Stud. Deaf Educ.*, 4: 16-27.

Lewthwaite, B.J. and Dunham, H.P. (1999). Enriching Teaching Scholarship through Learning Styles. *Educational Resources Information Center (ERIC)*, ED 428 057.

Lujan H.L. and DiCarlo, S.E. (2006). First-year medical students prefer multiple learning styles. *Adv. Physiol. Educ.*, 30: 13-16.

Lujan H.L. and DiCarlo, S.E. (2006). Too much teaching, not enough learning: what is the solution? *Adv. Physiol. Educ.*, 30: 17-22.

Mierson, S. (1999). Skills and games to enhance students' learning of physiology. *Am. J. Physiol. Adv. Physiol. Educ.*, 277: S283-284.

Miller, P. (2001). Learning styles: the multimedia of the mind. *Educational Resources Information Center*, ED 451, 140.

Murphy, R.J., Gray, S.A., Straja, S.R. and Bogert, M.C. (2004) Student learning preferences and teaching implications. *J. Dental. Educ.*, 68: 859-866.

Moy, J.R., Rodenbaugh, D.W., Collins, H.L. and DiCarlo, S.E. (2000). Who wants to be a physician? An Educational tool for reviewing pulmonary physiology. *Adv. Physiol. Educ.*, 24: 30-37.

Odenweller, C.M., Hsu, C.T. and DiCarlo, S.E. (1998) Educational card games for understanding gastrointestinal physiology. *Adv. Physiol. Educ.*, 20: 78-84.

Pillemer, D.B., Wink, P., DiDonato, T.E. and Sanborn, R.L. (2003). Gender difference in autobiographical memory styles of older adults. *Memory*, 11: 525-532.

Rao, S.P. and DiCarlo, S.E. (2001). Active learning of respiratory physiology improves performance on respiratory physiology examinations. *Adv. Physiol. Educ.*, 25: 55-61.

Rao, S.P. and DiCarlo, S.E. (2000). Peer instruction improves performance on quizzes. *Adv. Physiol. Educ.*, 24: 51-55.

Rao, S.P., Collins, H.L. and DiCarlo, S.E. (2002). Collaborative testing enhances student learning. *Adv. Physiol. Educ.*, 26: 37-41.

Rodenbaugh, D.W., Collins, H.L. and DiCarlo, S.E. (1999). Construction of a model demonstrating cardiovascular principles. *Adv. Physiol. Educ.*, 27: 67-83.

Rourke, B.P., Ahmed, S.A., Collins, D.W., Hayman-Abello, W.E. and Warriner, B.P. (2002). Child clinical/pediatric neuropsychology: some recent advances. *Clinical Psychol.*, 53: 309-339.

Sandmire, D.A. and Boyce, P.F. (2004). Pairing of opposite learning styles among allied health students: effects on collaborative performance. *J. Allied. Health.*, 33: 156-163.

Scannapieco, F.A. (1997). Formal debate: an active learning strategy. *J. Dent. Educ.*, 61: 955-961.

Silverthorn, D.U. (1999). Using demonstrations to uncover student misconceptions: the law of LaPlace. *Adv. Physiol. Educ.*, 27: 281-282.

Slater, J.A., Lujan, H.L. and DiCarlo, S.E. (2007). Does gender influence learning style preferences of first-year medical students? *Adv. Physiol. Educ.*, 31: 336-342.

Tanner, K. and Allen, D. (2004). Approaches to biology teaching and learning: learning styles and the problem of instructional selection-engaging all students in science courses. *Cell Biol. Educ.*, 3: 197-201.

Veenman, M.V., Prins, F.J. and Verheij, J. (2003). Learning styles: self-reports versus thinking-aloud measures. *Br. J. Educ. Psychol.*, 73: 357-372.

Wehrwein, E.A., Lujan, H.L. and DiCarlo, S.E. Gender differences in learning style preferences among undergraduate physiology students. *Adv. Physiol. Educ.*, 31: 153-157.

Winn, J.M. and Grantham, V.V. (2005). Using personality type to improve clinical education effectiveness. *J. Nucl. Med. Technol.*, 33: 210-213.

Wolfe, J. (1985). The teaching effectiveness of games in collegiate business courses. *Simulations Games*, 16: 251-258.



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:

Albarea, R. (1996) *Scuola primaria e educazione musicale en Europa*. Milano: Franco Angeli. (fragmentos).

(fragmentos traducidos al castellano por Jesús Tejada).

Teniendo en cuenta la dimensión de la creatividad, la perspectiva intercultural e interdisciplinar y la idea-guía de la educación permanente, se pueden avanzar tres modos de aproximación al hecho sonoro-musical orientativos e indicativos en el plano metodológico.

Una primera aproximación concibe la música como bien cultural, como expresión cultural más o menos consolidada por un determinado grupo social: el bien cultural música contribuye a dotar de sentido de pertenencia a una comunidad, a mantener los contornos de la identidad personal y social y a dar valor y sentido de cohesión a comportamientos y actitudes, sobre todo en el ámbito educativo. El lenguaje musical constituye una de las dimensiones más significativas en la que se sustancia el universo de valores y simbólico de una cultura, expresión de un grupo más vasto de relaciones humanas, de un período histórico determinado (Rosati, 1990). Al mismo tiempo la relevancia pedagógica y educativa de la música es una constante que ha acompañado la historia de las sociedades como exigencia de expresión colectiva y de transmisión de la tradición cultural, oral y escrita, sea como factor de cohesión del aparato social, sea como momento de formación personal.

En tal caso, el concepto de cultura está estrechamente relacionado con el de formación. El término cultura puede aquí asumir dos acepciones diferentes, pero en cierto modo paralelas e interdependientes; la primera como el conjunto de los estilos de vida, de actitudes, comportamientos, técnicas, valores compartidos en el interior de una colectividad; la segunda como formación integral del hombre.

En cierto sentido, la cultura representaría el conjunto de las exigencias subjetivas y objetivas del individuo frente al mundo que lo circunda: se trata de un proceso ajustado al

aprender a ser. En la concepción de Gadamer (1990), se contraponen el término Bildung (cultura, formación) entendida en el sentido herderiano como “elevación de la humanidad”, al término Kultur, en cuanto modo peculiar con el que el hombre educa sus propias dotes y facultades. El resultado de la Bildung, afirma Gadamer, “no se obtiene como en el caso de una producción técnica, sino que surge del íntimo proceso de la formación y de la cultura y, por ello, subsiste como permanente proceso de desarrollo y de formación ulterior” (p. 33). El concepto de cultura trasciende al de puro cultivo de disposiciones pre-existentes (Kultur) en el que el ejercicio y el cuidado de una disposición no es otra cosa que un simple medio en vista a la consecución de un fin.

Cultura, por tanto, se entiende también como meta ideal de la educación, la cual invierte la vida en su significado más comprensivo. La formación se refiere por tanto al proceso mediante el que el hombre adquiere conocimiento y capacidad, hace propias actitudes y comportamientos con determinados fines justificativos. No necesariamente tiende a realizar un incremento de la cognición en diferentes dominios (aunque contribuya también a su formación considerada como formación general), sino a un cierto modo de ser del sujeto, provisto al mismo tiempo de un carácter de trascendencia y participación (Kriekemans, 1971: 17).

Una segunda aproximación considera la música como forma expresiva, individual y colectiva, que se configura no tanto como disciplina de estudio en sí, finalizada y sistemática, sino que se convierte en lugar, espacio, instancia significativa para la constitución y desarrollo de una personalidad creativa que se define progresivamente a sí misma (pero de forma incompleta) a través del uso, la producción, la comprensión y el análisis de los modos de expresión musical. Esta se convierte en un “terreno de investigación, de confrontación, de diálogo, de construcción unitaria y colaborativa. Todo esto nos lleva a la necesidad y exigencia de reformular la propia identidad, respeto a más pertenencias y a más roles: profesionales, afectivos, sociales, los relacionados con la edad y el sexo. Los factores más directamente relacionados en la determinación de la identidad del adulto y también en cierta medida la del sujeto en edad evolutiva parecen ser los que se refieren a la dimensión locativa (aquella mediante la cual “el individuo se coloca en el interior de un campo simbólico”), a la dimensión selectiva (mediante la que el individuo, definidos los propios límites y asumido un sistema de relevancia, está en grado de ordenar las propias preferencias, de seleccionar alternativas y de descartar otras), a la dimensión integrativa mediante la cual el sujeto “dispone de un cuadro interpretativo que reúne las experiencias pasadas, presentes y futuras” y las relaciona dentro de un núcleo de referencia, que puede mantener en el tiempo el sentido de las propias operaciones discriminativas y selectivas (Meghnagi, 1981: 21 y ss.). La necesidad de identidad se presenta en formas más o menos disimuladas detrás de cada demanda social, situación, contexto... y se inserta en la dinámica de la relación inclusión-exclusión, aceptación-rechazo, evolución-involución.

El reforzamiento de la identidad, en las formas más variadas de auto-realización, constituye la condición para una posición de flexibilidad, de disponibilidad para la confrontación y el intercambio, para “ponerse a la escucha”, en relación con el otro. Identidad y variedad son, si se quiere, dos caras de una misma moneda en cuanto una persona puede

situarse con una identidad propia respecto a otras dimensiones, a otros puntos de vista que constituyen a su vez un motivo de identidad para que aquellos que se diferencian de la primera. La obra de la escuela y de la educación debe inscribirse en este contexto y favorecer las identidades dinámicas “fuertes”, no provisionales, ni reversibles o funcionales. Es decir, aquéllas orientadas al pluralismo, también desde el punto de vista musical, mediante un itinerario que señala tres fases: análisis de la experiencia musical, de lo vivido; uso de los medios y de los materiales expresivos de la acción musical (momento operativo); reflexión sobre valores que son atribuidos y/o se quiere atribuir a la música, en una dimensión de apertura y de receptividad en el contraste de cada forma cultural y personal de expresión (Piatti, 1993).

Una tercera aproximación es la que concibe la música como forma artística, en cuyo caso entra en los parámetros de referencia de la estética y del juicio estético, con todas las implicaciones educativas que la reflexión artística comporta. El arte, como creación y disfrute es “integración absoluta” (Argan, 1980), principio equilibrador y de recomposición en los procesos de formación de la personalidad y de la socialización. La experiencia estética “suscita en el sujeto una atención contemplativa” y al mismo tiempo evidencia aquellos elementos y estructuras que, integrados en conjunto, se manifiestan en la “síntesis reveladora de la belleza” (Peretti, 1980). De aquí el valor moral intrínseco en la música y la obra de arte, que desarrolla la inteligencia, sensibilidad, voluntad, imaginación y se coloca en la perspectiva de una continua renovación, de un impulso de superación que no es negación de la propia condición de la humanidad, sino tendencia a una elevación y autoafirmación de naturaleza espiritual. Desde este punto de vista parece que haya una posible convergencia hacia otra concepción orientada a la reflexión sobre la estética, entendida no más como sistema de las bellas artes, sino que se ocupa de la belleza como una de las muchas categorías de la esteticidad y retoma en sí todos los antiguos conceptos relacionados con la teoría de la sensibilidad referentes a la percepción, imaginación, memoria, intuición y por tanto con relevantes complementos de significado pedagógico.

Estas tres aproximaciones quieren ser un intento de individualizar un sector dinámico de reflexión, de indagación y de operatividad en la que se ponga en cuestión la “dialéctica entre lo estético y lo antropológico” recuperando asimismo la dimensión de la creatividad: “si la vía de lo estético pasa por la cultura, la cultura no se reduce a lo estético, sino que se realiza mediante la activación de todo el arco de recursos del individuo, en función de sus necesidades más profundas” (Delfrati, 1983: 149).

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:

Gardner, H., Kornhaber, M., y Wake, W. (1996). *Intelligence: Multiple perspectives*. Fort Worth: Harcourt Brace.

(fragmentos traducidos al castellano por Jesús Tejada).

En este capítulo hemos revisado la obra de Jean Piaget, el más importante teórico de la inteligencia infantil. A continuación, hemos visto diversas líneas de trabajo que se desarrollaron como reacción a sus investigaciones. Aunque su interés por la mente era causado por su trabajo con los tests de inteligencia, su concepción de la inteligencia difiere de la idea de la mayoría de los investigadores reseñados en este libro. Piaget no sólo se interesaba en las capacidades intelectuales de los seres humanos, sino también en las propiedades de la mente, de la inteligencia, que se encuentran en todo el mundo y en toda la especie.

Los logros de Piaget son impresionantes. Desarrolló métodos clínicos para estudiar a los niños, desde sus propios hijos hasta los alumnos de las escuelas de todo el mundo; hizo numerosos y sorprendentes descubrimientos contrarios a lo que la intuición podría sugerir, tales como las dificultades de los niños pequeños para apreciar la permanencia de los objetos y los problemas de los preescolares para apreciar la conservación de las sustancias y las cantidades y, lo más importante, describió una serie de estadios del desarrollo cognitivo que todos los niños normales deben atravesar; asimismo, desarrolló un vocabulario -enraizado en la biología y la lógica- para describir las formas en que se produce el desarrollo cognitivo.

Cuando los investigadores reproducen con precisión las actividades de Piaget, obtienen los mismos resultados que él alcanzó. Pero cuando se realizan cambios operativos en ellas, los niños suelen demostrar una comprensión mucho mayor de los conceptos y las operaciones cruciales. En retrospectiva, parece que Piaget dependía demasiado de las instrucciones y las preguntas verbales complejas: presentaba ejemplos innecesariamente difíciles y, con frecuencia, poco familiares para los niños y no diferenciaba la competencia esencial de su expresión sofisticada. Como resultado, el desarrollo infantil ahora parece ser más fluido, menos dividido en estadios y, en algunos sentidos, mucho más precoz de lo que pensaba Piaget. Pero la sombra de Piaget es tan vasta que ha dominado las investigaciones de los últimos treinta años, tanto de aquellos que coinciden con sus ideas como de los que se esfuerzan por demostrar que estaba equivocado.

Los neopiagetianos, como Case y Fischer, concuerdan con las líneas generales de su teoría. Case elige el modelo de resolución de problemas de la computadora y Fischer el

análisis de las habilidades y sus interrelaciones y desarrollo. Estos neopiagetianos ofrecen muchos detalles sobre los estadios y su secuencia. Admiten que el proyecto de Piaget se centraba en algunos usos de la mente y no en otros y que no se pueden sostener sus definiciones terminantes de las secuencias de estadios y su universalidad.

Más influidos por la computación y por los enfoques de procesamiento de la información, los investigadores del desarrollo como Siegler, Klahr y Wallace intentan pasar de la descripción a la explicación. Ya sea de manera literal o metafórica, escriben los programas que se supone que los niños siguen cuando se proponen entender el funcionamiento de una balanza o la conservación de las cantidades. Esos estudios les proporcionan análisis detallados y elaborados de sus conductas y les permiten hacer predicciones sobre los problemas que los niños podrán dominar y por qué motivos podrían hacerlo. Sin embargo, sigue sin resolver la pregunta de si el modelo de ordenador es el mejor para representar el pensamiento infantil.

La perspectiva universalista piagetiana ha sido muy criticada. Feldman y Gardner señalan la existencia de diferentes competencias y dominios del conocimiento, muchos de los cuales están muy alejados de las cuestiones lógico-matemáticas que preocupan a los piagetianos. Además, brindan evidencias de que el desarrollo de una inteligencia, en un dominio sólo se relaciona de manera superficial con otras inteligencias de otros dominios y que la fuerza o la debilidad en un campo no predice un rendimiento similar en otras áreas.

Bajo la marcada influencia del lingüista Chomsky, los "investigadores de las restricciones" parten de un reconocimiento de la existencia de dominios independientes (como el lenguaje, la música o la percepción de rostros) que tienen sus propias estructuras cerebrales y sus reglas de organización. Estos teóricos se proponen describir el estado del conocimiento inicial y las restricciones que determinan los caminos que se han de seguir, los errores que se pueden cometer y aquellos que resultarán muy poco comunes. Mientras que algunos de ellos consideran que el pensamiento de los niños simplemente se desarrolla a partir de un núcleo inicial, otros sostienen que es activado por ciertos acontecimientos ambientales y otros afirman que sufre algunos cambios de estadio con reminiscencias piagetianas.

Finalmente, en respuesta a la tesis piagetiana y la antítesis pospiagetiana, algunos teóricos están intentando sintetizar las líneas de investigación más importantes del último medio siglo. Robbie Case y sus colegas postulan la existencia de estructuras conceptuales centrales que tienen un pie en el campo piagetiano y otro en el de la modularidad. Gardner y Wolf analizan el desarrollo simbólico en términos de "olas", al estilo de Piaget, que atraviesan diversos contenidos y "corrientes" de modularidad que sólo reflejan la operación de un sistema simbólico. Por fin, en el intento de síntesis más importante de los realizados hasta la actualidad, Karmiloff-Smith retrata una amplia secuencia de pasos, desde el conocimiento implícito hasta el proposicional explícito, que caracterizan el crecimiento del conocimiento humano en cinco dominios esenciales. Falta aún integrar el estudio de la inteligencia como propiedad humana universal con su estudio como factor que diferencia a un ser humano de otro.

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:

Labuta, J. y Smith, D. (1997) *Music education. Historical contexts and perspectives*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall (fragmentos).

(fragmentos traducidos al castellano por Jesús Tejada).

PRINCIPIOS DE APRENDIZAJE (p. 117)

Un *principio* es una regla basada en la mejor evidencia disponible. Al igual que todas las verdades científicas, los principios cambian según progresa el conocimiento. Esta sección concluye estableciendo principios de aprendizaje derivados de todas estas teorías y métodos de instrucción. El aprendizaje musical es facilitado bajo las siguientes condiciones:

1. Las actividades musicales son apropiadas en los niveles de madurez social, intelectual y física de los estudiantes.
2. Los profesores creen en la capacidad de los estudiantes para aprender y les facilita su consecución en niveles óptimos.
3. Los profesores elaboran problemas musicales que han de ser resueltos por los estudiantes.
4. Los estudiantes tienen experiencias musicales educativas de las que disfrutan y están satisfechos.
5. Existe un programa secuencial y planificado de enseñanza musical de un nivel al siguiente.
6. Los estudiantes reciben una práctica individualizada, específica, frecuente, secuencial, variada y espaciada de modo apropiado.
7. Los profesores y padres trabajan juntos para ayudar a aprender a los estudiantes.
8. Los estudiantes tienen buenos modelos (otros niños, padres, profesores y otros adultos).

9. Los estilos de aprendizaje, niveles de suficiencia y las aptitudes son identificados y adaptados.
10. Los estudiantes ven el significado y la relevancia de lo que están haciendo mediante el uso práctico inmediato de las destrezas y procedimientos, ayudando a establecer objetivos de largo plazo, sugiriendo actividades y materiales instructivos y participando en el proceso de evaluación.
11. Los profesores saben anticipadamente lo que necesitan enseñar, cómo está funcionando su enseñanza, qué esperan de los estudiantes durante y después del período de la instrucción y cómo medirán la efectividad de su instrucción.
12. Se enseña a los estudiantes a realizar diferentes tipos de preguntas y se les estimula y se les da oportunidades para que utilicen y desarrollen la heurística.
13. Los profesores planifican las actividades musicales que permitan a los estudiantes realizarlas con éxito.
14. Los estudiantes están intrínsecamente motivados y personalmente implicados en el aprendizaje.
15. Los estudiantes experimentan la música mediante una combinación de sentidos -tacto, vista, audición- y utilizando el cuerpo y los músculos para la interpretación rítmica.
16. El conocimiento y las destrezas musicales son presentadas en una secuencia lógica.
17. Los aprendices aprenden de los errores en una atmósfera distendida.
18. Existe una evaluación consistente estudiante-profesor y un refuerzo positivo de profesor y alumnos.
19. Los estudiantes experimentan música de forma activa, mediante el canto, el movimiento, la audición, la improvisación y la interpretación con instrumentos musicales antes que le sean presentados descripciones verbales y símbolos.
20. El aprendizaje musical es visto como un proceso acumulativo que requiere la recurrencia de experiencias significativas.
21. Los métodos de enseñanza interactiva y expositiva son utilizados de forma apropiada - dependiendo de lo que se está enseñando-.
22. El manejo de las herramientas de aprendizaje musical de los alumnos les permite llegar a ser aprendices independientes.

23. Los conceptos previamente aprendidos son asociados y combinados con los nuevos: se permite a los estudiantes descubrir lo que ellos ya conocen y progresar a partir de ellos.
24. Los estudiantes tienen la oportunidad de trabajar en diferentes formatos de clase.
25. Los estudiantes comprenden claramente lo que se debe aprender, cómo debe ser aprendido y cómo serán evaluados los aprendizajes.

Redes sociales



Electronic Journal of Music in Education.
Revista Electrónica de LEEME

@leemejournal



@revistaleeme



@LeemeRevista