



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. 26 (2010): REVISTA ELECTRÓNICA DE LEEME



Artículos

Jazz Guitar Improvisation: Beginning with Guide-Tones

Improvisación en guitarra de jazz: comenzando con sonidos-guía

Daniel Andersen
danieljandersen@msn.com

Recibido: 20-8-2010 Aceptado: 1-11-2010

Abstract

This article discusses an approach to teaching linear improvisation to beginning jazz guitarists through the function of voice leading in harmonic progressions. The student may gain a clear understanding of improvising melodies by establishing clear visual and aural relationships between the chordal and melodic textures. Three dominant 7th chord voicings are introduced and applied to a twelve bar blues progression in F major. After learning the rhythm guitar accompaniment, single note guide tones consisting of the flat 7th and 3rd chord tones of each dominant seventh chord are extracted from the chord voicings and applied in a melodic texture following chromatic voice leading principles within the harmonic progression. Musicality within the exercises is increased by the addition of a series of rhythmic variations that are applied to the guide-tone lines. Continuing with the concept, full dominant seventh arpeggios are introduced in order to expand the available note choices as a way to build a solid foundation for improvising within harmonic progressions prior to using diatonic scales.

Key Words: improvisation, voice-leading, guitar, jazz.

Resumen

Este artículo aborda la enseñanza de la improvisación melódica para guitarristas noveles a través de la función de la conducción melódica en progresiones armónicas. El estudiante puede mejorar su comprensión de la improvisación melódica a través del establecimiento de relaciones audiovisuales claras entre la textura melódica y la armónica. Se presentan tres conducciones melódicas basadas en acordes de 7^a de dominante aplicadas a un blues de 12 compases en Fa Mayor. Una vez aprendido el ritmo del acompañamiento, se extraen notas individuales que sirven de guía y que están constituidas por la 7^a rebajada y la 3^a de cada acorde de 7^a de dominante. Estas notas se aplican en una textura melódica que sigue principios de conducción vocal cromática dentro de la progresión armónica. Se mejora la musicalidad dentro de los ejercicios añadiendo una serie de variaciones rítmicas que se aplican a las melodías desarrolladas con las notas-guía. Además, se presentan arpeggios completos sobre acordes de dominante para aumentar el conjunto de notas disponibles como un modo de construir una base sólida para improvisar dentro de progresiones armónicas antes de utilizar escalas diatónicas.

Palabras clave: improvisación, conducción vocal, guitarra, jazz.

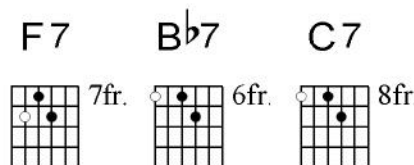
1. Overview

In teaching improvisation, there is an abundance of resources available to the student of jazz guitar. In my experience, it is relatively easy to teach guitarists the proper scales or arpeggios that correspond with a chord, have the student play it over a harmonic progression, and still not hear musically-satisfying results. The problem with teaching a student the chord scale relationships is that these scales describe a set of pitches that fit within a given chord, but do not show the functions of harmony and basic voice leading. Teaching the student the function of the chords within a harmonic progression and how to interpret this melodically through the use of guide tones more appropriately introduces improvisation to the beginning jazz guitarist.

A twelve bar blues progression in F major provides a good beginning. Initially, the I-IV-V chords are employed, and once the student becomes comfortable with performing the guide tones on this progression, various ways of embellishing the lines can be introduced as well the addition of more advanced harmonic cycles within the progression.

2. Three chord voicings of I-IV-V in F major

A key concept of this approach is that rhythm guitar and lead guitar should be closely related, and that both skills should reinforce each other. Therefore, it is important for the student to execute the rhythm guitar part of the blues progression before improvising melodically. By doing this, the sound of the progression will become familiar along with the visualization of the three note voicings of the dominant seventh chords shown in example 1.



Example 1

These three note voicings contain the root, 3rd, and flatted 7th of the dominant seventh chords, and offer smooth voice leading (Levine, 2005). Initially, it isn't important to have the student focus on details of the theoretical aspects of chord tones, but rather to perform the progression with a strong sense of rhythm; the theory may be explained later.

3. Play the guide tones of each chord voicing

“Guide-tones are those chord tones which are responsible for creating a chords essential harmonic (vertical) quality or sonority. They are also the unstable tones of the chord, meaning that they often suggest a desire to move or resolve” (Crook, 1991). Once the rhythm accompaniment is thoroughly established, two sets of guide tones (3rds and 7ths) may be extracted from the three voicings of F7, B \flat 7, and C7.

Example 2 shows four staves of guitar chords and guide tones. The first staff contains three chords: F7 (7fr), B^b7 (6fr), and F7 (7fr). The second staff contains two chords: B^b7 (6fr) and F7 (7fr). The third staff contains three chords: C7 (8fr), F7 (7fr), and C7 (8fr). The fourth staff is a continuation of the sequence with slanted lines representing notes.

Example 2

In example 3, the notes of the third string may be eliminated, leaving the A, or third of the F7, the Ab (flat 7th) of B^b7, and Bb (flat 7th of C7). The Xs indicate where the roots of each chord are located. It is important for the student to recognize the similarity of the chord voicings to the guide tone lines visually and aurally, and that the three pitches are easily fingered and are related by half steps.

C7 8fr. flat 7th
F7 7fr. 3rd
B^b7 6fr. flat 7th

Fingerings: 4th finger 3rd finger 2nd finger

Example 3

While keeping the original three voicings in mind, and using the simple fingerings of B^b, A, and A^b, the guide tone lines are extracted.

C7 8fr. 3rd C7 5fr. flat 7th F7 8fr. flat 7th B^b7 6fr. 3rd

Fingerings: 4th or 1st 4th finger 3rd finger

Example 4

Similar to example 3, example 4 shows the guide tones E, E^b, and D which are exposed after the notes of the fourth string are eliminated. In the case of the C7 chord, an alternate fingering is shown in order to facilitate staying in the fifth position of the guitar in addition to shifting positions between the E and E^b pitches. For examples 3 and 4, the student should be able to play each voicing while singing the guide tone lines.

Example 5 consists of three lines of guitar chord diagrams and a corresponding four-measure melodic line on a treble clef staff. The first line shows chords F7 (7fr), B^b7 (6fr), F7 (7fr), and F7 (7fr). The second line shows B^b7 (6fr), B^b7 (6fr), F7 (7fr), and F7 (7fr). The third line shows C7 (8fr), C7 (8fr), F7 (7fr), and F7 (7fr). The melodic line below the diagrams consists of four measures, each containing a quarter note: F4, B^b4, F4, and F4.

Example 5

In example 5, the guide tones located on the fourth string are employed. The teacher should perform the accompaniment as the student plays the guide tones of example 5 as written. In order to reinforce the relationship between the voicings and the guide tone lines, the student and teacher should alternate roles. The same process is used in the performance of example 6, where the guide tones located on the third string are used. At this point, the exercise may seem very simple and mechanical, but is a necessary foundation for the student to use the guide tones effectively and in a more creative manner.

Example 6 consists of four staves of musical notation. Each staff shows a sequence of chords with their corresponding guide tones (3rd and 7th) indicated by dots on a fretboard diagram. The first staff shows F7 (8fr.), B \flat 7 (6fr.), F7 (8fr.), and F7 (8fr.). The second staff shows B \flat 7 (6fr.), B \flat 7 (6fr.), F7 (8fr.), and F7 (8fr.). The third staff shows C7 (8fr.), C7 (5fr.), C7 (8fr.), C7 (5fr.), F7 (8fr.), and F7 (8fr.). The fourth staff shows F7 (8fr.) and F7 (8fr.).

Example 6

The next step is to add rhythmic variations to both examples 5 and 6 where the student is strictly limited to the guide tones, but attempts to improvise rhythmically. The student should be at a comfort level with the pitches that allows the focus on playing with rhythmic strength using accents in a swing feel. In addition to improvising rhythmically, the teacher may prompt the student to use one continuous rhythmic pattern for each chorus as in example 7. The purpose for this is to enable the student to make strong, clear rhythmic statements, rather than busy, frantic rhythms in a haphazard manner.

Example 7 shows a sequence of chords and their corresponding guitar fretboard diagrams. The chords are F7, B \flat 7, F7, F7, B \flat 7, B \flat 7, F7, F7, C7, C7, F7, F7. Each chord is accompanied by a fretboard diagram indicating the fret number and the positions of the guide tones (3rd and 7th).

Example 7

This pattern may be altered by anticipating each chord tone by an eighth note, as shown in example 8. By introducing the concept of anticipating a harmonic change by an eighth note, the student has an easy and effective way of implying the harmony of a chord progression which will begin to give the student a sense of being in command of the harmony.

Example 8 consists of three staves of music. The first staff shows a melodic line in B-flat major with a key signature of two flats. Above the staff are four guitar chord diagrams: F7 (8fr.), Bb7 (6fr.), F7 (8fr.), and F7 (8fr.). The second staff continues the melodic line with four more chord diagrams: Bb7 (6fr.), Bb7 (6fr.), F7 (8fr.), and F7 (8fr.). The third staff concludes the melodic line with four final chord diagrams: C7 (8fr.), C7 (5fr.), C7 (8fr.), C7 (5fr.), F7 (8fr.), and F7 (8fr.).

Example 8

Other rhythmic variations may be used as well:

Example 9 shows five rhythmic variations for a melodic line in B-flat major. The variations are numbered 1 through 5, with 'etc...' following the fifth. Each variation is a short melodic phrase in a different rhythmic pattern.

Example 9

In example 9, each rhythm may be used for an entire chorus, or in combination. Rhythms 1 and 5 may be anticipated by an either eighth or quarter note.

4. Improvise using the dominant 7th arpeggios in the 5th position

The image shows a musical example for improvising dominant 7th arpeggios in the 5th position. It features four chords: C7, F7, F7, and Bb7. Above each chord name is a guitar fretboard diagram showing the 5th position. The C7 diagram is labeled '5fr.' and shows notes on strings 1-4. The F7 diagram is labeled '5fr.' and shows notes on strings 2-5. The second F7 diagram is also labeled '5fr.' and shows notes on strings 2-5. The Bb7 diagram is labeled '6fr.' and shows notes on strings 2-5. Below the diagrams is a melodic line on a single staff. Brackets indicate intervals: '3rd to 7th' for the first two notes of each chord, and '7th to 3rd' for the last two notes of each chord. The notes are: C7 (G4, Bb4), F7 (C5, Eb5), F7 (C5, Eb5), Bb7 (Bb4, D5).

Example 10

During this next section, the student will begin to use dominant seventh arpeggios for the purpose of building melodic lines that emphasize the guide tone relationships. As with the previous guide tone examples, the three arpeggio fingerings lie in the fifth position and should be compared to the chord voicings.

Example 11. Musical notation and guitar chord diagrams. The diagrams show F7 (7fr), F7 (5fr), B \flat 7 (6fr), B \flat 7 (6fr), and C7 (8fr). The notation includes a melodic line with guide tones and arpeggios, and a bass line with a root note (R).

Example 11.

In example 12, the harmony is outlined in by the use of corresponding arpeggios. The guide tone line occurs as an eighth note anticipation of each chord change followed by the descending arpeggio pattern. According to guitarist Garrison Fewell (2005) “an easy way to hear how a guide-tone line works to highlight the harmony is to play arpeggios connected by the guide-tones resolving at the point where the chords change.” The student should practice each fingering of the F7, B \flat 7, and C7 arpeggios until they are comfortable and memorized before playing example 12. The teacher and the student may write out a few of their own variations of this exercise, but it is important for the teacher and student to balance this with spending time improvising, and attempting to connect these arpeggios with the guide tones.

Example 12 is a musical exercise for guitar. It consists of three systems of notation. Each system includes a melodic line in treble clef and a guitar fretboard diagram. The first system shows a melodic line starting on the 8th fret of the high E string, moving through various frets and strings. Above the first system are three chord diagrams: F7 (5fr), B^b7 (6fr), and F7 (5fr). The second system continues the melodic line, with a B^b7 (6fr) chord diagram above the first measure and an F7 (5fr) chord diagram above the second measure. The third system shows the final part of the exercise, with a C7 (5fr) chord diagram above the first measure and an F7 (5fr) chord diagram above the second measure. The fretboard diagrams are connected to the melodic line by vertical lines indicating the fret positions of the notes.

Example 12

5. Conclusions

By using this approach, the student will be able to relate simple chord shapes, and the function of the harmony to building melodic lines in an incremental manner rather than blindly assigning a scale to a corresponding chord. Future applications of this process lead to a more informed use of full diatonic scales such as the Mixolydian mode, as well chromatic melodic

embellishments. This concept is intended to be expanded by using more complex harmonic progressions in both major and minor keys based on actual compositions of the standard jazz repertory, and through the introduction of new chord voicings in different string-sets and positions of the guitar to increase the available note range of the improvised melodies and general familiarity of the guitar fingerboard.

References

Crook, Hal (1991) *How to Improvise: An Approach to Practicing Improvisation*. Rottenberg: Advance Music.

Fewell, Garrison (2005) *Jazz Improvisation for Guitar: A Melodic Approach*. Boston: Berklee Press.

Levine, Mark (2005) *The Jazz Piano Book*. Petaluma: Sher Music.

Recursos didácticos para la enseñanza musical de 0 a 6 años

Didactic Resources for Music Education for children 0-6 Years Old

Miriam Ballesteros Egea
Universidad de Castilla-La Mancha
IES Fernando de los Ríos [Quintanar del Rey (Cuenca)]
miriam.ballesteros@uclm.es

María García Sánchez
Academia de Música Amadeus (Albacete)
pipipings@hotmail.com

Recibido: 10-9-2010 Aceptado: 20-11-2010

Resumen

Con el presente artículo pretendemos ofrecer una ayuda a los maestros de música en la etapa temprana del niño. Para ello aportamos una serie de propuestas metodológicas con actividades concretas de creación propia. Además, consideramos imprescindible que, tanto los padres como todos los docentes, conozcan los beneficios del estudio musical desde edades tempranas para el desarrollo integral de la persona.

Hay que seleccionar estos recursos atendiendo a la edad y características peculiares de los niños, los cuales aprenden y asimilan con facilidad y rapidez todo lo que reciben. Para llevar a cabo estas actividades, hemos tenido siempre presente los objetivos didácticos que queremos conseguir en todo momento, trabajando los dos ejes fundamentales de la enseñanza musical: la percepción y la expresión.

Palabras clave: enseñanza musical, Educación Infantil, actividades musicales.

In this essay we intend to help music early childhood teachers. In order to do this, we provide a series of methodological proposals containing specific activities of our own. Moreover, we consider it essential that both parents and teachers know the benefits of studying music from an early age for personal comprehensive development.

These resources must be selected regarding the ages and individual personalities of the children, who easily learn and assimilate all they receive. In order to carry out these activities, we take into account the didactic objectives that we want to reach at each moment, dealing with the two fundamental axes of music teaching: perception and expression.

Key words: Music Teaching, Early Childhood Education, Music Activities.

1. Introducción

Desde antes de nacer, el niño ya percibe sonidos en el vientre materno. La importancia del entorno sonoro en la persona es fundamental para desarrollar su capacidad de comunicación. Malagarriga y Valls (2003: 11) afirman que:

“el sonido rodea al niño desde los primeros momentos de la vida, ya sea porque él mismo lo produce, ya sea porque surge en su entorno, y el interés que demuestra hacia el mundo sonoro indica hasta qué punto los sonidos desarrollan una función básica en los inicios de la comunicación humana”

Muchos son los estudios que nos hablan sobre los beneficios de la música en el desarrollo integral de las personas, a nivel físico, mental y espiritual (Velilla, 2008). Además, se consiguen despertar todos los sentidos así como las capacidades de atención y concentración. Para realizar actividades con bebés es necesario fijarse en la tradición. Nuestras abuelas cantaban canciones de cuna y acariciaban a sus bebés para calmarlos, les hacían juegos sobre sus rodillas, juegos con movimientos y también utilizaban canciones y recitados para adquirir conocimientos (las tablas de multiplicar, los colores del arco iris, etc.).

De todos es sabido que toda enseñanza musical se basa en dos pilares fundamentales: la percepción y la expresión. Los procesos perceptivos y sus elementos son la base de la audición; pero tan importantes como éstos son los procesos expresivos (Montoro, 2004). Además añade que “si se pretende que un niño cante bien, baile bien y su formación instrumental sea buena, hay que educarle el oído”. Por tanto, si la percepción musical se lleva a cabo a través de la audición, la expresión musical se lleva a cabo a través del canto, el movimiento, la danza y la práctica instrumental. Esto nos lleva a la propuesta didáctica de la «audición activa». Los grandes maestros como Willems, Kodaly, Orff o Dalcroze, han fundamentado sus pedagogías en la unión de estos dos elementos. Los pedagogos musicales tienen que mostrar interés y entusiasmo hacia las

actividades musicales y su metodología de enseñanza debe ser abierta y flexible (Hemsey de Gainza, 1982).

De tal forma, la audición en edades tempranas debe ser en primer lugar afectiva, comprensiva y gratificante. Debe fijarse en elementos palpables y sujetos a discriminación y que tengan lugar en su concepción de la realidad y sus posibilidades de aprehensión. Todo esto se basa en la observación sensorial, la exploración, el descubrimiento y la discriminación de elementos sonoros de su entorno más cercano. Las audiciones activas se realizan a través de canciones y obras cortas adecuadas a su edad. Evocan acciones, gestos, situaciones o parámetros sonoros que les llevan a captar su atención y su expresividad musical, siendo unos sonidos más efectivos que otros dependiendo del tono, intensidad y ritmo (Rodrigo, 2000).

Para la formación auditiva se pueden hacer los siguientes ejercicios de reconocimiento de varios sonidos: primero, los sonidos del entorno (voces familiares, teléfono, reloj, arrugar papel., etc.); segundo, de la naturaleza (canto de los pájaros, el viento, la lluvia...); tercero, sonidos producidos por el propio cuerpo (manos, pies, voz, etc.); cuarto, sonidos presentes en el aula (instrumentos escolares); y quinto, grabaciones de canciones y obras musicales. El juego es la actividad que mejor puede introducir al niño en la percepción auditiva.

En cuanto a la expresión musical, uno de sus elementos fundamentales en la educación musical temprana es el canto. Los padres son el primer modelo a seguir y tienen que transmitirles a sus hijos el gusto por cantar, siendo una importante fuente de imitación. El canto, como fusión de música y lenguaje, es el vehículo ideal para desarrollar la expresión y la comunicación. Las canciones son un elemento básico del comportamiento musical cotidiano, por lo que es necesario que los alumnos durante toda su escolarización conozcan muchas canciones que les aporten variedad expresiva, tengan interés y significación para ellos y puedan expresarse y comunicarse cantando. Serafina Poch nos dice en cuanto a las canciones infantiles, que deben ser cortas, muy

repetitivas, que sea comprensible el texto para el niño y fácil de cantar. Lo que pretendemos es que el niño se acerque a diversos tipos de repertorios (clásico, popular, infantil, moderno...), siendo una condición básica que suscite su interés (Poch, 1999). Lo que verdaderamente interesa es que el niño aprenda a utilizar su propia voz como instrumento, a cantar siguiendo el ritmo y la entonación, en definitiva que *"disfrute, explore, elabore, se exprese"* y utilice para ello las posibilidades que le ofrece su cuerpo, en este caso su voz, el instrumento más importante (Bernal y Calvo, 2003).

Por otra parte, son esenciales también para desarrollar las capacidades expresivo-musicales de los niños las actividades tanto de ritmo y movimiento como las instrumentales, puesto que despiertan un gran interés en ellos. El juego es uno de los recursos básicos para llevarlas a cabo, pues supone una fuente de motivación en el alumno. Hay que tener en cuenta que la puesta en práctica de estas actividades siempre tiene que ir de lo sencillo a lo difícil, aumentando progresivamente el grado de complejidad. De tal modo, tanto los diseños rítmicos a trabajar como las instrumentaciones tienen que adecuarse a la edad de los niños.

Para finalizar esta introducción, señalamos los objetivos didácticos que queremos conseguir con las actividades musicales que proponemos a continuación en la etapa de 0 a 6 años:

- Descubrir su propio cuerpo y el espacio que le rodea
- Experimentar con su entorno sonoro
- Disfrutar de la música mediante un repertorio atractivo de canciones
- Reconocer el sonido de algunos instrumentos
- Aprender a cantar un repertorio básico y sencillo
- Familiarizarse con el lenguaje musical a través de sus propias vivencias musicales
- Iniciarse en la escucha musical de un repertorio clásico
- Gozar de la música mediante audiciones musicales lúdicas
- Desarrollar las capacidades relacionadas con la psicomotricidad
- Favorecer el desarrollo intelectual del niño

- Aprender a relajarse a través de determinadas actividades musicales
- Potenciar la imaginación y la creatividad

2. Actividades musicales de 0 a 3 años

La relación con la música debe comenzar nueve meses antes del nacimiento. Cuantos más estímulos reciba el niño mediante la música, el movimiento y el arte, más desarrollará su inteligencia. Evidentemente estos estímulos deben ir seguidos de silencio y reflexión para obtener los beneficios deseados (Don Campbell, 2002). Por ello, al preparar una actividad debemos de ser muy conscientes de los objetivos que queremos plantear y las capacidades que queremos desarrollar. Trabajar con la música desde el nacimiento del bebé contribuye a desarrollar las capacidades mencionadas anteriormente. Además, se consigue crear personas con mayor sensibilidad (humana y estética) y mayor autoestima.

Las sesiones que vamos a realizar con los bebés deben estar muy bien organizadas, con una estructura siempre fija y muy repetitiva, pues lo que conocemos nos da seguridad. Adaptándose siempre a la edad de cada niño, ya que en estas edades cambian rapidísimo de un mes a otro. Con estos niños trabajaremos conjuntamente con un adulto (es aconsejable que sea la madre, el padre o alguien de la familia, intentando que siempre sea la misma persona). También es recomendable realizar actividades con ellos de media hora a una hora al día, en momentos propicios para ello, es decir, que no tengan hambre, sueño o cualquier tipo de malestar (Velilla, 2008). Además, debemos tener en cuenta que la capacidad de atención de los bebés es muy breve y necesitan cambiar de ejercicio constantemente para mantener la concentración. Las actividades nuevas e inesperadas captarán su atención con mayor facilidad que una misma actividad divertida durante un largo periodo de tiempo (Gopnik, 2010).

En estas edades podemos distinguir dos tipos de canciones, para cantar o para escuchar, debido a que muchos de estos niños todavía no hablan. Igual ocurre con las actividades de movimiento, pues tendremos niños que anden y otros que no. Generalmente es mejor que cantemos nosotros las canciones en un tono más bien agudo y con un ritmo apropiado a la edad del niño, a la actividad desempeñada y a los objetivos que se quieran trabajar. Las grabaciones de las canciones tienen inconvenientes tales como la imposibilidad de cambiar el tono, la intensidad, etc.

Para estructurar la sesión podemos seguir el esquema que plantea Natalia Velilla en su libro *Suena suena para bebés de 0 a 3 años*. Quedando las sesiones estructuradas siempre igual, divididas por partes invariables, donde sólo cambiarán las actividades:

- Saludo: Las sesiones comenzarán y terminarán siempre igual. Con una canción de bienvenida y una canción de despedida, con la misma melodía pero distinto texto. La melodía puede ser inventada o tomada de algún tema de música clásica poniendo un texto apropiado. Podemos ayudarnos de un objeto, ya sea un muñeco, marioneta, etc., y ponerle un nombre entre todos que guarde relación con la música (por ejemplo mi marioneta se llama Do-re-mi). En cuanto ven al muñeco ya saben que comienza o concluye la sesión. Para la realización de esta actividad cada niño se sentará en su colchoneta o alfombra, con el adulto que lo acompañe. El profesor pasa a saludar o a despedirse de cada niño, uno por uno, cantando la canción, con la ayuda de una marioneta. A continuación, la canción de bienvenida y despedida (1ª y 2ª letra respectivamente) [compuesta por María García Sánchez]

Hola Hola

Ho la ho la ¿có mo estás? la cla se vaa co men zar
Cia o cia o sea ca bó la cla se ya ter ni nó

5

can ta bai la to ca ya ins tru men tos sin pa rar.
des pa ci toa re co ger da meun be so muac muac muac.

- Esquema corporal: Cantaremos canciones para conocer las partes del cuerpo. Las canciones de las manos les gustan mucho, recogidas del repertorio popular.
- Trabajo específico: Cuerpo o grueso de la sesión. Sin que transcurra tiempo entre una actividad y otra pasaremos a realizar:
 - o canciones y rimas. Estas canciones sirven de acompañamiento a las actividades con las que queremos trabajar objetivos concretos como por ejemplo: reconocimiento del espacio, equilibrio, el pulso, el lenguaje, etc.
 - o canciones dramatizadas. Son aquellas que van acompañadas de gestos y movimientos. Ejemplos: *Un ciervo en una casita, el cocodrilo se metió en la cueva, chocaron los coches.*
 - o cuentos musicales: tomamos un cuento sencillo y no muy largo, lo sonorizamos, asociando un sonido a cada personaje o un instrumento, (esto nos sirve para ir introduciendo los instrumentos, con los cuales podrán experimentar cuando termine el cuento). Podemos inventar alguna canción relacionada con el tema del cuento o realizar alguna audición. A continuación, explicamos un cuento titulado “Lava bien tus dientes” [creado por María García Sánchez]. Para la realización de esta actividad todos los niños se sentarán en sus colchonetas para escuchar el

cuento. El profesor relatará el cuento a la vez que va sacando los dibujos sobre cartulinas. Se leerá despacio, vocalizando mucho y dramatizando. Tras la escucha del relato y de la canción se puede dejar a los niños experimentar con los instrumentos y realizar diversos juegos como por ejemplo, sacar una cartulina y que ellos digan qué instrumento lleva asociado ese personaje. Podemos dejar también que los niños de dos años colorean las cartulinas.



Un día muy soleado, papá conejo llevó a sus conejitos a pasar el día en el campo.

Pandero || ♩ ||



Rabit y Rabito se divertían dando grandes saltos y viendo flores de muchos colores.

Triángulo || ♩ — — — — — ||

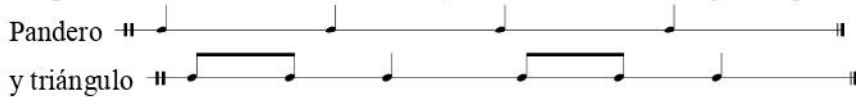


A la hora de comer, papá conejo sacó zanahorias para todos.

Pandero || ♩ ||



Después de comer muchas zanahorias, los dientes de los conejos se quedaron muy muy sucios.



Y entonces, apareció un señor muy extraño: ¡Soy el cepillo de dientes! He venido porque tenéis unos dientes muy sucios y tenemos que limpiarlos.

Carraca



Y todos juntos cepillaron sus dientes muy contentos escuchando esta canción [compuesta por María García]

Lavar los dientes

Va mos to dos jun tos a la var los dien tes
Co ge tu ce pi llo pon pas ta de dien tes

5
des pués deal mor zar de co mer y ce nar
fro ta fro ta fuer te lim pios que da ran.

- bailes o danzas: las mamás o papás tomarán en brazos a los bebés que aún no anden para realizarlos. Ejemplos: *el patio de mi casa, tengo una muñeca vestida de azul.*
- Audición de bits sonoros: Audiciones de sonidos de animales, de la naturaleza, de la calle, cercanos al niño. Estos sonidos pueden asociarse con representaciones pictóricas o imágenes.
- Audición de música: Para las audiciones podemos elegir cualquier tipo de música, pero en nuestras clases nos decantaremos por piezas del repertorio clásico, pues muchos son los estudios que ensalzan sus beneficios, y pocos son los hogares donde se escucha esta clase de música. "...Al escuchar música clásica podemos mejorar nuestro razonamiento espacial ya que las vías de la música clásica en nuestros cerebros son similares a las vías que utilizamos para el razonamiento espacial" (Velilla, 2007).
- Relajación: Por medio de un masaje. Antes de concluir la sesión realizaremos una actividad de relajación tras el esfuerzo realizado con las anteriores actividades, y para ello utilizaremos como recursos masajes o canciones de cuna. Para llevar a cabo esta

actividad se tumban los niños boca abajo y en una posición cómoda. El masaje será realizado por el adulto que acompañe al niño, en espalda, piernas y brazos, utilizando, por ejemplo, una obra de Henry Purcell, *Rondó Abdelazer*. Este rondó consta de temas: A, B, A, C, y A. Realizaremos el masaje utilizando una pelota blanda, al cambiar el tema cambiaremos la parte del cuerpo a masajear. Con el tema A se masajeará la espalda, con el tema B las piernas y con el tema C los brazos.

- Despedida. Se realizará la misma canción utilizada al comienzo de la sesión con su letra correspondiente.

3. Actividades musicales de 3 a 6 años























































































































En la etapa de 3 a 6 años, las actividades musicales a realizar por los niños aumentan progresivamente el grado de dificultad, adaptándose en todo momento al desarrollo de cada alumno.

Dentro de los posibles ejercicios de audición musical activa, los musicogramas son elementos importantes para visualizar la escucha y desarrollar la profundización del conocimiento de una obra musical. Por ejemplo,

- el musicograma de la Danza húngara nº 5 de Brahms [compuesto por Miriam Ballesteros]:

Musicograma de la Danza Húngara nº 5 (Brahms)

A	★	★	★	★	★	★	★	★	:
A	★	★	★	★	★	★	★	★	:

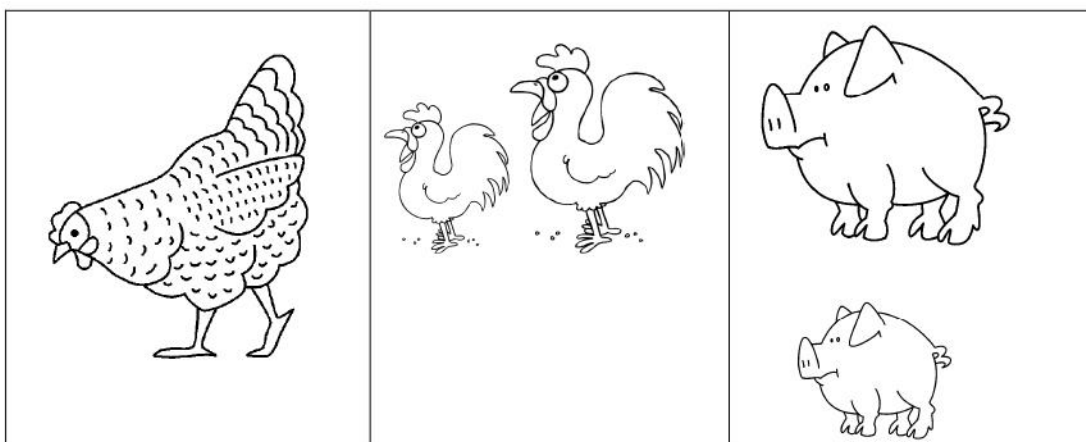
B												
												
B												
												
C												
C												
D												
D												
A										:		
B												
												
CODA												

SÍMBOLO	PERCUSIÓN CORPORAL	INSTRUMENTO
	PALMAS	CLAVES
	MUSLOS	CAJAS CHINAS
	PITOS	CHINCHINES
	PIES	PANDEROS

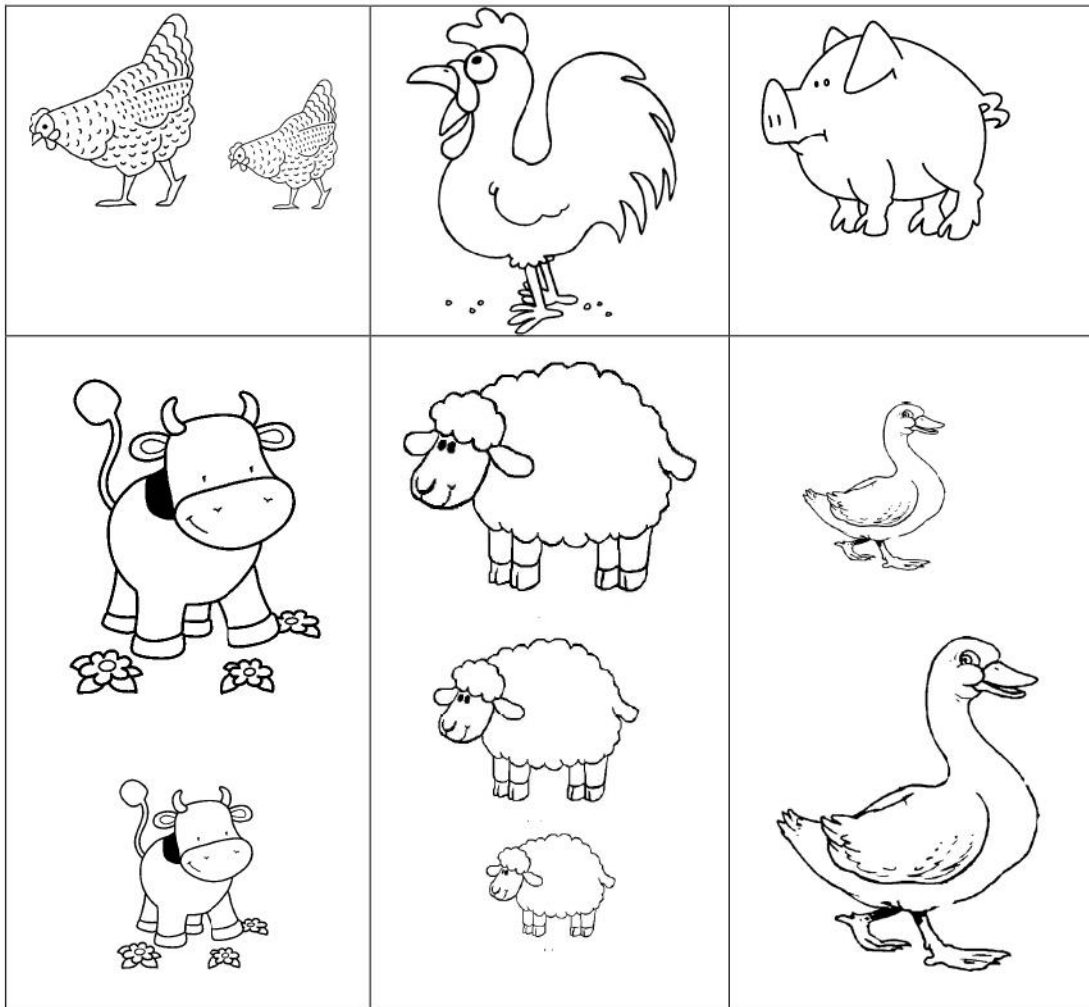
A cada icono le corresponde un sonido de percusión corporal. Una vez que lo ha interpretado el profesor, los alumnos lo pueden realizar de dos formas diferentes; primera, todos los niños siguen el musicograma ejecutando todos los sonidos corporales; segunda, se asigna cada sonido corporal a alumnos diferentes y cada uno interpreta el dibujo asignado. Después se lleva a cabo con instrumentos de pequeña percusión.

- Interpretación de una partitura de sonidos vocales y/o corporales. Ejemplo de partitura con onomatopeyas de animales [creado por Miriam Ballesteros]:

-Partitura de sonidos de animales-



LISTA ELECTRÓNICA EUROPEA
DE MÚSICA EN LA EDUCACIÓN



BEE	=	OVEJAS
MUU	=	VACAS
OINC	=	CERDOS
CUAC	=	PATOS
CLO-CLO	=	GALLINAS
GLU-GLU	=	PAVOS

El maestro va señalando las casillas a interpretar. Cuando el dibujo es más grande, el sonido es más fuerte y viceversa. Con esto, se trabajan los matices de intensidad (fuerte-piano). A continuación, los alumnos también crearán sus propias partituras de sonidos con otros animales y después se seleccionan las mejores para ponerlas en práctica.

- Juego de cadena de ritmos:


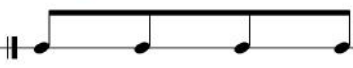

Se hacen tres filas de niños (grupos 1, 2 y 3). El último de cada fila tiene que transmitir un diseño rítmico en la espalda de su compañero de delante. Puede golpearlo con las palmas de las manos hasta en dos ocasiones como máximo. Sucesivamente, este niño lo pasa al siguiente compañero hasta que llega a la cabeza de la fila. El último que recibe el mensaje rítmico tiene que escribirlo en la pizarra. Cuando los tres grupos han terminado la cadena de ritmos, el maestro señala los diseños que son correctos y se vuelve a repetir hasta que haya un único grupo ganador. Un ejemplo de esquemas rítmicos sencillos y apropiados hasta la edad de 6 años sería:



- Juego de ritmo, lenguaje y movimiento:

Los niños se colocan de pie en el aula, dejando el máximo espacio posible entre ellos. El maestro marca con un pandero tres diseños rítmicos diferentes. Cada vez que suena uno de ellos, los niños tienen que moverse de una determinada forma y además tienen que pronunciar las

palabras asociadas al esquema, utilizando la metodología Kodaly. Los patrones rítmicos son los siguientes:

ESQUEMA 1	ESQUEMA 2	ESQUEMA 3
		
TA - TA	TI - TI - TI - TI	TA
Salto Palma	Correr	Salto Agacharse

4. Conclusiones

Con este estudio podemos concluir que cuanto antes se empiece la educación musical del niño, incluso desde el vientre materno, antes comenzará su desarrollo a nivel físico, intelectual, emocional y espiritual. Sabemos que a lo largo de la Historia, la vida del hombre ha estado complementada e influida por la música, a la que se le han atribuido diversas funciones. La música ha sido y es un medio de expresión y comunicación no verbal que, debido a sus efectos emocionales y de motivación, se ha utilizado como instrumento para manipular y controlar el comportamiento del grupo y del individuo.

Esperamos que este trabajo sirva de ayuda y de concienciación para padres, docentes, y cualquier persona que se interese por el desarrollo integral de los más pequeños. Muchos de los beneficios que obtendrán estos bebés se podrán ver a largo plazo, pero nos atrevemos a afirmar que serán adultos más felices, ya que habrán desarrollado el gusto por la música. Tenemos que reavivar la tradición musical que se ha perdido en muchos hogares y conseguir el placer de realizar actividades musicales con nuestros hijos, sin necesidad de tener una pantalla por medio o un juguete sofisticado.

En todo tipo de enseñanza es fundamental el principio de imitación-repetición, y por esto, los padres y maestros tienen que ser un modelo esencial. Hay que tener en cuenta que el aprendizaje de la lectura musical debe realizarse de forma simultánea al aprendizaje del propio lenguaje. Primero habla y luego escribe, y con el lenguaje musical de igual manera, experimentar con la música de forma práctica a través de juegos para poder tratarla después de forma teórica. El maestro no debe tener miedo a abordar tecnicismos propios de la música, pues aunque los niños no los comprendan van reconociendo su nombre y asimilándolos poco a poco.

Tras la observación de los niños en las actividades realizadas, aunque en muchas ocasiones parece que no están atentos, ellos aprenden las canciones y conceptos y así lo demuestran en las clases siguientes. De igual manera, muchas veces no muestran con emoción su diversión y aunque parezcan aburridos o distraídos, al cambiar de actividad muestran su objeción. Aún con todo, en algunas sesiones, determinadas actividades planteadas en un primer momento no funcionan en la práctica musical y el maestro tiene que estar bien preparado para poder cambiar rápidamente de actividad y conseguir los objetivos didácticos iniciales.

Referencias

BERNAL, J. y CALVO, M^a. L. (2000) *Didáctica de la Música. La expresión musical en la Educación Infantil*. Málaga, Aljibe,.

CAMPBELL, D. (2002) *El efecto Mozart*. Barcelona: Urano.

GOPNIK, A. (2010) *El filósofo entre pañales*. Madrid: Temas de Hoy.

HEMSY DE GAÍNZA, V. (1982) *Ocho estudios de psicopedagogía musical*. Buenos Aires: Paidós.

MALAGARRIGA, T. y VALLS, A. (2003) *La audición musical en la Educación Infantil. Propuestas didácticas*. Barcelona: CEAC.

MONTORO, M. P. (2004) *44 juegos auditivos. Educación musical en Infantil y Primaria*. Madrid: CCS.

POCH BLASCO, S. (1999) *Compendio de musicoterapia. Vol. I y II*. Barcelona: Ed. Herder.

RODRIGO, M. S. (2000) *Musicoterapia. Terapia de la música y sonido*. Madrid, Musicalis.

VELILLA, N. (2008) *Suena suena bebés. Iniciación musical temprana de 0 a 3 años*. Madrid, Real Musical.

Tipos de memoria, aptitudes y estrategias en el proceso de memorización de estudiantes de piano

Memory types, attitudes and strategies in piano students' memorizing process

Marta Cuartero Soler
Conservatorio Profesional de Música de Valencia
mcuartero244a@cv.gva.es

Blas Payri
Universidad Politécnica de Valencia
bpayri@har.upv.es

Recibido: 10-9-2010 Aceptado: 23-11-2010

Resumen

Esta investigación analiza diferentes tipos de memoria (muscular, visual, auditiva...) y las estrategias utilizadas por un grupo de 10 alumnos de primer curso de Enseñanzas Profesionales de Piano en la memorización de una partitura musical desconocida en función de tres condiciones: En la primera condición los alumnos pueden emplear el piano (práctica física); en la segunda no disponen de piano (práctica mental) pero tienen una grabación de la partitura, y en la tercera no tienen ni piano ni grabación (práctica mental sin audición). La memorización (30'), la ejecución (1'-2') y una entrevista al alumno son grabadas en vídeo, para la evaluación de la ejecución y de los procesos de memorización. El resultado de la ejecución es analizado en función de las habilidades iniciales de los alumnos (piano y lenguaje musical), de variables actitudinales y de los procedimientos en la fase de memorización. Los resultados muestran que la calidad de la ejecución depende significativamente de la memorización con piano ($p < 0.01$) y en menor medida de la audición de la grabación, destacando la importancia de la memoria muscular y auditiva, corroborando los resultados de la literatura. Las habilidades iniciales de los sujetos influyen en la valoración de la ejecución, sobre todo la capacidad de lectura ($p < 0.01$) y el nivel técnico en piano ($p < 0.05$), mientras que las diferentes estrategias de memorización empleadas no tienen una correlación significativa con la ejecución ni con las aptitudes contrariamente a lo esperado.

Palabras clave: Tipos de memoria musical, estrategias de memorización de música, performatividad, piano.

Abstract

This research analyzes different memory types -muscular, visual, auditive.- and the strategies followed by a group of 10 piano students from the first year of "Conservatorio Profesional" (5th year of studies) when memorizing an unfamiliar score depending on three conditions: in the first one the students may use the piano (physical practice); in the second one they may not use the piano (mental practice with listening) but have an audio recording of the score, and in the third one, they have no piano and no recording (mental practice without listening). The memorization phase (30'), the performance by heart of the score (1'-2') and a short interview of the student are video-recorded to evaluate the performance and the memorizing processes. The outcome of the performance is analyzed as a function of the students preexisting skills (piano and musical language), of the behavior and attitude variables and of the memorization phase processes. The results show that the performance quality depends significantly on the access to the piano during the memorization ($p < 0.01$) and, to a lesser extent, to the audio recording. This shows the importance of muscular and also auditory memory, corroborating the results in the literature. The preexisting skills of the participants, in particular note-reading skills ($p < 0.01$) and piano technique ($p < 0.05$) influence the performance quality, while the different memorizing strategies used have no significant correlation with the performance or the skills, contrarily to our expectations.

Keywords: music memory types, music memory strategies, musical performance, piano.

1. Introducción

La investigación presentada en este artículo tiene un objetivo práctico y esencial en la docencia del piano y de los instrumentos musicales en general: entender el funcionamiento de la memorización de las obras interpretadas, y poder así adaptar y mejorar la memorización de cada alumno. Proponemos y desarrollamos una investigación que se basa en nuestras propias necesidades docentes, utilizando la experiencia adquirida con los alumnos de piano del conservatorio.

La memoria, específicamente la capacidad de memorizar obras musicales de una cierta complejidad y duración, enmarcada dentro de la disciplina de la música, adquiere una especial relevancia cuando es referida a un instrumento solista como es el piano. El aprendizaje y desarrollo de la memoria musical aparece reflejado como un objetivo a lograr a lo largo de los estudios de las Enseñanzas Profesionales en los Conservatorios de Música, tal y como lo refleja el Decreto 158/2007, de 21 de septiembre, por el que se establece el currículo de las Enseñanzas Profesionales de Música y se regula el acceso a estas enseñanzas (Diario Oficial de la Comunidad Valenciana, nº. 5606, de 25.09.2007). Para lograr este objetivo, los alumnos habrán de interpretar piezas de memoria frente a un público en algún momento de sus estudios.

En la práctica musical pianística, habitualmente el intérprete ejecuta sus actuaciones de memoria, logrando de este modo una mayor conexión con el instrumento, mayor concentración y mayor libertad al no ser dependiente de la partitura. Las primeras actuaciones de los pianistas sin la partitura aparecen en el Romanticismo. Esto es debido al nacimiento de la figura del virtuoso, el cual alardeaba de sus capacidades y habilidades técnicas en los recién estrenados conciertos públicos. La memoria musical constituía una demostración clara del dominio del virtuoso sobre la partitura. Franz Liszt fue el primer pianista virtuoso que ofreció un recital íntegro de memoria (Barbacci, 1965). A pesar de su vital importancia, tanto dentro de los estudios en los Conservatorios como en la realidad musical que nos rodea, la memoria musical no suele ser objeto de trabajo específico en los planes de estudio, de modo que los alumnos aprenden de forma parcial o errónea.

2. Revisión teórica

2.1 Los tipos de memoria

Lavignac (1950) diferencia 3 tipos de memoria básicas (del oído, de la vista y de los dedos) mientras que Willems (1961) matiza la diferencia entre la memoria musical propiamente dicha y la instrumental agrupando en la primera la rítmica, auditiva, mental e intuitiva y en la segunda la visual, táctil y la muscular. Una de las clasificaciones más completa y más orientada a la práctica instrumental es la de Barbacci (1965) siendo ésta recogida en investigaciones posteriores (Marín Iniesta, 2004; Peral, 2006). Barbacci distingue hasta siete tipos de memoria:

- *Muscular* (también conocida como táctil): es la memoria comúnmente más utilizada en la práctica instrumental. Es la más útil de las memorias, ya que es la encargada de automatizar los movimientos, por lo que permite prestar atención a diferentes aspectos de la interpretación al liberar la mente de la correlación mental-muscular. La técnica fundamental de todo instrumento se basa en la memoria muscular.
- *Auditiva*: es la memoria propia de toda actividad musical. Se encarga del control auditivo proporcionando al intérprete juicios de valor, acerca de la calidad de la ejecución. Hay dos memorias de este tipo: la del oído externo y la del oído interno.
- *Visual*: memoria utilizada para retener lo captado a través de la vista. Su aplicación musical consiste en la memorización de los rasgos más significativos de la partitura, la memorización de las posiciones necesarias para la ejecución, así como también el desarrollo de la memoria visual del instrumento.
- *Nominal*: es la memoria verbal que dicta el nombre de las notas mientras son tocadas; es un aspecto relacionado con la memoria auditiva, ya que el nombre de las notas durante la ejecución es considerado como oído, y no como leído.
- *Rítmica*: trata de la facultad de recordar ritmos y movimientos rítmicos. Es una memoria de orden fisiológico y apela a la memoria del movimiento basada en el automatismo muscular.

- *Análítica*: es la facultad de analizar y retener lo leído. Es la más intelectual de las memorias musicales, y suele ayudar al resto de memorias salvando de las amnesias en determinados momentos de lapsus. Representa la sólida estructura de un edificio a pesar de poder caer partes accesorias.
- *Emotiva*: memoria que recoge el plan interpretativo de la obra, previamente diseñado e interiorizado, y que no puede dejarse a la improvisación libre sin una interiorización previamente reflexionada.

El estado del sujeto (tanto físico como mental) y la actitud son también muy importantes en la práctica de la memoria musical. El estado del sujeto incluye la fatiga mental, el cansancio, el nivel de concentración, etc. y en la actitud es importante la motivación del alumno por la actividad: “*El poder de la memoria es directamente proporcional a la intensidad de la atención dispensada*” (Barbacci, 1965).

2.2 Resultados experimentales en memoria musical

La investigación práctica en la memoria musical es reciente, no se ha extendido a todos los instrumentos, centrándose entre otros en el piano entre otros por ser el instrumento que mayor memorización exige (Eguilaz 2009, Aiello y Williamon 2002). Ross (1985) centra su investigación en el estudio de la efectividad de la práctica mental en la interpretación a través del instrumento del trombón. Coffman (1990) investiga los efectos de la práctica mental y física en la interpretación al piano. Theiler y Lippman (1995) investigan la práctica mental y su repercusión en la interpretación a través de instrumentos como la guitarra y la voz. Palmer y Meyer (2000) investigan el aprendizaje motor y conceptual en la interpretación musical de modo general y por ejemplo muestran cuando una melodía nueva necesitaba los mismos movimientos de mano y dedos que una melodía aprendida, los pianistas eran capaces de tocarla más rápidamente. Hay pues una memoria muscular independiente de la melodía.

Bernardi *et al.* (2009) realizaron una investigación sobre las estrategias de varios músicos al memorizar una pieza de piano empleando lo que ellos denominan como *Práctica Mental*. En esta condición los pianistas prescinden del empleo físico del instrumento. Participaron 16 pianistas con aproximadamente 15 años de formación y con una edad entre 18 y 36 años, sin constricciones respecto a las diversas estrategias a emplear ni al tiempo destinado a cada una de ellas. Se grabaron documentos de vídeo y fueron juzgados por evaluadores externos. Los

resultados muestran que el empleo de la práctica mental sin instrumento produjo un exitoso aprendizaje pero que la práctica física produjo un mejor resultado que la combinación de práctica mental y física. Los resultados en la práctica mental fueron significativamente influidos por las estrategias aplicadas.

Highben y Palmer (2004) examinaron los efectos de dos tipos de práctica mental: la práctica auditiva y la práctica motora en la ejecución de una pieza de memoria al piano. Seleccionaron a 16 sujetos según sus habilidades iniciales, y utilizaron cuatro condiciones con indicaciones mucho más explícitas y cerradas. Los resultados muestran que la condición más exitosa es en la que los alumnos podían tocar y escuchar la pieza en el proceso de memorización, aunque estos resultados no fueron comparados con una condición con práctica mental libre.

3. Materiales y metodología

3.1 Objetivos experimentales

El objetivo principal de este experimento surge de una constatación empírica en la docencia del piano: los alumnos suelen basarse en la sola memoria muscular, con un mero aprendizaje mecánico por repetición. Los resultados, en estos casos, pueden provocar desde lapsus de memoria en toda la ejecución instrumental, hasta pérdidas por completo del control. Necesitamos pues estudiar las variables importantes para alcanzar una memorización musical satisfactoria, y basándonos en la revisión teórica, vamos a utilizar los tipos de memoria expuestos por Barbacci (1965), junto con diferentes tareas de aprendizaje (mental y física) estudiadas en la literatura (Bernardi *et al.*, 2009; Highben y Palmer, 2004), incluyendo también las actitudes y habilidades previas de los alumnos, así como las evaluaciones académicas propias del conservatorio.

3.2 Materiales y procedimientos

Para el experimento de memorización, se compusieron 2 partituras desconocidas para los alumnos (ver figuras 1a y 1b), siguiendo criterios similares a las pruebas de acceso a las Enseñanzas Profesionales del Conservatorio Profesional de Música de Valencia, ya que los sujetos con los que se ha memorizado las partituras han superado esta prueba de acceso y por tanto han demostrado dominar sus contenidos empleados. Las partituras han tenido las siguientes

características: extensión de 12 compases, formadas por una estructura de A-B-A con frases regulares y simétricas que acaban en la tónica, estructura melódica y armónica sencilla (alternando entre los grados de tónica y dominante), armadura con 1 alteración (tonalidad de Sol Mayor) y sin alteraciones adicionales. La pieza se compone de una melodía cantable monofónica (mano derecha) y de un acompañamiento en la mano izquierda de tipo bajo Alberti al que los alumnos están acostumbrados. El ámbito melódico se reduce a una sexta tanto en la melodía como en el acompañamiento, lo que evita realizar cambios de posición de las manos. Todas estas características facilitan la memorización de estas partituras gracias a la simplicidad y predictibilidad, a la vez que eliminan dificultades técnicas.

The image shows a musical score for piano, consisting of 12 measures. The score is written in treble and bass clefs, with a key signature of one sharp (F#) and a 3/4 time signature. The melody in the right hand is simple, alternating between the tonic (G) and the dominant (D) notes. The accompaniment in the left hand is an Alberti bass, consisting of a repeating eighth-note pattern: G-A-B-A-G-A-B-A. The score is divided into three systems of four measures each, numbered 1 through 12. The first system (measures 1-4) starts with a whole note G in the right hand and the Alberti bass. The second system (measures 5-8) starts with a whole note D in the right hand and the Alberti bass. The third system (measures 9-12) starts with a whole note G in the right hand and the Alberti bass. The piece ends with a double bar line and repeat dots.

Figura 1a: Partitura nº1 creada para la tarea de memorización.

Para la validez ecológica, la tarea de memorización se llevó a cabo en el aula de conservatorio en que cada alumno suele tener la clase, utilizando el piano habitual y estando solamente en presencia de la profesora de piano, es decir, con las condiciones habituales de clase de piano.

El experimento constaba de las siguientes etapas: la profesora de piano explicaba la tarea y daba una partitura al alumno, el alumno disponía de 30 minutos para memorizarla (pudiendo escribir o hacer cualquier anotación en ésta), inmediatamente después el alumno ejecutaba la pieza de memoria (1 a 2 minutos), resolvía un test de memorización y respondía a una breve entrevista en la que la profesora preguntaba los pasos que había seguido. Cada alumno realizó dos veces el experimento de memorización, con dos condiciones de memorización diferentes y en dos días diferentes.

El desarrollo completo del experimento fue grabado en vídeo para posterior análisis, tras obtener el consentimiento por escrito de los padres, informándoles de la investigación, de la actividad y la grabación en vídeo.

The image shows a musical score for piano, consisting of three systems of two staves each (treble and bass clef). The key signature is one sharp (F#) and the time signature is 3/4. The score is numbered 1 through 12, indicating a sequence of notes and rests. The first system contains measures 1-4, the second system contains measures 5-8, and the third system contains measures 9-12. The notes are primarily quarter and eighth notes, with some rests. The bass line consists of a steady eighth-note accompaniment.

Figura 1b: Partitura n^o 2 creada para la tarea de memorización.

3.3 Sujetos

Participaron 10 alumnos de piano de primer curso de Enseñanzas Profesionales: 3 chicas y 7 chicos; 8 del Conservatorio Profesional de Música de Valencia (Velluters) y 2 del Conservatorio Profesional de Música de Llíria, con una edad media de 13,7 años ($\sigma=1$ año).

El primer curso de Enseñanzas Profesionales corresponde en el sistema español a un quinto curso de estudios musicales y pianísticos, al que se accede con una prueba de acceso al finalizar los estudios elementales. Dicha prueba nos permite unificar las capacidades musicales de los participantes. La programación didáctica de piano del conservatorio contempla la memorización de al menos una pieza musical cada trimestre, adecuada al curso y a las condiciones de cada estudiante. Además, propone un gran número de audiciones y conciertos externos, en los que los alumnos deben tocar una obra de memoria en público.

Los alumnos fueron agrupados aleatoriamente en 4 grupos para realizar el experimento, en función de las 2 condiciones y de las 2 partituras que se detallan en el apartado de materiales, para neutralizar el efecto del orden de realización de la prueba y de la partitura empleada. Cada grupo tenía un orden diferente de tarea y partitura en las dos sesiones.

4. Variables

4.1 Condiciones de memorización

Cada alumno realizó la tarea con las dos condiciones principales:

- 1) poder emplear el piano en la memorización, lo que corresponde a la práctica física descrita por Bernardi *et al.* (2009);
- 2) no poder emplear el piano para la memorización, lo que corresponde a la práctica mental de Bernardi *et al.* (2009). En la prueba sin piano añadimos una condición más: sin audición o con audición (la mitad de los alumnos tuvieron acceso a escuchar la partitura mediante una grabación en mini-disc pudiendo escucharla siempre que lo desearan).

4.2 Habilidades iniciales

Para cada alumno se obtuvieron 11 valoraciones del 1 al 10 de habilidades iniciales, con cuestionarios dirigidos a los respectivos profesores:

- 5 profesores de Lenguaje Musical evaluaron 6 aptitudes: Lectura, Dictado, Ritmo, Entonación y Teoría, así como una nota global, teniendo en cuenta todas las pruebas y exámenes realizados a lo largo del curso de 1º de Enseñanza Profesional de la asignatura de Lenguaje Musical.
- 3 profesores de Piano evaluaron 5 habilidades referidas a las clases de piano: Memorización, Lectura a primera vista, Nivel técnico, Musicalidad así como una nota global. Además se ofrecían unos ítems relacionados con la memoria musical al piano, que el profesor debía señalar si coincidía con el perfil de su alumno y la posibilidad de añadir las características u observaciones oportunas.

4.3 Memorización de la pieza pianística

La valoración de la memorización de la pieza se hizo tras múltiples visionados por la profesora del vídeo de la ejecución de la partitura de memoria. Se verificó que profesores diferentes llegaban a la misma valoración. Se valoraron 7 variables con una escala del 1 al 10:

- Valoración global de la ejecución
- Duración (tiempo en segundos que tarda en ejecutar la pieza de memoria)
- Notas falsas para la mano derecha y para la mano izquierda (número de errores con respecto a la partitura original)
- Fluidez (discurso musical sin dudas, paradas)
- Número de paradas (computables de forma general para ambas manos)
- Musicalidad: este concepto se evalúa globalmente y es un parámetro que se debe tener explícitamente en cuenta en cualquier evaluación instrumental en el conservatorio. Esta evaluación comporta más subjetividad que las anteriores, pero marca una diferencia clara en cuanto al dominio de la pieza, y por tanto de su memorización. La musicalidad fue evaluada por la misma profesora aplicando los mismos criterios para todas las interpretaciones.

4.4 Estrategias observadas de memorización

Se buscaron las estrategias que no fueran tocar repetidamente la pieza en el instrumento, valorando del 1 al 10, cuatro variables que se decidieron tras visionar todas las fases de memorización:

- Tiempo dedicado a cantar en voz alta o interiormente la partitura, o a solfear la partitura;
- En la condición de memorización sin piano se observó si los alumnos *pianoteaban* (movían los dedos simulando la interpretación al teclado) lo que suele ocurrir en la lectura a primera vista;
- En la condición sin piano y con audición, se valora el tiempo dedicado a escuchar la grabación.

4.5 Tipos de memoria

Una vez ejecutada la pieza de memoria, los alumnos rellenaron un cuestionario en el que contestaron a una serie de preguntas para comprobar su grado de memorización en campos delimitados, valorando aspectos de su memoria auditiva (cantar la melodía principal), su memoria visual (escribir el primer compás de la pieza), su memoria analítica (escribir el número de frases y la estructura de la pieza) y su memoria visual y rítmica (escribir las figuras rítmicas predominantes en ambas manos). Este test fue valorado mediante las siguientes 14 variables con una respuesta numérica de 0 y 1 (0= incorrecto, 1=correcto):

- Cantar la melodía principal:
 - Nota global, Altura, Ritmo, Fluidez, Nombre de las notas (si coincidía con el sonido real), y Pianotear (si existía movimiento muscular simultáneamente a cantar la melodía);
- Escribir el primer compás de la partitura:
 - Armadura, Tonalidad, Compás. Contabilizamos además el número de errores para el diseño de la mano derecha y para el de la mano izquierda;
- Escribir la estructura principal:
 - Estructura y número de frases;
- Escribir las figuras rítmicas predominantes:
 - Figuras para la mano derecha y para la mano izquierda.

4.6 Actitudes

La profesora evaluó durante la sesión y posteriormente con el vídeo 4 variables relacionadas con la actitud de los alumnos con una escala del 1 al 10: Nervios, Motivación y estado físico y psicológico (aspectos especialmente relevantes centrados en el día específico de la realización de la prueba).

4.7 Procesos internos de memorización

Este aspecto se valoró cualitativamente a través de la pequeña entrevista video-documentada, unido a las valoraciones de todas las observaciones reunidas durante el desarrollo de las diferentes pruebas.

5. Análisis de resultados

5.1 Homogeneidad de las partituras y condiciones

Antes de poder comparar la influencia de las condiciones de memorización que se estudian en este experimento, necesitamos analizar si los materiales utilizados no alteran la homogeneidad de las condiciones.

Primero, como todos los alumnos pasaban por las condiciones de memorización con piano y sin piano, se crearon dos partituras diferentes intentando que tuvieran el mismo grado de dificultad. Un análisis de varianza de un factor (one-way ANOVA) utilizando como factor la partitura empleada muestra que no existen diferencias significativas entre los resultados con ambas partituras en ningún caso. Confirmamos pues que las partituras que se han compuesto tenían un mismo nivel de dificultad y que son neutras respecto a las condiciones experimentales.

Segundo, para poder discernir si las diferencias en la calidad de memorización se debían a un posible efecto de aprendizaje, alternamos el orden de las tareas. Un análisis de varianza de un factor comparando el orden de las condiciones de memorización (empezar con la tarea con o sin piano) muestra que no hay diferencias significativas, de modo que podemos considerar que no ha habido un proceso de aprendizaje significativo que mejore la segunda parte del experimento, y que de nuevo tenemos condiciones homogéneas. En los siguientes párrafos, los resultados se

analizan comparando los efectos que tienen las condiciones de memorización y cada una de las variables medidas en la ejecución de memoria de la pieza ignorando el orden de las partituras y de las tareas.

5.2. Práctica con piano versus práctica sin piano

Una prueba T pareada comparando las valoraciones de la ejecución para cada alumno en cada una de las condiciones de memorización muestra que hay diferencias significativas para las variables detalladas en la tabla 1: la *valoración global* de la ejecución, la *fluidez* y la *musicalidad* son mejores en la condición con piano.

Las *notas falsas* en la mano izquierda y en la mano derecha son más frecuentes en la memorización sin piano. Aquí las diferencias son muy marcadas, ya que tenemos de media una cantidad de notas falsas en la mano izquierda en la condición sin piano más de 6 veces mayor que en la condición con piano. Igualmente el *número de paradas* es 4 veces mayor en la condición sin piano.

Los resultados muestran que la condición de memorización no ha tenido influencia en los tipos de memoria estudiados en el test posterior de memorización.

Variable	t	Sig.	Media con piano	Media sin piano
Valoración global	3,3	0,009	8,9	6,6
Notas falsas mano izquierda	2,8	0,021	0,4	2,8
Notas falsas mano derecha	4,0	0,003	0,6	2,1
Fluidez	3,2	0,010	8,9	6,4
Número de parones	2,9	0,017	1,3	5,5
Musicalidad	2,9	0,019	5,5	5,0

Tabla 1. Diferencias en las medias de las variables de ejecución al piano dependiendo de la condición con piano y sin piano. Se indican las diferencias significativas tras realizar una prueba t pareada, con 9 grados de libertad en todos los casos.

5.3. La influencia de la audición en la práctica sin piano

Para completar el análisis de la condición de memorización (con o sin piano), hemos realizado un análisis de varianza de un factor, comparando los mismos elementos que anteriormente, distinguiendo tres condiciones: con piano, sin piano con audición y sin piano sin

audición. Hay diferencias significativas para la *duración* ($F=4.5$, $p=0.028$), para las *notas falsas en la mano izquierda* ($F=3.8$, $p=0.044$) y *derecha* ($F=5.61$, $p=0.013$) y para el *número de parones* ($F=3.9$, $p=0.041$), pero no hay diferencias significativas en la ejecución global ni en la fluidez. Una prueba post-hoc de Bonferroni muestra que las diferencias son solamente significativas entre la prueba con piano y la prueba sin piano y sin audición para la *duración* y las *notas falsas en la mano derecha* (Figura 2). Por tanto, los alumnos que realizaban el proceso de memorización sin piano y sin grabación han obtenido una mayor duración y un mayor número de notas falsas en la mano derecha que cuando lo realizaban empleando el piano.

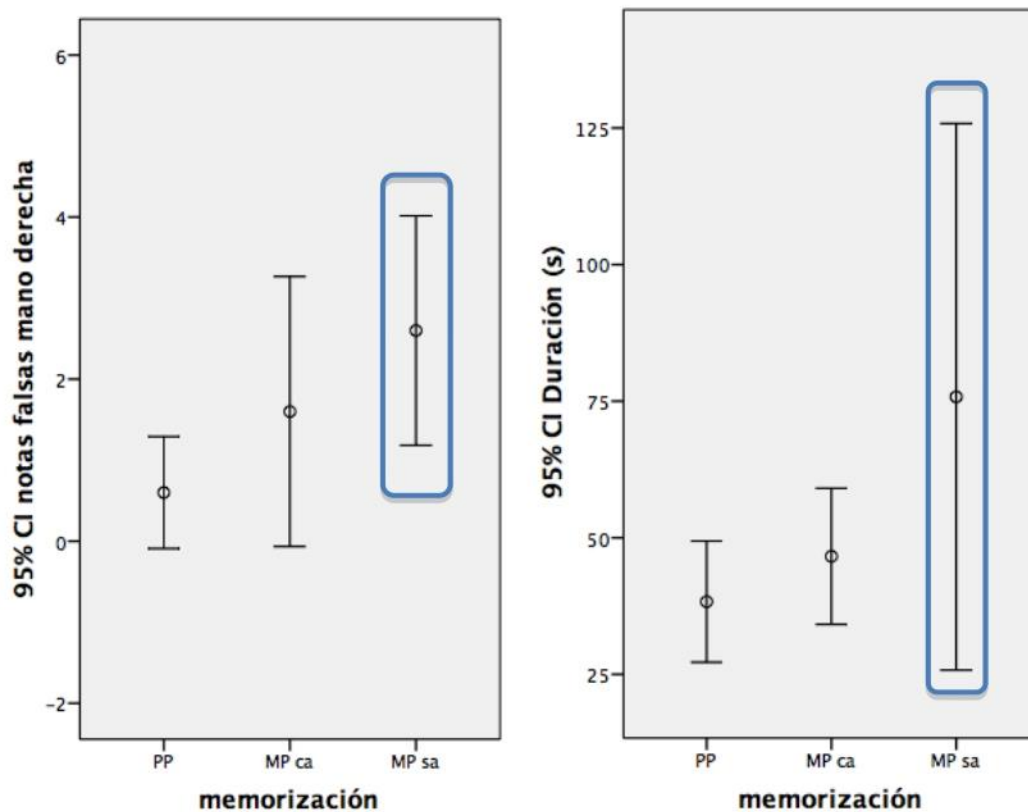


Figura 2. Diferencias de medias de la cantidad de las notas falsas en la mano derecha (izquierda) y de la duración media de la ejecución (derecha) en función de la condición de memorización: con piano (PP), sin piano con audición (MPca) y sin piano sin audición (MPsa). Se destacan en azul los elementos con una diferencia significativa.

5.4 La influencia de factores en la ejecución

5.4.1 Correlaciones entre ejecución y habilidades iniciales de Piano

Realizamos una serie de correlaciones entre las diferentes evaluaciones de la ejecución con las evaluaciones iniciales realizadas por su profesor de instrumento: lectura, memorización, nivel técnico, musicalidad, nota global en piano.

Se halló una correlación significativa para la valoración global de la ejecución con la capacidad de *lectura* ($r=0.63$, $p=0.003$) (figura 3) y el *nivel técnico* ($r=0.52$, $p=0.019$) pero no tenemos una correlación significativa con la capacidad de memorización en general o el nivel global de piano.

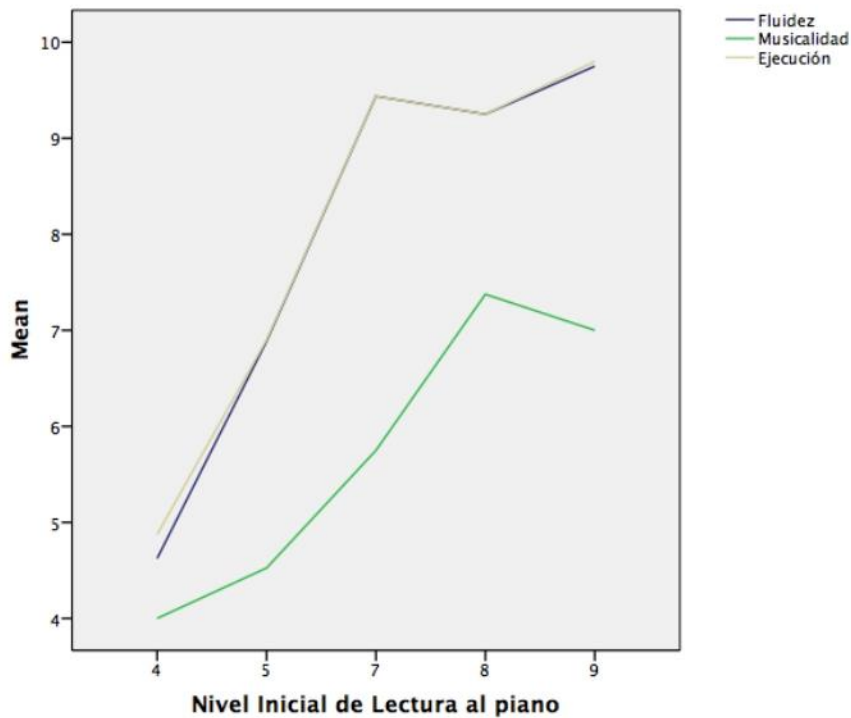


Figura 3 Media de la valoración global de la ejecución, la fluidez y la musicalidad en función del nivel inicial lectura al piano.

Para la capacidad de la lectura, además de encontrar correlaciones significativas para la ejecución, las hay también para las *notas falsas en la mano derecha* ($r=0.56, p=0.009$) (figura 4), la *fluidez* ($r=0.58, p=0.007$) y la *musicalidad* ($r=0.91, p<0.001$) (figura 3).

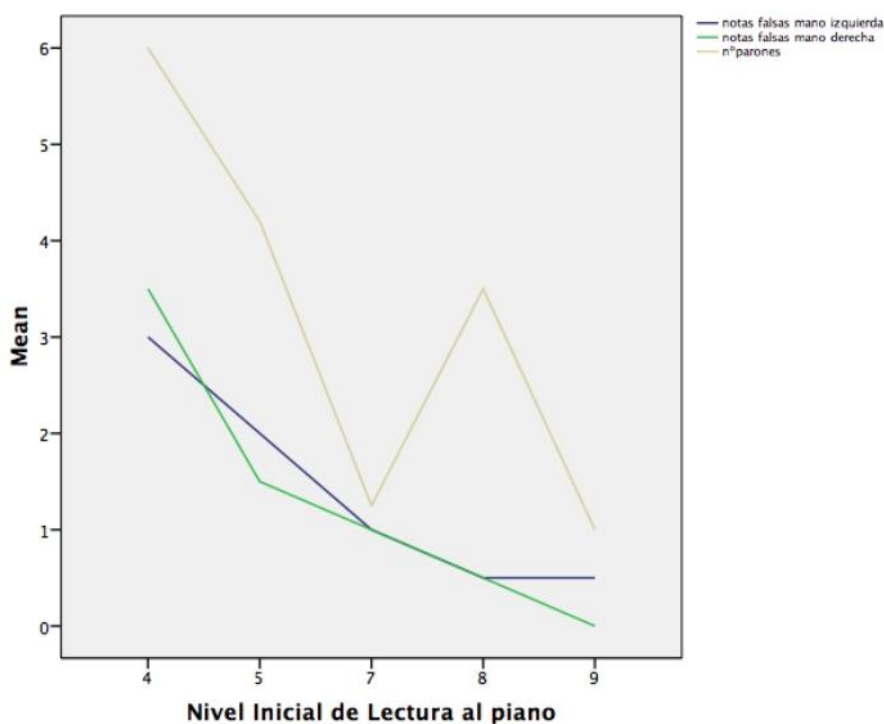


Figura 4 Media de notas falsas en mano derecha y mano izquierda y número de parones en función del nivel inicial lectura al piano.

5.4.2 Correlaciones entre ejecución y habilidades iniciales de Lenguaje Musical

Realizamos una serie de correlaciones entre las diferentes evaluaciones de la ejecución con los parámetros iniciales evaluados por el profesor de Lenguaje Musical: Valoración Global Lenguaje Musical, Lectura, Ritmo, Entonación y Teoría. Se hallaron correlaciones significativas para el *ritmo* con la ejecución ($r=0.89$, $p=0.004$), las notas falsas en la mano derecha ($r=0.84$, $p=0.008$) y la fluidez ($r=0.86$, $p=0.006$). También se encontraron correlaciones significativas para la musicalidad de la ejecución con la teoría ($r=0.809$, $p<0.001$) y algo menos para la musicalidad con el ritmo ($r=0.793$, $p=0.019$).

5.4.3 Correlaciones entre ejecución y aspectos actitudinales

Realizamos otra serie de correlaciones entre las diferentes evaluaciones de la ejecución y los aspectos actitudinales encontrando correlaciones significativas para los *nervios* con las *notas falsas de la mano derecha* ($r=0.5, p=0.022$) y con la *musicalidad* ($r=-0.45, p=0.045$) como podemos observar en la figura 5. También existen correlaciones significativas entre la motivación y las notas falsas en la mano derecha ($r=0.5, p=0.026$).

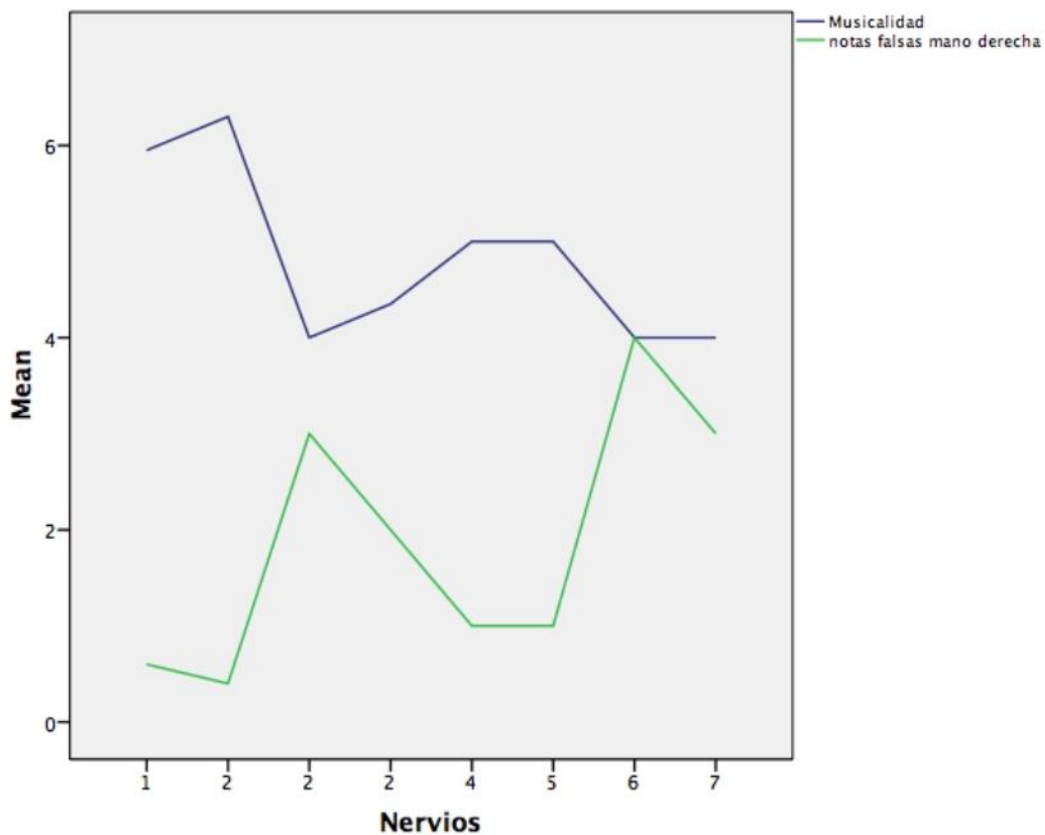


Figura 5 Media de las notas falsas en la mano derecha y la musicalidad en función de los nervios.

5.4.4 Correlaciones entre ejecución y estrategias de memorización

Hemos correlacionado las diferentes estrategias que los alumnos empleaban durante el proceso de memorización con los resultados obtenidos y encontramos solamente una correlación significativa entre las notas falsas en la mano derecha y la cantidad o tiempo de escucha que el

alumno empleaba de la grabación proporcionada en la condición con audición ($r=0.95$, $p=0.012$). Cabe destacar que esta correlación es positiva, es decir que a más escucha previa, más errores.

6. Discusión

El principal resultado es que en la memorización sin empleo del piano los alumnos obtuvieron un peor resultado en la ejecución que con el piano. Este resultado corrobora resultados anteriores (Gabrielsson, 1999) los cuales muestran que el efecto de la práctica mental sola es más débil que el de la práctica física.

Respecto a las estrategias de práctica mental más empleadas, la más destacada es la del movimiento de los dedos sobre la tapa del piano (la que definimos anteriormente como *pianotear*). La gran mayoría de estos alumnos comenzaron por aprender las partes de cada mano por separado, tanto como cuando disponían del piano, cómo cuando no, apoyando los dedos sobre la tapa del instrumento. Todos los sujetos emplearon la *memoria muscular* en mayor o menor medida; los alumnos con mayores capacidades técnicas se apoyaban más en este tipo de memoria, podría ser porque quizás el resto de memorias les vengan dadas por sus capacidades y pudieran considerar la tarea a realizar sencilla.

De nuevo encontramos aquí una activación motora para facilitar la memorización. Los resultados coinciden con los de Bernardi (2009), destacando la activación motora como estrategia preferida. En nuestra investigación la escucha interna del sonido fue sin embargo menos utilizada por los sujetos que en el caso de Bernardi. La actividad motora destaca en otros estudios que provienen del deporte (Rushall, 1991) y de la música (Leimer y Giesecking, 1931) que sugieren la efectividad del movimiento físico simultáneo a la práctica mental. De hecho, las investigaciones en neurología muestran que la memoria musical del intérprete implica información motora y no motora (en particular información melódica) en las áreas del cerebro, pero que principalmente la memoria musical para la interpretación activa las áreas motoras cerebrales (Palmer, 2006). Por consiguiente, aunque se deba evitar una pura memorización mecánica de la obra a través de una repetición muscular de los pasajes, es también esencial tener en cuenta que los instrumentistas son más eficaces en la memoria muscular ya que la actividad motora es la más activada también en la interpretación misma.

La condición de la audición tiene una influencia significativa pero menor. Los alumnos que en la prueba sin piano no podían escuchar la pieza muestran un peor resultado en la duración

y las notas falsas en la mano derecha en relación a la prueba con el empleo del piano. Los resultados de Highben y Palmer (2004) nos muestran que en las condiciones empleadas en su investigación la más exitosa es en la que los alumnos podían tocar y escuchar la pieza en el proceso de memorización. Estas conclusiones nos muestran que la calidad de la ejecución de memoria depende en mayor medida del uso del piano, destacando la importancia de la memoria muscular y la auditiva, lo cual corrobora los resultados de la literatura (Highben y Palmer, 2004).

Nuestro experimento no estudia todas las posibilidades de la memoria auditiva a través del uso de grabaciones, pero observamos que los efectos son menos positivos que la memoria muscular, e incluso el hecho de que se reduzca el tiempo de interpretación puede deberse a una simple estandarización del tempo ajustándose a la grabación, lo cual no es una mejora en sí. Al establecer correlaciones entre las diferentes estrategias aplicadas durante el proceso de memorización, los alumnos que en la condición sin piano con audición dedicaron más tiempo a escuchar la pieza obtuvieron un mayor número de notas falsas en la mano derecha, con lo que la audición puede servir para tener una referencia de la pieza y poder representársela mejor que la pura audición interior de la partitura; pero dedicarse sólo a escuchar la pieza no permite una memorización correcta.

Este resultado está en la línea del trabajo de Bernardi *et al.* (2009) en el que los sujetos que escucharon más veces la grabación obtuvieron peores resultados en la ejecución, sin embargo las conclusiones de otros estudios anteriores (Limm y Lippman, 1991; Theiler y Lippman, 1995) muestran que la práctica mental con audición tiene mejores resultados comparado con la práctica mental sin audición solo cuando se trata del mismo sujeto. Esta diferencia en los resultados podría explicarse por las diferentes condiciones experimentales empleadas, ya que tanto en la investigación de Bernardi *et al.* como en la nuestra no pasaron los mismos sujetos por la audición y la no audición (tan solo la mitad de nuestros sujetos escucharon la pieza) y en la investigación de Lim y Lippman son todos los sujetos los que pasaron por las dos condiciones.

Tanto el análisis de cada uno de los alumnos por separado mediante la observación como los resultados de las correlaciones nos llevan a la idea de que tanto la capacidad de *lectura a primera vista* al piano como el *nivel técnico* del alumno parecen ser dos factores influyentes en la ejecución final de la pieza de memoria. La lectura a primera vista supone en este proceso de memorización un factor decisivo, ya que cuanto más tiempo empleen en leer la partitura, menos tiempo tendrán para poder memorizarla, y además si la lectura es errónea, el alumno tendrá una memorización con notas falsas. Respecto a las habilidades técnicas, los sujetos que poseen un nivel superior han resuelto la memorización de la partitura de forma más rápida y más efectiva

mientras que los sujetos que poseen un nivel inferior se han visto claramente perjudicados a la hora de memorizar la partitura. Estudios anteriores corroboran la estrecha relación entre los resultados en la ejecución de memoria en los alumnos con diferentes habilidades iniciales (Highben y Palmer 2004), aunque no especifican los campos que pueden resultar más significativos.

Destaca también la significativa correlación entre la capacidad de lectura al piano con la musicalidad en la ejecución. Los alumnos que demostraron una mayor capacidad de lectura al piano, pudieron leerla con mayor rapidez y facilidad, y esto pudo repercutir en disponer de más tiempo para practicar la pieza con una mayor calidad en referencia a la musicalidad.

Respecto a los parámetros relacionados con sus niveles iniciales en Lenguaje Musical, resulta paradójico que no aparezca una correlación significativa en las habilidades iniciales de lectura en el campo de Lenguaje Musical con la ejecución, sin embargo si la hay con sus habilidades con el ritmo.

El uso de las diferentes estrategias durante el proceso de memorización no ha tenido prácticamente significatividad con los resultados, esto puede ser debido a que la mayoría de los sujetos empleaban las mismas estrategias, y por tanto existe una correlación mucho mayor entre las habilidades previas de los alumnos con la ejecución que entre las estrategias empleadas y la ejecución. El test sobre el grado de memorización en cada tipo de memorias mostró que no existían diferencias significativas entre las condiciones con y sin piano. Esto podría ser debido a que las partituras eran cortas y con poca información, y no ponían a prueba otras exigencias de memorización.

Exactamente la mitad de estos alumnos dedicaron un tiempo a observar la partitura detenidamente visualizando sus características empleando de este modo la *memoria visual* de forma explícita. Tan sólo 3 de los alumnos dedicaron tiempo para observar las partes importantes de la partitura como el compás y la armadura (campo de la memoria analítica). Puede que los otros alumnos no necesitaran esta observación en detalle y debido a sus habilidades fueran capaces de interiorizar este aspecto a medida que estudiaban la partitura. Estudios muestran que una combinación de práctica mental y física puede mejorar los resultados de la práctica física sola (Feltz, Landers y Becker, 1988) teniendo en cuenta que los músicos profesionales conceden mucha importancia al conocimiento de la organización formal de la obra a interpretar (para el caso de la guitarra, Eguilaz, 2009).

La tarea de memorización de este experimento se centra en la memoria a medio plazo, activando estrategias diferentes que para la memorización de una obra larga y compleja técnicamente, que los alumnos deban memorizar durante un trimestre para una audición o concierto. De hecho la evaluación inicial de capacidad de memorización que los profesores realizaron no ha influido en los resultados, y sí la lectura a primera vista y el nivel técnico: influyen estas características de técnica instrumental más que las habilidades generales de lenguaje musical.

Vemos que aunque los tipos de memorización requeridos no son exactamente los mismos, nuestros resultados tienden a sugerir que si un alumno trata de memorizar una obra de nivel superior a sus capacidades, va a tener problemas de memorización que se añadirán a los puros problemas técnicos. También sugieren nuestros resultados que conviene desarrollar la lectura a primera vista por ser una habilidad esencial en la ejecución, la musicalidad y la correcta memorización. La memoria muscular-motora es la preponderante en nuestro estudio, y debemos incluir obras y procesos más largos para poder estudiar los otros tipos de memoria.

Referencias

Aiello, R. y Williamon, A. (2002). Memory. En R. Parncutt y G. E. McPherson (Eds.), *The Science and Psychology of Music Performance. Creative Strategies for Teaching and Learning* (pp. 167-181). New York: Oxford University Press.

Barbacci, R. (1965). *Educación de la memoria musical*. Buenos Aires: Ricordi.

Bernardi, N. F., Schories, A., Jabusch, H. C., Colombo, B. y Altenmüller, E. (2009). Mental Practice in Music Memorization: an Ecological-Empirical Study. *Proc. Conf. European Society for the Cognitive Sciences of Music (ESCOM 2009)*. Jyväskylä: Finland.

Coffman, D. D. (1990). Effects of mental practice, physical practice, and knowledge of results in piano performance. *Journal of Research in Music Education*, 38, 187-196.

Eguilaz, M^a. J. (2009) La memoria en la interpretación guitarrística. Una aproximación a su problemática. *LEEME, Lista Electrónica Europea de Música en la Educación*, 24. En línea: <http://musica.rediris.es/leeme/revista/eguilaz09.pdf> (Consulta: 10-1-2009)

Feltz, D. L., Landers, D. M. y Becker, B. J. (1988). A Revised Meta-analysis of the Mental Practice Literature on Motor Skills Learning. In D. Druckman y J. A. Swets (Eds.) *Enhancing Human Performance: Issues, Theories, and Techniques* (Part III, pp. 1-65). Washington, DC: National Academy Press.

Gabrielsson, A. (1999). Music performance. En D. Deutsch (Ed.), *The Psychology of music* (2^a ed., pp. 501-602). San Diego: Academic Press.

Highben, Z. y Palmer, C. (2004). Effects of auditory and motor mental practice in memorized piano performance. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 159, 58-65.

Lavignac, A. (1961). *La educación musical*. Buenos Aires: Ricordi.

Leimer, K. y Giesecking, W. (1931). *Modernes Klavierspiel (Modern Piano Playing)*. (27th ed., 1998). Mainz: Schott.

Lim, S. y Lippman, L. G. (1991). Mental practice and memorization of piano music. *The Journal of General Psychology*, 118, 21-30.

Marín Iniesta, J. F. (2004). La memoria: Introducción a la memoria musical. *Música y Educación. Revista Trimestral de Pedagogía Musical*, 60, 15-36.

Palmer, C. y Meyer, R. K. (2000). Conceptual and motor learning in music performance. *Psychological Science*, 11 (1), 63-68.

Palmer, C. (2006). The nature of memory for music performance skills. En E. Altenmüller, M. Wiesendanger y J. Kesselring (Eds.), *Music, Motor Control and the Brain*, pp. 39-53. Oxford, UK: Oxford University Press.

Peral Hernández, S. (2006). La memoria musical en la interpretación pianística. *Resonancias*, 2, 36-43.

Ross, S. L. (1985). The effectiveness of Mental Practice in improving the performance of College Trombonist. *Journal of Research in Music Education*, 33, 221-30.

Rushall, B. S. (1991). *Imagery training in sports: A handbook for athletes, coaches and sport psychologist*. Sprint Valley, CA: Sport Science Associates.

Theiler, A. M. y Lippman, L. G. (1995). Effects of Mental Practice and Modeling on Guitar and Vocal Performance. *Journal of General Psychology*, 122, 329-43.

Willems, E. (1961). *Las bases psicológicas de la educación musical*. Buenos Aires: Eudeba.

El Pedal de Resonancia: su enseñanza en los conservatorios y centros autorizados de música de Canarias

Teaching the Piano's Damper Pedal at Conservatories and Authorized Music Education Centers in Canary Islands (Spain)

Oliver Curbelo González
Conservatorio Superior de Música de Canarias
olivercurbelo@hotmail.com

Recibido: 10-7-2010 Aceptado: 23-10-2010

Resumen

Uno de los recursos pianísticos más olvidados dentro de la pedagogía pianística y que a la vez ocupa un papel muy importante dentro de la enseñanza y la interpretación del piano es el uso del pedal de resonancia. De hecho, de nuestra práctica docente en grado superior hemos podido comprobar que los alumnos, no sólo no logran obtener la autonomía necesaria, sino que lo utilizan de forma incorrecta. Ello es debido a que los profesores se encuentran con la ausencia de recursos didácticos impresos, tanto teóricos como prácticos, que dificultan muchísimo la labor del profesor a la hora de tratar este aspecto. El presente estudio trata de averiguar aspectos metodológicos del profesorado de conservatorios y escuelas de música de Canarias, así como los problemas más comunes que suele tener el alumnado de enseñanzas elementales, profesionales y superiores.

Palabras clave: piano, pedal de resonancia, enseñanza, conservatorios, escuelas de música.

Abstract

One of the most neglected resources in piano pedagogy, and one that plays a very important role in piano teaching, is the use of the damper pedal. In fact, we have found that at higher levels of study students not only fail achieve the requisite autonomy, but also use it incorrectly. This happens due to a lack of printed resources, theoretical as well as practical, that greatly hinder teaching of this aspect. This study attempts to look into methodologies of teachers at conservatories and schools in the Canary Islands along with the common problems generally found among students in elementary education, high schools, and professional studies.

Key words: Piano, Damper Pedal, Music Teaching, Conservatories, Music Schools.

1. Introducción

El pedal de resonancia¹ del piano es un recurso técnico-expresivo muy útil e interesante en la interpretación pianística. *Su correcta aplicación requiere sobre todo sensibilidad auditiva y conocimientos musicales y estilísticos, pues de lo contrario se puede pasar de realzar a malograr la interpretación* (Leiva, 2002).

Todo pianista avanzado hace uso del pedal de resonancia, pero ninguno lo usa de la misma manera ya que es una parte muy personal de la interpretación pianística y eso influye mucho en la interpretación (Banowetz, 1999). Muchas son las formas de empleo del pedal que existen dependiendo del efecto que se quiera conseguir en la interpretación y del tipo de pieza que esté ejecutando. Sin embargo, determinadas veces emplearemos unos tipos de pedal distintos a los que hemos aprendido anteriormente.

Esto ocurre cuando cambia la ubicación o el instrumento, ya que ni la reverberación de la Sala ni el timbre del instrumento serán los mismos a los que nos hemos acostumbrado. Incluso cuando el compositor indique por escrito en la partitura las anotaciones de pedal, por muy meticulosas que sean, éstas exigen modificaciones por parte del intérprete dependiendo de la situación. Por ello, todo pianista debe desarrollar una capacidad auditiva que le permita saber qué tipo de pedal debe utilizar en cada caso (Banowetz, 1999).

Sin embargo, no sólo es necesario desarrollar una gran sensibilidad auditiva, sino que, primeramente, el alumno debe lograr un perfecto desarrollo psicomotriz del pie y unos conocimientos determinados (armónicos y estilísticos). Todas estas capacidades deben ser enseñadas desde los primeros cursos de grado elemental, tal y como se indica en los currículos de las enseñanzas oficiales de música. Una vez que el alumno, tras varios años de estudio, haya adquirido autonomía en la elaboración de criterios sobre el empleo del pedal, éstos podrán ir evolucionando y ser modificados con el paso de los años, *siendo el oído exclusivamente quien debe ser siempre la guía última para toda interpretación artística* (Banowetz, 1999).

Existen estudiantes talentosos que aprenden a usar el pedal intuitivamente a través de la imitación, pero la mayoría de estudiantes depende única y exclusivamente de la figura del

¹ Algunos autores lo denominan pedal sonoro (Granados, 2001), pedal *forte* (Banowetz, 1999) y pedal resonador (Pujol, 1895), entre otros.

profesor, que debe planificar el aprendizaje del pedal de resonancia (Johnson, 2005). Para ello necesitará determinados recursos didácticos impresos que faciliten su labor docente. Sin embargo, de nuestra práctica docente hemos podido constatar que apenas existen métodos o tratados sobre este recurso técnico-expresivo tan importante si lo comparamos con otros recursos técnicos como la ejecución de octavas o las notas dobles entre otros.

2. Revisión teórica

La enseñanza del pedal de resonancia es la parte más olvidada del área de la pedagogía del piano pese a ser de vital importancia². Iglesias (1986) justifica las posibles razones como el esfuerzo por intentar explicar algo que, por subjetivo, es de *dificilísima explicación*. Faricy (2004) explica cuatro posibles razones de este *descuido* por parte de los pedagogos:

- Las indicaciones de pedal a menudo no son indicadas por los compositores, pero cuando sí ocurre estas indicaciones son confusas y muy poco claras.
- El empleo del pedal depende de muchas variables, tales como el instrumento, la acústica de la sala y especialmente las articulaciones y dinámicas del intérprete.
- Pocos profesores han sido enseñados mediante una técnica de pedal, por lo que, en su mayoría, dejan que los alumnos se dejen llevar por la intuición para poner el pedal.
- La mayoría de los tratados de pedal escritos han sido retirados de las librerías y los pocos que siguen en *stock* hablan del pedal de forma teórica, sin ejercicios técnicos que ayuden a lograr los resultados deseados.

Para hacer uso del pedal de resonancia primero hay que tener un dominio del movimiento del pie sobre la palanca. Este dominio consiste en vencer las dificultades que comprende dominar las distintas graduaciones de pedal y la independencia de los movimientos del pie con respecto a la acentuación rítmica. Una vez conseguida esta dificultad, el alumno debe ejercitar sistemática y constantemente la conciencia auditiva para desarrollar la manera de abordar el uso del pedal.

Respecto a los materiales didácticos impresos dedicados al pedal de forma práctica, podemos observar que sólo unos pocos pueden encontrarse en tiendas especializadas, como son

² Nieto (2001) recoge dos citas de Antón Rubinstein sobre la importancia de este recurso expresivo: *Un buen empleo del pedal constituye la mitad de la interpretación y cuanto más practico más me convenzo de que el pedal es el alma del piano y de que hay momentos donde el pedal lo es todo.*

los escritos por Marshall (1992) y Molsen (1990). El resto son localizados en el extranjero, están en otra lengua, o ya están descatalogados.

Sin embargo, tras recopilar gran parte de los materiales dedicados a este tema, destacamos que casi todos los autores coinciden en que la primera técnica de pedal que deben aprender los alumnos es el que se ejecuta *a contratiempo*, salvo Diller y Quaile (1942) y Faricy (2009) que comienzan con ejercicios de pedales largos. Además todos llevan a cabo el sistema de subdivisiones rítmicas ya que según Diller y Quaile (1942) es lo mejor para comenzar.

También observamos que la mayor parte de estos tratados están dirigidos a los estudiantes de iniciación con el fin de desarrollar los hábitos del movimiento del pie de forma consciente y sólo algunos autores como Faricy (2004) y Kunkel (1895) plantean ejercicios más complejos para el control del pedal y diferentes técnicas para determinados repertorios y estilos.

3. Diseño de la investigación

3.1. Objetivos e hipótesis

Los objetivos que se pretenden en esta investigación son los siguientes:

1. Comprobar si los profesores de piano del Conservatorio Superior de Música de Canarias detectan problemas en el uso del pedal por parte de sus alumnos.
2. Averiguar cómo se enseña el uso del pedal de resonancia, no sólo en los niveles de iniciación, sino también en los estudios más avanzados de los conservatorios y centros autorizados de música de Canarias.

Este estudio pretende, además, confirmar las hipótesis surgidas de las observaciones realizadas en la práctica docente:

- Muchos alumnos utilizan el pedal de resonancia como recurso para disimular errores técnicos normalmente.
- Los alumnos de grado superior no tienen la suficiente autonomía para pedalizar una obra.
- Los profesores de piano de grado elemental y medio no suelen emplear recursos didácticos impresos para ejercitar la técnica del pedal.

3.2. Muestra

El presente estudio está centrado en la enseñanza del pedal de resonancia en los centros musicales reglados de Canarias: conservatorios y centros autorizados de música. Se justifica la elección de estos centros debido a que en ellos se imparten las enseñanzas musicales con estructura académica cerrada, con una gran exigencia en sus programas y dirigida a alumnos/as con una decidida mentalización profesional y con claras aptitudes.

En este estudio, llevado a cabo durante el año académico 2006-2007, se incluyó a los profesores que impartían o habían impartido la asignatura de Piano perteneciente al sistema de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (L.O.G.S.E.), vigente en ese momento. Se descartó las enseñanzas pertenecientes al plan de estudios de 1966³ porque no coincide el número de cursos que forman la carrera ni la distribución de los mismos en los diferentes grados.

La muestra se distribuyó en grupos ya que los contenidos que se trabajan en la enseñanza del pedal de resonancia son distintos para cada grado. Así pues, la muestra quedó distribuida de la siguiente forma:

- *Profesores de Grado Elemental.* Son los que imparten clases a los alumnos de 1º a 4º de grado elemental.
- *Profesores de Grado Medio.* Son los que imparten los seis cursos que forman el grado medio de piano
- *Profesores de Grado Superior.* Son los que imparten los cuatro cursos que comprenden el grado superior. De este grupo la muestra con la que contamos es muy pequeña, ya que los profesores que han impartido las enseñanzas superiores de piano del plan LOGSE desde su aparición son un total de 9.

El número de profesores que cooperó en este estudio lo forman un total de 20 profesores de grado elemental, 17 profesores de grado medio y 7 profesores de grado superior.

³ Nos referimos al plan regulado por el Decreto 2618/1966, de 10 de septiembre.

3.3. Instrumentos

Se diseñó un cuestionario basado en preguntas con respuestas cerradas, para, de esta forma, obtener datos que se puedan comparar y analizar estadísticamente. Además se incluyó la opción de escribir comentarios, que variaba dependiendo del grado que impartía el profesor y de la información que se quería recoger. Mediante cada ítem se pretendía obtener información sobre detalles metodológicos que emplea el profesor para la enseñanza del pedal de resonancia y las dificultades que observan en los alumnos en su aprendizaje.

3.3.1 Cuestionario para Grado Elemental

En este cuestionario, basado en nueve preguntas, se pretendía obtener información sobre:

- El curso en el que se inician los alumnos en el uso del pedal de resonancia.
- Actividades que usa el profesor para introducir al alumno en la utilización de este mecanismo.
- Actividades que lleva a cabo el profesor para que el alumno asimile progresivamente el pedal de resonancia.
- Dificultades que observa en los alumnos.
- Comprobar la hipótesis de que los alumnos usan el pedal para cubrir dificultades técnicas.
- Los recursos didácticos impresos que emplean.
- La opinión de los profesores sobre la necesidad de que se publiquen métodos o tratados de pedal.

3.3.2 Cuestionario para Grado Medio

En este cuestionario se eliminaron los ítems relacionados con la iniciación del pedal de resonancia ya que es sólo de aplicación para el grado elemental como indica el Real Decreto 756/1992. Se añadieron a su vez otros ítems más específicos para el desarrollo y profundización en el uso del pedal, así como opiniones del profesor. El número total de preguntas fue doce y con ellas se quería obtener información sobre:

- Dificultades que observan en los alumnos.

- Actividades que lleva a cabo el profesor para que el alumno profundice en el pedal de resonancia.
- Autonomía del alumno para pedalar una obra.
- El grado de uso consciente del pedal por parte de los alumnos.
- Conocimiento de los distintos tipos de pedal.
- Comprobar la hipótesis de que los alumnos usan el pedal para disimular fallos técnicos.
- Los recursos didácticos impresos que usan.
- La opinión de los profesores sobre la necesidad de que se publiquen métodos o tratados de pedal.

3.3.3 Cuestionario para Grado Superior

En el Real Decreto 756/1992 se indica que uno de los objetivos que debe alcanzar un alumno al finalizar el Grado Medio es *solucionar por sí mismo los diversos problemas de ejecución que puedan presentarse relativos a digitación, pedalización (...)*. Por tanto, este cuestionario, basado en ocho preguntas, va a tratar de comparar las opiniones de los profesores de grado medio con los de grado superior en cuanto a contenidos superados. A su vez se mantienen otros ítems para obtener información sobre:

- Dificultades que observan en los alumnos.
- Actividades que lleva a cabo el profesor para que el alumno profundice en el pedal de resonancia.
- Uso consciente del pedal por parte de los alumnos.
- Conocimiento de los distintos tipos de pedal.
- Comprobar la hipótesis de que los alumnos usan el pedal para disimular fallos técnicos.
- La opinión de los profesores sobre la necesidad de que se publiquen métodos o tratados de pedal.

Se obtuvo el consentimiento verbal de todos los profesores participantes y se les agradecía la inclusión de comentarios que pudieran servir como información de utilidad en esta investigación.

3.4 Metodología

Este estudio, basado en cuestionarios, usa el método descriptivo cuyos resultados, a su vez, pueden ser utilizados para ampliar la investigación sobre este tema.

Las fases en las que se llevó a cabo la investigación fueron:

- Selección de la muestra: profesores de piano de todos los cursos de los conservatorios y centros autorizados de música de la Comunidad Canaria.
- Elaboración del cuestionario.
- Obtención de datos por parte del profesorado acerca del grado que imparten o han impartido recientemente en los centros mencionados.
- Entrega de los cuestionarios en los diferentes centros, los cuales fueron respondidos por los profesores entre los meses de mayo y junio de 2007, ya que en esas fechas el profesor se encuentra en fase de evaluación del aprendizaje del alumno.
- Proceso de vaciado de datos y su posterior análisis estadístico.

4. Resultados

1. El curso en el que los alumnos son introducidos en el uso del pedal de resonancia varía entre unos profesores y otros. Generalmente suele enseñarse por primera vez entre los cursos primero y segundo de grado elemental (mayoritariamente desde primer curso) y muy raramente en tercero o cuarto. Sin embargo esto también varía dependiendo del nivel del alumno.
2. El primer pedal que suelen enseñar a sus alumnos es el que se acciona “a tiempo” y algunas veces mediante pedales largos.
3. Para enseñar nuevos usos de pedal, los profesores suelen adaptarse a las exigencias de cada partitura del repertorio en lugar de realizar ejercicios secuenciados previos como proponen los autores de los tratados de pedal.
4. La mayor parte de los profesores de grado elemental (77%) y medio (82%) no usa el sistema de subdivisiones rítmicas, a pesar de ser considerado como el más sencillo, para que los alumnos independicen el movimiento de los pies con la pulsación de los dedos. Sólo lo hacen para simplificar la comprensión del pedal a contratiempo.

5. A la hora de pedalizar, los profesores de grado medio suelen pedir a los alumnos que se guíen por unas reglas determinadas. En grado superior las reglas también están bastante presentes pero teniendo siempre en cuenta su *oído artístico*.
6. Un porcentaje alto de los profesores de grado elemental y medio no emplea materiales didácticos impresos como apoyo a su labor didáctica en el uso del pedal, sin embargo gran parte de los encuestados coinciden en la necesidad de que se publiquen tratados sobre este tema. El resto suele emplear el “Curso de Pedalización” de Uli Molsen, tratado del que disponen los profesores en las bibliotecas de sus respectivos centros.
7. Las dificultades de los alumnos en la utilización del pedal aumenta con el nivel que estén cursando. Las más comunes suelen ser la capacidad auditiva y la autonomía, que en grado superior son las dificultades que observan todos los profesores.
8. Respecto al hábito de usar el pedal para cubrir errores técnicos, se demuestra que suele ser más detectado por los profesores de grado medio que en elemental, ya que las dificultades técnicas que se presentan suelen estar muy por encima de las capacidades de los alumnos. En grado superior, sin embargo, no suele ser una práctica habitual ya que se va corrigiendo desde el grado medio.

5. Discusión

Mediante este estudio hemos comprobado que la enseñanza del pedal, uno de los contenidos pianísticos más olvidados a lo largo de la historia de la pedagogía del piano, cuenta con importantes lagunas de enseñanza.

Los profesores emplean los métodos que consideran oportunos hasta que el alumno sabe hacer un uso adecuado del mismo, sin embargo no han conseguido que el alumno desarrolle la autonomía necesaria para enfrentarse a cualquier situación o para transmitirlo a sus futuros alumnos.

Tampoco los profesores cuentan con la ayuda de materiales didácticos impresos que puedan facilitar su práctica docente respecto al pedal, sobre todo en lo que respecta a ejercicios prácticos en los primeros niveles.

Se propone que, en la enseñanza del pedal, se aplique una secuenciación y una metodología similar a la que se emplea para el desarrollo de una técnica pianística adecuada, empleando siempre un aprendizaje significativo. Teniendo en cuenta que, para los niveles

elementales y medios, se dispone de una escasa bibliografía que ayude al profesorado en su labor docente, es necesario que éstos elaboren, de forma rigurosa, sus propios planes de actuación al respecto.

Referencias

- BANOWETZ, J. (1999). *El pedal pianístico, técnicas y uso*. Madrid: Pirámide.
- DILLER, A. y QUAILE, E. (1942). *First Pedal-Studies for the Piano*. Nueva York: G. Schirmer, Inc.
- FARICY, K. (2004). *Artistic Pedal Technique*. Canadá: Frederick Harris Music.
- FARICY, K. (2009). *Pedaling, Colors in Sound*". Minnetonka: MaryMark Music.
- GAYNOR, J. L. (1906). *First Pedal Studies for the Piano*. Pennsylvania : Theodor Presser Company.
- GORDON, S. (2003). *Técnicas Maestras de Piano*. Barcelona: Ma non Troppo.
- GRANADOS, E. (2001). Método teórico práctico sobre el uso de los Pedales. En De Larrocha, A. y Rivas, D., *Integral para piano (Vol. 9, Pedagógicas 2, pp.72-103)*. Barcelona: Boileau
- GRANADOS, E. (2001). Reglas para el uso de los Pedales del Piano. En De Larrocha, A. y Rivas, D., *Integral para piano (Vol. 9, Pedagógicas 2, pp.104-111)*. Barcelona: Boileau
- IGLESIAS, A. (1986). *Enrique Granados: Su obra para piano (vol. II)*. Madrid: Alpuerto
- JOHNSON, J. (2005). *Learnig to Pedal "by Ear"*. Consultado el 2 de noviembre de 2007 en http://www.pianoteaching.com/newsletter/2005_pdf/PA7_pg3-4_Pedal.pdf

KUNKEL, C. (1893). *Kunkel's Piano Pedal Method* (libro 2). St. Louis: Kunkel Brothers Publishers.

LEIMER, K. (1951). *Rítmica, Dinámica, Pedal y otros problemas de la ejecución pianística según Leimer-Giesecking*. Buenos Aires: Ricordi.

LEIVA, M.A. (2002, septiembre). Importancia del Pedal en la Interpretación Pianística. *Filomúsica*. (Consulta 2-9-07) en <http://www.filomusica.com/filo32/pedal.html>

MARSHALL, F. (1980). *La Sonoridad del Piano*. Barcelona: Boileau.

MARSHALL, F. (1992). *Estudio Práctico sobre los pedales del piano*. Madrid: Unión Musical Ediciones S.L.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. *Orden de 28 de agosto de 1992 por la que se establece el currículo de los grados elemental y medio de música y se regula el acceso a dichos grados*. BOE, 9 de septiembre de 1992.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. *Orden de 25 de junio de 1999 por la que se establece el currículo del grado superior de las enseñanzas de Música*. BOE, 3 de julio de 1999.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. *Real Decreto 756/1992 de 26 de junio de 1992 por el que se establece los aspectos básicos del currículo de los grados elemental y medio*. BOE, 27 de agosto de 1992.

MOLSEN, U. (1990). *Curso de Pedalización*. Madrid: Real Musical.

NIETO, A. (2001). *El pedal de resonancia: el alma del piano*. Barcelona: Boileau.

OUBIÑA DE CASTRO, M.R. (2006). *Elementos de la Técnica Pianística*. [DVD]. Argentina: Centro de Estudios Pianísticos.

Políticas europeas en el ámbito de la Educación Musical. Propuesta-Q para el Grado en Historia y Ciencias de la Música en Universidades españolas

European Music Education Policies. Q-Proposal for the B.A. in Musicology at Spanish Universities

José A. Rodríguez-Quiles
Universidad de Granada / Universidad de Potsdam
kiles@ugr.es

Recibido: 10-7-2010 Aceptado: 23-10-2010

Resumen

Estudios comparativos realizados en Europa en los últimos años en el ámbito de la formación del profesorado de Educación Musical dejan en evidencia el estado de la cuestión en España; en particular, en lo que a educación secundaria se refiere. Lejos de solucionar el problema, el Plan Bolonia no ha hecho más que distanciarnos de Europa. Así, el presente estudio intenta demostrar la falacia de la expresión «convergencia europea» cuando se aplica a esta área de conocimiento y propone una solución paliativa en el marco de los nuevos estudios de grado en Historia y Ciencias de la Música a través de una Mención en Pedagogía Musical y Didáctica de la Música.

Palabras clave: Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), Educación Musical Comparada, *Curriculum*, Formación del Profesorado de Música, Historia y Ciencias de la Música.

Abstract

Comparative studies in music teacher training (MTT) carried out in Europe in the last few years highlight the problems in Spain, in particular the case of MTT for secondary schools. Instead of solving the current situation, the Bologna Process has just contributed to distancing ourselves from Europe. So this study shows the fallacy of the expression “European convergence” in the case of MTT and suggests a palliative solution within the framework of the new B.A. in Musicology creating a new qualification for Pedagogy of Music and Music Didactics.

Key words: European Higher Education Area (EHEA), Comparative Music Education, *Curriculum*, Music Teacher Education, Musicology.

1. Introducción

Como es bien sabido, las dos vías principales existentes hasta ahora en nuestro país para acceder a la práctica docente como profesor¹ de Música en Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato vienen de la mano de los Conservatorios Superiores de Música (siendo válida para ello cualquier especialidad cursada por el candidato en estas instituciones) y los estudios en *Historia y Ciencias de la Música* que ofertan algunas universidades españolas². Dos vías éstas igualmente inadecuadas, a nuestro entender, tal y como se desprende del análisis comparado de los planteamientos vigentes en los países de la Unión Europea desde hace ya décadas para la formación inicial de estos profesionales de la educación.

A fin de limitar el marco de estudio, y por cuestiones de espacio, las reflexiones y propuestas aquí recogidas se ceñirán al caso de la universidad española en su situación presente y a los primeros años de formación de los futuros profesores (los más decisivos, por otra parte). No consideraremos pues en este trabajo el caso de los conservatorios ni tampoco los nuevos títulos de máster que empiezan a ofertar algunas universidades, incluyendo aquí también el reciente *Máster de Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas*³. Estos últimos estudios de postgrado, –que no vienen sino a sustituir al fracasado *Certificado de Aptitud Pedagógica*⁴ y que a pesar de suponer un tímido avance respecto a éste, en ningún caso tienen parangón con sus semejantes europeos para

¹ Por agilidad en la lectura se hará aquí uso exclusivo del género gramatical masculino, si bien la intención es siempre la de incluir tanto a hombres como a mujeres.

² Los estudios en Historia y Ciencias de la Música puede ser cursados actualmente de forma presencial en siete Universidades españolas: Autónoma de Barcelona, Autónoma de Madrid, Complutense de Madrid, Granada, Oviedo, Salamanca y Valladolid. Además es ofrecida por la Universidad Católica *San Vicente Mártir* de Valencia y se viene impartiendo a distancia en formato *on line* en la Universidad de La Rioja desde el curso 1999-2000.

³ Cf. documentos oficiales en referencias bibliográficas. El lector interesado puede consultar a modo de ejemplo los *Másteres de Secundaria* ofertados por la Universidad Complutense de Madrid (<http://www.ucm.es/centros/webs/m5057/index.php>) y por la Universidad de Granada (<http://masterprofesorado.ugr.es> - Especialidad de Música: S12/56/1. Código del Ministerio: 4311161)

⁴ Como se sabe, el *Certificado de Aptitud Pedagógica* (CAP) ha sido hasta ahora el requisito indispensable en España para que licenciados, ingenieros superiores, arquitectos o equivalentes pudiesen ejercer la docencia en la Enseñanza Secundaria, según la Ley orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de *Ordenación General del Sistema Educativo* (LOGSE).

Educación Musical⁵–, tendrían sentido sólo cuando la formación específica relacionada con este ámbito estuviese en manos de los correspondientes especialistas en la materia; esto es, a cargo de los profesionales de las Áreas de Didáctica de la Música de las universidades. Esta aparente obviedad se ha demostrado ya no ser tal, desde el momento en que en algunas universidades han entrado en escena intereses particulares de otras áreas de conocimiento que nada tienen que ver con la Educación Musical *sensu stricto*. El asunto merece ciertamente una investigación aparte que, por motivos de espacio, no podemos aquí llevar a cabo.

2. Formación del profesorado de Música de Enseñanza Secundaria: estado de la cuestión en el contexto español

Los cambios demográficos, sociológicos y culturales en la sociedad europea de nuestros días requieren un cambio radical en la forma en que se piensa el papel de la *Historia y Ciencias de la Música* y los objetivos que ésta debe alcanzar cuando se aplica al sistema educativo general, tanto reglado como no reglado: ¿Cuáles son las metas que queremos lograr con la Educación Musical? ¿Han sido realmente formuladas? Y en caso afirmativo, ¿son comparables a nivel europeo? Recientemente han concluido dos importantes proyectos de investigación que pretenden dar respuesta a éstas y otras cuestiones desde una perspectiva internacional: El proyecto *Evaluación de los Planes de Estudio de Formación del Profesorado en Educación Musical*⁶ (coordinado por la Universidad de Granada) y el proyecto *European Network for Communication and Knowledge Management in the Field of Music Education*⁷ (coordinado por la Universidad de Música y Arte Dramático de Viena, financiado por la Unión Europea y en el que ha participado el Departamento de Didáctica de la Expresión Musical de la Universidad de Granada como única representación española). El primero tiene por finalidad generar conocimiento pedagógico que

⁵ A modo de ejemplo, el plan de estudios del *Máster para el Profesorado de Educación Musical de Enseñanza Secundaria* de la Universidad de Potsdam (Alemania) puede consultarse en el sitio web de la propia institución (<http://www.uni-potsdam.de>). Un resumen del mismo está disponible en español en Rodríguez-Quiles (2010).

⁶ Referencia: ALFA II-0448-A EVEDMUS.

⁷ Referencia: meNet 230217-CP-1-2006-AT-CO.

identifique factores y circunstancias en los planes de estudio de formación del profesorado en Educación Musical de Europa y América Latina a fin de averiguar qué elementos los hacen ser considerados de calidad por los distintos actores educativos y sociales, y cuáles son mejorables; entendiendo por calidad la congruencia entre los perfiles de la titulación y el profesional a desarrollar tras la finalización de los estudios. El segundo proyecto –conocido como *meNet*, del inglés *Music Education Network*– agrupó durante los años 2006 a 2009 a veintinueve investigadores provenientes de Alemania, Austria, Bélgica, Eslovaquia, Eslovenia, España, Estonia, Grecia, Países Bajos, Reino Unido y Suecia con el objetivo principal de estudiar la situación de la Educación Musical en una veintena de estados de la Unión Europea⁸. El objetivo de esta *Red europea de comunicación y gestión del conocimiento en el campo de la Educación Musical* no es tanto enfatizar concepciones pedagógicas particulares como hacer comprensibles y transparentes las diversas aproximaciones al campo de actuación en esta área de conocimiento existentes en la Europa de nuestros días.

Cuando se examina la forma en la que se evalúan los actuales tipos de Educación Musical a nivel internacional y cuando se desarrollan criterios como por ejemplo los destinados a evaluar los modelos de excelencia docente, podemos observar que se pone más énfasis en los procesos centrados en el estudiante que en los centrados en el profesor. Se observa así mismo un giro desde el énfasis centrado en el *input* (p. ej. ¿qué debe enseñarse a los alumnos?) hacia un enfoque centrado en los resultados logrados (*output*, como por ejemplo, ¿qué destrezas y habilidades se han adquirido al final del curso, del grado, del postgrado...?), siendo precisamente esta noción la que constituye la base para elaborar a su vez los resultados de aprendizaje (*learning outcomes*) en los diferentes cursos que constituyen la formación inicial del profesorado de Música. Por otro lado, el grupo *meNet* concede una particular importancia a las actitudes y a las actividades transversales sobre la base del respeto cultural mutuo y analiza los diferentes tipos de legado cultural y su importancia con vistas a un futuro reciente.

⁸ A los mencionados, hay que sumar los de Croacia, Finlandia, Francia, Hungría, Italia, Montenegro, Noruega, Polonia y República Checa.

La creciente relevancia de la educación musical y cultural en general la subraya el hecho de que en la *Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo Europeo sobre competencias clave para el aprendizaje a lo largo de la vida* presentado por la Comisión de las Comunidades Europeas, la *expresión cultural* aparece reflejada como una de las ocho competencias clave necesarias para el aprendizaje a lo largo de la vida⁹. Estas ocho competencias juegan un importante papel en numerosos programas educativos y de formación del profesorado en diferentes estamentos europeos. A modo de ejemplo podemos citar el documento *Education & Training 2010*¹⁰, así como el desarrollo del programa *European Qualifications Framework for Lifelong Learning* (EQF)¹¹. Nada de esto se refleja, sin embargo, en el *Libro Blanco* del Ministerio de Educación español para el Grado en *Historia y Ciencias de la Música*, a pesar de recoger como parte importante de los *perfiles profesionales* de la titulación el destinado a la enseñanza¹².

Aún sin necesidad de acudir a los actuales criterios internacionales en este ámbito del conocimiento, resulta a todas luces evidente que tan sólo 6 ECTS¹³ destinados a la formación pedagógico-didáctica del futuro profesor de Música, tal y como propone el *Libro Blanco*¹⁴, resultan irrisorios para cumplir con las expectativas del futuro egresado en Historia y Ciencias de la Música como persona que...

“podrá ofrecer a sus alumnos una visión integral de la música que no sólo comprenda la práctica instrumental, sino también la teoría, la historia, el análisis, la estética y otros aspectos de la experiencia sonora que permitan desarrollar una enseñanza de la música integral e interdisciplinar”¹⁵

⁹ El texto completo puede consultarse en la siguiente dirección de Internet:

http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/es/oj/2006/l_394/l_39420061230es00100018.pdf (acceso: 28.06.10)

¹⁰ Puede consultarse la siguiente dirección electrónica: http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/basic-skills_en.pdf (acceso: 28.06.10)

¹¹ Más información en: http://ec.europa.eu/education/policies/educ/eqf/eqf08_en.pdf (acceso: 28.06.10)

¹² Cf. referencias bibliográficas.

¹³ Del inglés, *European Credit Transfer and Accumulation System*. Para consultar las características principales de los ECTS puede verse el documento de la Comisión Europea “Education and Training” en: http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/ects/key_es.pdf (acceso: 28.06.10)

¹⁴ *Libro Blanco para Historia y CC. de la Música*, p. 197.

¹⁵ Propuesta de Título de Grado en Historia y Ciencias de la Música de la Universidad de Granada, p. 5.

Uno de los resultados de la *Declaración de Bolonia* lo representan los grandes esfuerzos por reformar el sistema que se viene realizando de manera desigual en el ámbito de la educación superior y aunque la *Asociación Europea de Conservatorios* (conocida internacionalmente por sus siglas AEC, del francés *Association Européenne des Conservatoires*¹⁶) viene trabajando ya en esta línea, no es menos cierto que su orientación no es la de la formación inicial del profesorado de música en educación obligatoria (Primaria y Secundaria). Cabe preguntarse pues: ¿Cuáles son las consecuencias de estos cambios? ¿Qué herramientas se necesita desarrollar para asegurar la plena integración de España en este delicado proceso de la formación inicial del profesorado de Música en Europa?

El reconocimiento de la cualificación real (que no meramente teórica) de los profesores de Música plantea serios problemas. Puede que algunas de estas dificultades se resuelvan durante el proceso de Bolonia; otras parece que no (lamentablemente ejemplar resulta una vez más el caso de España en el contexto de la Unión Europea, con la reciente eliminación del marco de titulaciones oficiales de la actual especialidad de Educación Musical para futuros maestros de Educación Primaria y con la no inclusión en este marco de titulaciones de unos estudios de Grado en Educación Musical para los profesores de Secundaria, Bachillerato y enseñanzas no regladas, similar a los existentes en la mayoría de países europeos). Resulta significativo que muchas de estas dificultades son producto del insuficiente intercambio de información entre los diferentes países en el ámbito de la formación inicial del profesorado.

Los estudios llevados a cabo en Alemania por el Profesor H. G. Bastian y su equipo en los últimos años de la pasada década y comienzos de la presente¹⁷ muestran la importancia de una Educación Musical *para todos* en el seno de los centros educativos de educación general. Trabajos complementarios sobre esta temática ya habían sido realizados con anterioridad o fueron

¹⁶ *Association Européenne des Conservatoires, Académies de Musique et Musikhochschulen*, <http://www.aecinfo.org>

¹⁷ Bastian y cols. (2000); Bastian (2001).

llevados a cabo simultáneamente en otros países europeos¹⁸, mientras que en el ámbito anglosajón también son numerosos los esfuerzos dedicados a mostrar la relación entre la actividad musical y el rendimiento en otras áreas curriculares¹⁹. Para que esto sea posible, la cualificación del profesorado de Música no puede llevarse a cabo de cualquier manera. Y es precisamente por esto, como veremos más adelante, por lo que la inmensa mayoría de los países de la Unión Europea llevan apostando desde hace décadas por una rigurosa formación inicial de su futuro profesorado de Música en Educación Primaria y, sobretodo, en Educación Secundaria²⁰, como único modo de garantizar una educación estético-musical de las jóvenes generaciones a partir de la actividad musical propiamente dicha, alejada de planteamientos historicistas, memorísticos o exclusivamente intelectuales, de los que hace tiempo se despidieron las diversas formas de abordar el *curriculum* por parte de la Pedagogía Musical y la Didáctica de la Música modernas²¹.

En efecto, el profesor no puede entenderse sin más como un disco duro de almacenamiento de datos histórico-musicales; ni se puede seguir considerando que su misión se reduce en exclusiva a enseñar *su* materia, en lugar de enseñar *desde* su materia; ni que el aprendizaje del alumnado puede tener lugar a espaldas de las experiencias musicales previas de éste; de sus gustos, de sus sentimientos y de sus emociones, olvidando con ello su propia identidad musical, así como su capacidad de aprendizaje. De este modo, el aula de Música tradicional en nuestro país (en especial la de los centros de enseñanza secundaria) debe sufrir una profunda transformación en este siglo XXI para convertirse en un espacio de encuentro multicultural en el que se *habla* un lenguaje –el musical– con todos sus *acentos*²². Esto, que parece obvio en el resto de expresiones artísticas (es decir, aprender a través de la confrontación activa con los diferentes lenguajes), no resulta serlo tanto en el ámbito de la expresión musical

¹⁸ Weber / Spychiger / Patry (1993); Schlegel (2001); Rodríguez-Quiles (2001).

¹⁹ Schellenberg (2004); Vaughnm (2000); Slevy y Miyake (2006); Jäncke (2008).

²⁰ Rodríguez-Quiles y Dogani (2010); VV.AA. (2009c).

²¹ Rodríguez-Quiles (2006).

²² Sobre los aspectos multiculturales intrínsecos al aula de Música pueden consultarse entre otros: Kruse (2003), Rodríguez-Quiles (2004; 2006 b; 2009), así como el sitio web que el Prof. M. Stroh dedica a la educación musical intercultural: <http://www.interkulturelle-musikerziehung.de>

por varias razones, siendo una de las más importantes, por paradójica que pueda ofrecerse, la que tiene que ver justamente con la inadecuada preparación del profesorado para llevar a cabo con éxito esta misión en el aula. En efecto, el almacenamiento memorístico de datos histórico-musicales o la habilidad interpretativa vocal y/o instrumental ni garantizan *per se* su correcta transmisión (la lógica interna del Lenguaje Musical y de la Historia de la Música no se corresponde con su lógica pedagógico-didáctica), ni menos aún capacita para *enseñar a otros* a expresarse musicalmente de manera activa. Por poner un ejemplo: conocer la evolución de la música sacra occidental desde el Gregoriano a nuestros días no garantiza en ningún momento saber *enseñar a expresarse activamente* en estos términos a aquéllos para quienes estas formas de expresión les son completamente ajenas; en particular, para la inmensísima mayoría del alumnado que actualmente llena las aulas de los centros de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato de nuestro país.

Según demuestran recientes estudios²³, la formación inicial del profesorado de Música para la etapa de Educación Secundaria (Obligatoria y No Obligatoria) y estudios no reglados en España se encuentra en una posición de clara desventaja respecto a los estándares desde hace décadas ya consolidados en otros países de nuestro entorno, en particular en los del Centro, Norte y Este de Europa²⁴. Por lo que respecta al área de conocimiento aquí tratada, la deseada «convergencia europea» en el ámbito de la Educación Musical como fruto de un *Espacio Europeo de Educación Superior y de Investigación* para el año 2010 ha venido siendo ignorada por las sucesivas interpretaciones que las autoridades académicas españolas han hecho de la Declaración de Bolonia desde 1999, hasta el punto de haber provocado más bien una indeseada *divergencia europea* que tendremos que padecer en los próximos años, ya que, mientras en Europa la formación inicial del futuro profesorado de Música para las etapas de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato no se concibe sin sus correspondientes Títulos específicos de *Bachelor* y *Master*, en España no se contempla nada similar dentro del actual marco de

²³ Cf. VV.AA. (2009c); Rodríguez-Quiles (2010b); Rodríguez-Quiles y Dogani (2010).

²⁴ Una información más precisa puede obtenerse en la dirección electrónica <http://www.menet.info>

titulaciones universitarias²⁵. Para esta área de conocimiento, ¿cómo poder hablar pues de *cooperación europea*, y en su caso, en qué términos? ¿Cómo entender la deseada *movilidad académica* de alumnado y profesorado? ¿Cómo garantizar un sistema de titulaciones *afines y comparables*? ¿Cómo pretender *competir* en el ámbito de la investigación educativo-musical cuando falla la base, esto es, la formación inicial del profesorado de Música tanto a nivel docente como investigador?...²⁶ Resulta realmente paradójico el empeño de nuestro país por estar presente en el EEES pero anulando la voz de los implicados. ¿Cómo se puede estar abierto a un EEES pero cerrado a las áreas de conocimiento que lo configuran? La respuesta, en realidad, es simple: en un primer paso se vende un producto «global(izado)» para todos con la elegante y atractiva etiqueta de «convergencia europea», para –en un segundo paso– desechar todo aquello que no interesa por motivos que quedan sin explicitar.

La nueva estructuración de las enseñanzas y títulos universitarios oficiales españoles fue establecida en el Título VI de la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modificaba la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, que permite reorientar el, –como vemos–, mal llamado *proceso de convergencia* de las enseñanzas universitarias en el Estado español con los principios de la construcción del *Espacio Europeo de Educación Superior y de Investigación*. El Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, establece por su parte la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, cuyo Capítulo II, Artículo 9.1 lo dedica a las de las enseñanzas de Grado. Tal y como allí se refleja, estas enseñanzas tienen como finalidad una formación general, en una o varias disciplinas, orientada a la preparación para el ejercicio de actividades de carácter profesional. Si tenemos en cuenta que la inmensísima mayoría de los egresados en *Historia y Ciencias de la Música* de la universidad española acabarán desempeñando tareas docentes como profesores de Música en Educación Secundaria...

²⁵ Insistimos en que el recientemente implantado *Máster de Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas*, al no ser un título pensado en exclusiva para la formación del profesorado de Música, nada tiene que ver con los másteres europeos para esta área de conocimiento.

²⁶ Algunos recientes trabajos que abordan el tema de la movilidad académica a nivel internacional son: *Green Paper - Promoting the learning mobility of young people*, (Comisión de las Comunidades Europeas, 2009), así como el trabajo de Marginson y van der Wende (2007) o la última entrega de *Education at a Glance*, en VV.AA. (2009e).

“[...] en particular, ha sido la enseñanza en Institutos de Enseñanza Secundaria donde un mayor porcentaje de egresados han encontrado su ocupación actual” (*Libro Blanco*, p. 70)²⁷,

...resulta a todas luces imprescindible formar a estos futuros profesionales en lo que va a ser su *práctica real* en las aulas, siendo desde este convencimiento desde el que surge la presente Propuesta-Q, a fin de ofrecer una formación más completa y versátil al estudiante de *Historia y Ciencias de la Música* con el objetivo de hacerlo más adaptable a los cambios constantes que la sociedad actual demanda, también en materia educativo-musical, pues tal y como el propio *Libro Blanco* para *Historia y Ciencias de la Música* del Ministerio de Educación para este Grado recoge, tan sólo un 5% de los egresados se dedican a tareas distintas a las docentes:

“Además del perfil docente predominante en los egresados, se detectan otras ocupaciones igualmente relacionadas con la materia de la titulación. En este caso, el porcentaje de ocupación es mucho menor pues en el mejor de los casos alcanza el 15% (Universidad Complutense de Madrid), seguido del 7% (Universidad de Valladolid), aunque la tendencia general es que no supere el 5%.” (*Libro Blanco*, p. 64)

Sin embargo, y a pesar del tímido reconocimiento social de la Música en la Educación Secundaria a partir de los años '90 del pasado siglo²⁸, la Universidad española sigue sin atender adecuadamente la formación del profesorado en términos que puedan si quiera aproximarse a los «europeos»²⁹. En efecto, tal y como los estudios internacionales que venimos mencionando muestran, no son ciertas afirmaciones como las siguientes, vertidas sin fundamento alguno incluso en documentos respaldados por el propio Ministerio español:

²⁷ “Entre el 60% (Autónoma de Barcelona) y el 98% (Salamanca) de los egresados con ocupación actual se dedican a la enseñanza musical en cualquiera de los varios niveles educativos del sistema español [...] Predomina claramente la docencia en institutos de enseñanza secundaria” (*Libro Blanco para el Título de Grado en Historia y CC. de la Música*, p. 63).

²⁸ “A partir de este reconocimiento hubo una importante demanda de puestos docentes en la enseñanza secundaria española” (*Ibid.*, p. 65).

²⁹ La Universidad Autónoma de Madrid (<http://www.uam.es>) es la única Universidad del estado español que viene impartiendo con carácter obligatorio asignaturas de corte didáctico en los estudios de Historia y Ciencias de la Música. Estas materias son *Didáctica de la Música* y *Practicum*. Además, entre las materias optativas, esta Universidad diferencia entre las que se ofertan para el *Itinerario de Musicología* y para el *Itinerario de Didáctica*. En este último itinerario encontramos así materias como *Práctica coral e instrumental* y *Agrupaciones musicales*, pensadas para el futuro profesor de Música de enseñanza secundaria. A pesar de esta excepcionalidad en el conjunto del estado, la propuesta de la UAM no es comparable a las propuestas europeas que presentaremos después.

“En este ámbito [de la docencia], los egresados de musicología han sido candidatos idóneos para satisfacer esta demanda (especialmente la procedente de los institutos). Su formación les dota con una visión amplia sobre la música y los fenómenos sonoros en general, complementada con una formación humanística que permite la vinculación de la música con los contextos artísticos y culturales de cada momento. [...] En este contexto similar al europeo, la formación universitaria y crítica de los egresados [en musicología] les convertían en los titulados más idóneos para ocupar estos puestos laborales.”³⁰ (*Ibid.*, pp. 69-70)

Como se mostrará en las páginas siguientes, la Propuesta-Q que aquí se detalla busca en todo momento la natural inserción de una *Mención en Pedagogía Musical y Didáctica de la Música* (en adelante MEN.PE.DIMU.) dentro del marco general de la titulación en *Historia y Ciencias de la Música*, sin forzar en absoluto el esquema general para esta especialidad recomendado por el *Libro Blanco* o por las propuestas de Grado de las diferentes Universidades españolas que pudieran ofertar esta especialidad. La importancia de la MEN.PE.DIMU. radica precisamente en ofrecer una oportunidad coherente, rigurosa, moderna y realista, a un alumnado que, queriendo orientar su futuro laboral hacia la docencia de la Música, demanda una adecuada formación universitaria próxima a la que disfrutaban sus semejantes europeos.

3. Demanda potencial de la Propuesta-Q e interés para la sociedad

El proyecto internacional *meNet* ha puesto de relieve cómo la Educación Musical está ganando en importancia a lo largo y ancho de la Unión Europea y cómo existen numerosos ejemplos en donde la Educación Musical en escuelas, institutos, conservatorios y academias de música está siendo empleada en algunos países con el fin de mejorar las oportunidades de los jóvenes en un mundo rápidamente cambiante. De este modo, retos como el establecimiento de redes de profesores de Música comprometidos que puedan compartir enfoques pedagógico-musicales, intercambiar prácticas educativas dentro y fuera del Aula de Música, así como diseñar

³⁰ Los subrayados son nuestros.

y desarrollar propuestas pedagógicas conjuntamente, revertiría sin lugar a dudas en una oferta aún más sólida para la formación integral de las futuras generaciones, también en nuestro país. Y esto, tal y como se desprende de la Declaración de Bolonia, sólo es posible desde un paradigma que apueste por una formación crítica y competitiva del profesorado de Música en el seno de la Unión Europea, que entienda el complejo fenómeno musical también como parte irrenunciable del proceso de maduración psicoafectiva de los adolescentes y que se aleje de interpretaciones exclusivamente historicistas que pierden su sentido en los actuales modelos de enseñanza-aprendizaje de este siglo XXI.

En efecto, tal y como se recoge en el informe *meNet* para la Comisión Europea, una abrumadora mayoría de los países de la U.E. contempla dentro de sus respectivos mapas de titulaciones universitarias sendos títulos de Grado y Postgrado destinados en exclusiva a la capacitación profesional de los futuros profesores de Música en Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato. Al haber quedado nuestro país descolgado de esta realidad, se hace imprescindible paliar las consecuencias que de este hecho se derivan. Así, si la Universidad española aspira a ser competitiva a nivel europeo en todas sus áreas de conocimiento (y a la espera de la implantación definitiva del correspondiente Título de Grado en Educación Musical, que algún día no lejano tendrá que materializarse por fin), debiera sentir la obligación de ofrecer al futuro profesorado de Música – como mínimo – una *mención* en Educación Musical orientada a la Enseñanza Secundaria y enseñanzas no regladas de la Música como parte de su formación inicial, de igual modo que ofrece una *mención* en Educación Musical para la Etapa de Primaria. Si bien esto nunca podrá resultar comparable a las propuestas de Grado y Postgrado del resto de países que mencionábamos arriba, serviría por lo menos para mostrar cierta coherencia profesional sin dar definitivamente la espalda a Europa.

A continuación, y sólo a modo de ejemplo, resumimos dos casos paradigmáticos en el ámbito musical no sólo europeo, sino mundial, como son los representados respectivamente por

las Repúblicas Federales de Alemania y de Austria³¹. Se incluye, además, un análisis de la situación en los Países Bajos y Hungría que nos servirá para comprender aún mejor la necesidad de la *Mención en Pedagogía Musical y Didáctica de la Música* por la que aquí se apuesta.

Los profesionales de la Educación Musical en la República Federal de Alemania no se han doblegado a las directrices “a la baja” impuestas por la Declaración de Bolonia para el futuro Espacio Europeo de Educación Superior por lo que a la implantación de los títulos de Grado y Postgrado se refiere. Fieles a la tradicional configuración y duración de la formación inicial del profesorado de Música en este país centroeuropeo, se ha optado por una solución que podría ser de referencia para el futuro en nuestro país: una capacitación profesional de los estudiantes a través del Título de Grado en Educación Musical, tal y como exige la *Declaración de Bolonia*, pero en ningún caso como docentes³². Sólo el título de Postgrado (más el correspondiente período anual en un centro educativo de prácticas supervisadas, remuneradas y superadas positivamente a través de un examen con tribunal) capacita para la docencia como *Musiklehrer* o profesor de Música en los centros alemanes de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato. Ni el Grado ni el Postgrado en *Musikwissenschaft*³³ capacita para la docencia de la Música en ningún nivel educativo.

De este modo, los futuros profesores de Música reciben en la Universidad una formación tanto artística como científica y pedagógica. Se imparten además clases individuales de instrumento principal, de instrumento secundario y de canto. Junto a ello, se ofertan clases en pequeños grupos sobre cuestiones de teoría musical (armonía, contrapunto, análisis musical, arreglos...) y de dirección de agrupaciones vocales e instrumentales; clases de Historia de la Música, de Pedagogía Musical y de Didáctica de la Música. Completan estos estudios de Grado dos periodos de *practicum* que se suman a un tercer *practicum* durante los estudios de postgrado.

³¹ Para mayor información sobre estos dos países puede consultarse Rodríguez-Quiles (2010).

³² Animadores culturales, trabajadores en centros de ocio, ayudantes de programadores de actividades musicales...

³³ Equivalente a los estudios españoles en Historia y Ciencias de la Música.

Tras arduos debates en los últimos años, se llegó al siguiente consenso en la mayoría de *Universitäten* y *Musikhochschulen* del país: Los estudios de Grado en Educación Musical (denominados en Alemania *Bachelor BA 2* para el caso de Educación Primaria y *Bachelor BA 1* para el caso de Educación Secundaria y Bachillerato) tienen una duración de tres cursos académicos (6 *Semester*) y conducen al título denominado *Bachelor of Arts* que, a pesar de ser válido para otras tareas profesionales, no faculta sin embargo en ningún caso para la docencia en escuelas ni en institutos de enseñanzas medias.

Aquéllos estudiantes que deseen hacer de la docencia su profesión tienen que continuar obligatoriamente con los estudios de postgrado (*Master*) en Educación Musical (que no en *Musikwissenschaft*), cuya duración está en torno a los dos años³⁴ y que conduce al título de *Master of Arts* (en Primaria o Secundaria, respectivamente). Una vez alcanzado el título de postgrado o *Master* se está capacitado para realizar un año de prácticas en un centro educativo (el denominado *Referendariat*, cuya duración se ha visto reducida de dos cursos académicos a sólo uno). De este modo, en la República Federal de Alemania solamente la superación positiva de *Master* y *Referendariat* faculta para el acceso laboral como profesor de Música tanto en centros de Educación Primaria, como de Secundaria Obligatoria y Bachillerato³⁵. En consecuencia, la duración teórica media de la formación inicial del profesorado de Música en este país (*Bachelor* + *Master* + *Referendariat*) es de cinco años y medio a seis años, lo que aún se distancia de lo que venía siendo la duración media habitual de estos estudios en la República Federal.

Los siguientes dos diagramas representan en términos porcentuales los tres pilares sobre los que se sostiene la formación inicial del profesorado de música en los centros superiores alemanes de Potsdam (*Universität Potsdam*³⁶) y Colonia (*Hochschule für Musik Köln*³⁷). Estos

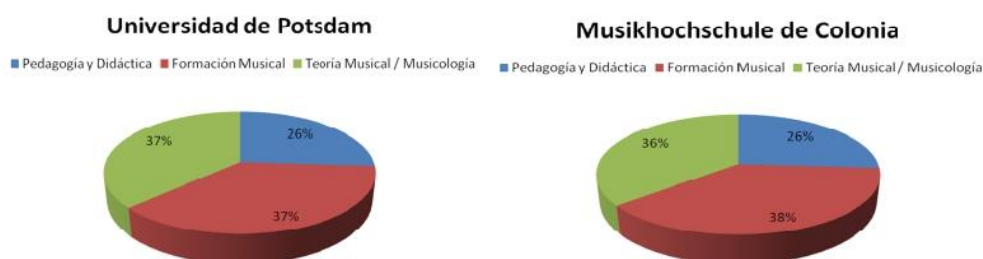
³⁴ Dependiendo de la Universidad en cuestión.

³⁵ *Grundschulen*, *Gesamtschulen*, *Gymnasien*, en la terminología alemana, sin existir una correspondencia biunívoca con el caso español.

³⁶ <http://www.uni-potsdam.de>

³⁷ <http://www.mhs-koeln.de>

tres ámbitos, distintos pero al mismo tiempo interrelacionados entre sí, vienen de la mano del *Künstlerischer Bereich* (formación artística del alumnado), de la *Musiktheorie und –wissenschaft* (aspectos teóricos e históricos de la música) y de la *Musikpädagogik und –didaktik* (aspectos pedagógicos y didácticos de la música).



Si bien cabría pensar que esta última columna es la más reducida del *curriculum*, hemos de apresurarnos a indicar que la realidad no es así, ya que el bloque primero está consagrado a todo lo relacionado con la interpretación musical (en instrumento primero, instrumento segundo, canto a solo, coro, combo, orquesta, dirección de agrupaciones vocales e instrumentales...) y en el segundo bloque conviven materias tan diversas como teoría de la música, contrapunto, composición, arreglos, formación auditiva, análisis musical o historia de la música. Visto así, un 26% del *curriculum* se dedica en su totalidad a aquellos aspectos que tienen que ver directa y exclusivamente con la formación pedagógica y didáctica del futuro profesor de Música en Enseñanza Secundaria, lo que constituye una muy respetable proporción a la que la Universidad española debería converger sin lugar a dudas en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior.

En Austria, por su parte, la adquisición de habilidades musicales (esto es, habilidades interpretativas en estilos, instrumentos y agrupaciones musicales varios) se considera fundamental como parte de la formación inicial del profesorado de Música de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, constituyendo la filosofía de fondo el hecho de que un tal profesor estará obligado a tener una estrecha relación activa con la música en un largo periodo de aproximadamente 40 años de vida profesional. No se descuidan, sin embargo, la formación didáctica (recursos de tipo más práctico para el aula), la formación pedagógica (reflexión de tipo más teórico) ni las prácticas docentes en los centros escolares. Al igual que en Alemania, no es suficiente la titulación correspondiente para acceder al mercado laboral, sino que resulta absolutamente imprescindible (estando así legislado) cursar y aprobar positivamente ante un tribunal un año completo de prácticas docentes como profesor de Música (así como de una segunda materia curricular elegida libremente por el candidato) en un centro de Enseñanza Secundaria o Bachillerato.

Un hecho a destacar en el caso austríaco consiste en que una vez al año todos los profesores universitarios del país relacionados con la Didáctica y la Pedagogía Musicales se reúnen para debatir y establecer directrices comunes de actuación en estos ámbitos de conocimiento. Este encuentro anual sirve de plataforma que permite a los docentes intercambiar opiniones y experiencias relacionadas con el desarrollo de la Educación Musical en el país de Mozart.

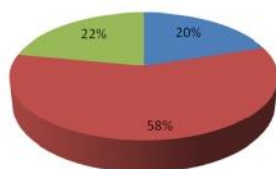
Los siguientes diagramas muestran la carga porcentual de los tres ámbitos de formación (artístico, docente, científico) de las tres Universidades austríacas en donde se forman los futuros profesores de Música de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato: Graz, Viena y Salzburgo/Innsbruck³⁸. Como se puede apreciar, el caso austríaco se aleja del equilibrio alemán, en tanto que el país de Mozart hace hincapié, como hemos dicho arriba, en la formación artística de los alumnos; esto es, pone el acento en la interpretación instrumental y vocal (hasta alcanzar

³⁸ Universität für Musik und darstellende Kunst Graz (<http://www.kug.ac.at>); Universität für Musik und darstellende Kunst Wien (<http://www.mdw.ac.at>); Universität Mozarteum Salzburg (<http://www.moz.ac.at>).

un 71% del peso total en el caso de la Universidad de Graz). Aparte de este hecho (que nos da idea clara del elevado nivel artístico del profesorado de música de Secundaria de este país), no podemos dejar de indicar la importancia concedida por igual a la formación de corte más técnico (contrapunto, composición, historia de la música, análisis musical...) y a la formación de corte pedagógico-didáctico (ciencias de la educación, pedagogía musical, didáctica de la música...). Reacios a las consecuencias derivadas del Plan Bolonia para enseñanzas artísticas y pedagógicas, estas tres universidades austríacas aún a día de hoy se debaten entre aceptarlo plenamente o no, actitud ésta que dista mucho de la acrítica sumisión a *Bolonia* por parte de los Departamentos universitarios relacionados con la Educación Musical en nuestro país.

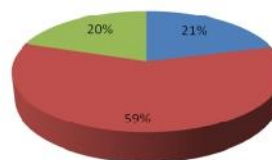
Universidad Mozarteum de Salzburgo

■ Pedagogía y Didáctica ■ Formación Musical ■ Teoría Musical / Musicología



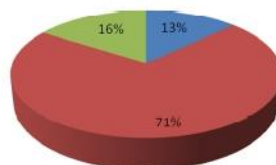
Universidad de Viena

■ Pedagogía y Didáctica ■ Formación Musical ■ Teoría Musical / Musicología



Universidad de Graz

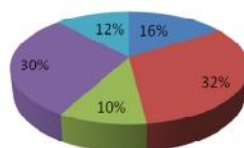
■ Pedagogía y Didáctica ■ Formación Musical ■ Teoría Musical / Musicología



El siguiente diagrama, por su parte, refleja la situación en los Países Bajos tomando como ejemplo el caso la formación inicial del profesorado de música de Educación Secundaria en la

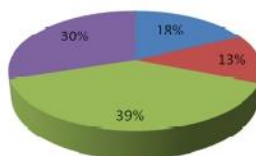
ciudad de La Haya³⁹. Como se puede apreciar claramente, el peso de las materias relacionadas con la educación musical propiamente dicha alcanza el elevado porcentaje de casi un 60%, incluyendo aquí no sólo los aspectos teóricos de la enseñanza, sino también la práctica real en centros educativos (32% + 10% + 16% = 58%). En contraposición a los casos vistos anteriormente, las materias relacionadas con los aspectos técnicos e históricos de la música (contrapunto, composición, historia de la música, análisis...) se reducen hasta un 12% del total, mientras que la formación artístico-instrumental de los futuros profesores se sitúa en el 30%.

Musikhochschule de La Haya



Por fin, y como ejemplo de un país del Este de Europa, este otro diagrama refleja la distribución porcentual del *currículum* en Educación Musical para profesores de Secundaria y Bachillerato en la Universidad de Szeged (Hungria)⁴⁰.

Universidad de Szeged



³⁹ Koninklijk Conservatorium Den Haag (<http://www.koncon.nl>).

⁴⁰ Szegedi Tudományegyetem (<http://www.jgypk.u-szeged.hu>).

Como se puede apreciar, las competencias artísticas (interpretación instrumental en instrumentos principal y secundario, canto, *ensemble*, dirección, arreglos...) ocupan la mayor parte del *currículum*, con casi un 40% de los créditos totales de formación. A partes casi iguales se distribuye la carga destinada a la formación docente (18% + 13%) del futuro profesor (pedagogía, didáctica, psicología, prácticas docentes) y a la formación teórica (30%), quedando reservado este último bloque a las ciencias de la educación, análisis, armonía, contrapunto, composición e historia de la música.

En definitiva, estos ejemplos debieran servir a la Universidad española para tomar consciencia de lo lejos que de una *convergencia europea* se encuentra la formación inicial del profesorado de Música de Educación Secundaria y Bachillerato en nuestro país y apostar firmemente por una opción científico-educativa que intente al menos paliar este desfase en el marco de la Europa Unida en la que España también quiere estar presente de manera real y no solo ficticia. Esta opción es la que aquí presentaremos.

4. Referentes que avalan la adecuación de la Propuesta-Q a criterios internacionales para títulos de similares características

El establecimiento de un marco de competencias básicas fue un requerimiento del Consejo de Europa (Lisboa, 2000) a fin de identificar y definir aquellas competencias que todo ciudadano debiera poseer para tener éxito en una sociedad del conocimiento⁴¹. La Comisión de las Comunidades Europeas, por su parte, redactó el documento con el título *Schools for the 21st Century* (2007) con el fin de consultar a los estados miembros sobre una serie de cuestiones

⁴¹ La recomendación está disponible en la siguiente dirección de Internet:
http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/site/en/oj/2006/l_394/l_39420061230en0100018.pdf (acceso: 30.06.10)

básicas relativas a lo que debiera ser la escuela (primaria y secundaria) del presente siglo. Las ocho cuestiones básicas a las que se pedía respuesta eran las siguientes⁴²:

<i>Summary of Questions</i>
<i>1. ¿Cómo pueden ser organizadas las escuelas de manera que proporcionen a todos los estudiantes con el conjunto completo de competencias clave?</i>
<i>2. ¿Cómo pueden las escuelas equipar a los jóvenes con las competencias y la motivación para hacer del aprendizaje una actividad continua en la vida?</i>
<i>3. ¿Cómo pueden los sistemas escolares apoyar el crecimiento económico sostenible a largo plazo en Europa?</i>
<i>4. ¿Cómo pueden los sistemas escolares responder mejor a la necesidad de promover la equidad, responder a la diversidad cultural y reducir el abandono escolar temprano?</i>
<i>5. Si las escuelas están para responder a las necesidades de aprendizaje individual de cada alumno ¿qué se puede hacer respecto a esto en los currícula, la organización escolar y los roles de los profesores?</i>
<i>6. ¿Cómo pueden las comunidades escolares ayudar a preparar a los jóvenes para que sean ciudadanos responsables en línea con valores fundamentales como la paz y la tolerancia hacia la diversidad?</i>
<i>7. ¿Cómo pueden ser adiestrados y apoyados los profesores para encarar los retos que afrontan?</i>
<i>8. ¿Cómo pueden las comunidades escolares recibir mejor el liderazgo y la motivación que necesitan para tener éxito?</i>
<i>¿Cómo pueden ser potenciadas para desarrollarse en respuesta a las demandas y necesidades cambiantes?</i>

A fin de atender esta demanda en el ámbito de la Educación Musical, la *Europäische Arbeitsgemeinschaft Schulmusik*⁴³ (EAS) y el Proyecto *meNet*, en cuyos dos foros participa el autor como representante español, redactaron el documento *Schools for the 21st Century* para Educación Musical y del cual cabe destacar para nuestros propósitos el apartado 7. “*Teachers –*

⁴² Commission of the European Communities (2007): *Commission Staff Working Paper: Schools for the 21st Century*. Brussels, 11.07.07 – SEC(2007)1009.

⁴³ *Sociedad Europea de Educación Musical* (<http://eas.punkt.at>).

key agents for a change. How can school staff be trained and supported to meet the challenges they face?”, así como las recomendaciones finales “*Proposals for European Cooperation on Modernising School Systems*”. Nada de esto se recoge, sin embargo, en las propuestas nacionales que para el Título de Grado en Historia y Ciencias de la Música han presentado las Universidades españolas, lo que muestra una vez más la urgencia de un Título de Grado propio enfocado en exclusiva a la capacitación profesional de los docentes de Música.

Ya a comienzos del año 2006, el Área de Didáctica de la Expresión Musical de la Universidad de Granada, a fin de crear un foro internacional de reflexión sobre el EEES en el ámbito de la Educación Musical, organizó los *I Encuentros Hispano-Alemanes de Música y Educación Musical*. Uno de los frutos importantes de estos encuentros resultó ser el *Manifiesto por la Educación Musical* al que se sumaron no sólo profesorado y alumnado de esta Universidad, sino también de otras muchas del territorio nacional. Los cinco puntos clave del manifiesto quedaron reflejados del siguiente modo:

1. La *convergencia europea* en materia musical, para ser real y eficaz, tiene que ser una convergencia que palle las graves deficiencias de esta área de conocimiento en España en relación con aquellos otros países de la Unión Europea con gran tradición en materia educativo-musical y en los que la adecuada formación inicial de los profesores especialistas de Música para Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato se mantiene y se enriquece ante la convergencia del año 2010.
2. La formación inicial del profesorado de Música para Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato tiene su lugar natural en los Departamentos de Didáctica de la Expresión Musical y/o de Pedagogía Musical de las distintas Universidades europeas, siendo éstos los departamentos responsables de asegurar una formación de calidad al profesorado de Música para los distintos niveles educativos, atendiendo a las particularidades culturales de los diferentes países que configuran la Unión Europea y reconociendo así también a la Educación Musical como parte de la formación integral de los ciudadanos europeos. Por ello, vaciar de contenido tal formación inicial significa desconocer la realidad académica europea en esta área de conocimiento.
3. Dadas las características propias y exclusivas de este perfil profesional de educador, pedagogo y orientador de Música, los estudios de Educación Musical en sus distintas ramas universitarias (docente de Música en Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato) tienen que ser parte ineludible del mapa de titulaciones universitarias de Grado que a nivel europeo deberá quedar configurado en España antes del año 2010.

4. So pena de quedar descolgados del Espacio Europeo de Educación Superior, deberá potenciarse la formación inicial del maestro especialista de Música para Educación Primaria (única titulación universitaria en España hasta ahora) y deberán crearse las correspondientes especialidades universitarias de Grado y Postgrado para el profesorado especialista de Música en Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato (inexistentes hasta ahora en el territorio nacional).

5. Los estudios de Educación Musical deberán contar necesariamente con una prueba específica de acceso a los mismos (y distinta de la prueba general de Selectividad) regulada por cada Universidad, tal y como viene ocurriendo en los países de la Unión Europea con mayor tradición en esta área de conocimiento y hacia los que España debe converger de una forma real.

En el ámbito de la educación formal para Educación Primaria, Secundaria y Bachillerato, así como la enseñanza no formal de la Música, la *Europäische Arbeitsgemeinschaft Schulmusik* (EAS), constituye sin duda el referente más claro y consolidado de una organización encargada de velar por el buen devenir de la Música en los centros educativos europeos. Por su parte, resulta incuestionable la labor que desde 1953 viene desarrollando la *International Society for Music Education* (ISME), también en el ámbito de la formación inicial del profesorado de música de Enseñanzas Medias. El apoyo ofrecido a España por ambas dos organizaciones respecto a la actual situación de la formación inicial del profesorado de música en Educación Primaria, Educación Secundaria y Bachillerato se ha venido materializando de diversas formas en los últimos años⁴⁴.

Por otra parte, no podemos dejar de hacer referencia en este apartado al monográfico que la reconocida revista especializada *Diskussion Musikpädagogik* dedicó en su primer número del año 2009 a la relación entre Musicología y Pedagogía de la Música, con el título *Die Systematische Musikwissenschaft in ihrer Bedeutung für die Musikpädagogik*.⁴⁵ Las contribuciones vertidas en este trabajo por auténticos especialistas europeos en la materia constituyen un respaldo claro a la pertinencia y coherencia de la Propuesta-Q para la Universidad española que se detalla en los siguientes apartados.

⁴⁴ Caben destacar aquí varios escritos formales dirigidos al Ministerio de Educación español y a la Junta de Andalucía, sin respuesta por parte de estas Administraciones.

⁴⁵ *La Musicología sistemática y su significado para la Pedagogía de la Música*.

5. La Propuesta-Q de Mención en Pedagogía Musical y Didáctica de la Música

A tenor de las reflexiones expuestas hasta aquí, consideramos de máxima prioridad la inclusión de una *Mención en Pedagogía Musical y Didáctica de la Música* en el seno de los futuros títulos de Grado en *Historia y Ciencias de la Música* ofertados por diferentes Universidades españolas, en los términos que a continuación se detallan:

5.1 Condiciones de acceso

El propio *Libro Blanco* para el Grado en Historia y Ciencias de la Música recomienda una prueba específica de acceso a estos estudios, lo que coincide con el último punto del *Manifiesto por la Educación Musical* de la Universidad de Granada que se vio en el punto anterior:

“La propuesta de un Grado en Historia y Ciencias de la Música dentro del nuevo Espacio Europeo de Educación Superior implicará una reflexión sobre los requisitos de los alumnos que accedan al primer curso. La deseable familiaridad con el lenguaje musical requerirá un entronque adecuado tanto desde la Enseñanza Secundaria y el Bachillerato, como desde los estudios impartidos en los conservatorios profesionales, lo que podría traducirse en la realización de pruebas específicas de acceso a la titulación.” (*Libro Blanco para Historia y Ciencias de la Música*, p. 58)

En efecto, a fin de que la Universidad española vaya *convergiendo* paulatinamente al deseado *nivel europeo*, sería muy conveniente que los candidatos aspirantes a profesores de música en Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Enseñanzas no regladas de la Música a través de la correspondiente prueba de acceso...

- a) demostrasen aptitudes pedagógicas y artístico-musicales para la docencia de la Música;

- b) demostrasen dominio técnico y artístico en al menos un instrumento musical⁴⁶ y en el uso de la voz cantada;
- c) presentasen una certificación médica en la que conste no padecen problemas fonoiátricos que dificulten o impidan el canto ni el uso correcto de la voz hablada.

5.2 Competencias y resultados del aprendizaje

Uno de los requisitos más importantes e ineludibles del Espacio Europeo de Educación Superior consiste en la elaboración de un catálogo de competencias y resultados del aprendizaje para los futuros profesores de Música en Educación Secundaria y Bachillerato. Mientras los Departamentos de Educación Musical de la mayoría de las Universidades europeas vienen trabajando a conciencia en este no fácil asunto desde hace tiempo, nuestro país sigue actuando de espaldas a esta realidad europea. Como consecuencia, no es de extrañar lo errado de los planteamientos vertidos en este sentido en el *Libro Blanco* cuando se piensa en la formación del profesorado de Música, lo que muestra una vez más cómo estos estudios de Historia y Ciencias de la Música están enfocados a salidas profesionales que –si bien legítimas y necesarias– nada tienen que ver con la docencia⁴⁷.

Por su parte, el *Máster de Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas* (en adelante sólo *Máster de Secundaria*) propuesto recientemente por las Universidades españolas (en particular, también para los futuros profesores de Música) en nada se asemeja a los Másteres en Educación Musical ofertados por las universidad europeas a día de hoy⁴⁸. Para caer en la cuenta de ello

⁴⁶ En todas y cada una de las universidades extranjeras mencionadas arriba, así como en la mayoría de universidades de la Unión Europea, son dos los instrumentos que cada candidato a profesor de música debe dominar (instrumento principal e instrumento secundario), de igual modo que se exigen sólidos conocimientos en una primera lengua extranjera (normalmente, inglés) y conocimientos medios en una segunda. Todo esto entendido como parte de las condiciones de acceso a los estudios.

⁴⁷ Cf. *Libro Blanco* (en particular, las páginas 125, 164, 174, 183, 184).

⁴⁸ Ver nota 3.

bastaría con echar un vistazo al catálogo de competencias que este máster español ofrece y compararlo con cualquiera de las propuestas de los centros superiores comentados arriba⁴⁹.

Uno de los campos relevantes de trabajo del equipo de investigación europeo *meNet* consiste precisamente en la reflexión conjunta de las que deben ser las *competencias básicas* que un futuro profesor de Música debe demostrar al finalizar su formación inicial. Estas reflexiones parten de la presunción (obvia en Europa, desconocida en España, tal y como ya se ha comentado) de la existencia de sendos títulos de Grado y Postgrado en Educación Musical orientados a la formación inicial del profesorado de Música de secundaria. Las competencias y resultados de aprendizaje específicos⁵⁰ que se detallan a continuación son una adaptación al contexto español de la propuesta *meNet* para Europa en la que colaboró el autor de estas líneas. Esta propuesta *meNet* ya ha sido adoptada en su integridad en la ciudad de La Haya. El ejemplo holandés se irá extendiendo progresivamente a otros centros superiores tanto en los Países Bajos como en el resto de Europa, comenzando por los propios centros participantes en el proyecto *meNet*⁵¹. La adaptación al caso de la Universidad española podría quedar como sigue:

Al finalizar la *Mención en Pedagogía Musical y Didáctica de la Música*, el futuro egresado en Historia y Ciencias de la Música...

1. Ha desarrollado una visión crítica de cómo la educación musical en la sociedad está determinada e influenciada por las políticas económicas, sociales, educativas, culturales y sexuales, siendo capaz de expresar sus valores personales respecto a la música, las prácticas musicales y la educación musical, todo lo cual le será de gran ayuda en su desarrollo profesional como docente.
2. Puede apreciar el papel, el significado y la función de la música en las vidas de los jóvenes y está capacitado para encontrar los medios más apropiados para integrar los intereses y habilidades musicales de sus alumnos en los procesos de aprendizaje.
3. Sabe que la música puede aportar una contribución específica a la vida académica del centro

⁴⁹ Ver nota 5.

⁵⁰ Por falta de espacio y por resultar de menor interés para los fines de este trabajo, se obvian aquí las competencias generales. El catálogo completo puede consultarse en VV.AA. (2009).

⁵¹ Se entiende que esto podrá ser así en aquellos centros que cuentan con una titulación específica en Educación Musical. La Universidad de Granada, representante de España en *meNet*, no podrá sumarse de momento a esta medida al no ofertar unos estudios análogos a los contemplados por el *Plan Bolonia* en otros países.

educativo y del contexto social en el que éste se inserta y sabe aprovechar las ocasiones que se presentan para hacer de la música un elemento activo y distintivo de la vida académica.

4. En sus clases sabe hacer elecciones imaginativas y bien fundamentadas pedagógicamente, siendo capaz de seleccionar un repertorio musical para sus alumnos que refleje tanto los requerimientos del *curriculum* formal y no formal, como el amplio abanico de prácticas musicales que coexisten en la sociedad.

5. Está en disposición de comunicarse a través de la música de forma convincente, expresiva y de acuerdo a los diferentes estilos musicales. Gracias a ello, es capaz de tener en cuenta las diversas situaciones comunicativas y los diferentes contextos de aprendizaje a la hora de planificar sus clases.

6. Es capaz de componer y hacer arreglos musicales para los alumnos atendiendo adecuadamente a las demandas técnicas y estilísticas y está en condiciones de usar las tecnologías de la información y de la comunicación como apoyo al aprendizaje en el aula de música.

7. Dispone de recursos pedagógico-didácticos capaces de facilitar a los alumnos la familiarización con los elementos y las estructuras musicales usuales y su relación con las diferentes tradiciones, estilos y géneros, como elemento de comunicación y expresión de ideas, estados de ánimo y sentimientos.

8. Tiene experiencia y conocimientos pedagógicos respecto a cómo la música interactúa y se combina con otras materias del *curriculum* y es capaz de colaborar en la construcción de un aprendizaje transversal e interdisciplinar. Además, está capacitado para relacionar actividades artísticas y culturales dentro y fuera del centro educativo y puede usarlas para apoyar e intensificar los procesos de aprendizaje de los alumnos.

9. Puede ayudar a los alumnos a orientarse en el campo musical, a que encuentren caminos adecuados en relación a la actividad musical, dirigiendo así sus propios intereses y metas musicales. Puede motivar la creatividad musical de los alumnos, facilitándoles las habilidades y la confianza para que sean capaces de comunicar sus ideas musicalmente.

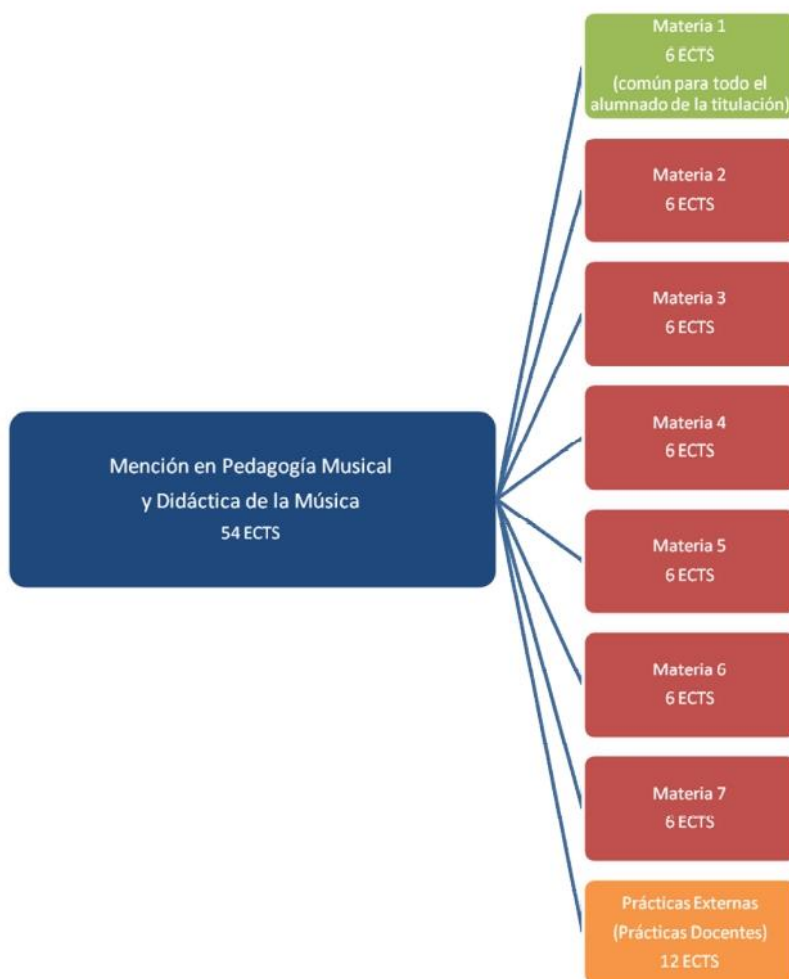
10. Es capaz de formar y de desarrollar en el tiempo agrupaciones musicales con comprensión y sensibilidad respecto a las habilidades musicales de los alumnos-intérpretes, tanto a nivel vocal como instrumental. Conoce diferentes recursos didácticos para acercarse a la música de forma auditiva y sabe motivar a los alumnos para que experimenten y desarrollen diversos modos de audición crítico-activa.

5.3 Materias - Distintivo de calidad

La Propuesta-Q que aquí se presenta consta de diversas materias, que serían todas ellas de carácter obligatorio para el alumno que quisiera optar a la MEN.PE.DI.MU y de carácter optativo para aquellos futuros musicólogos que no desean hacer de la docencia el centro de su futura actividad profesional (esto es, futuros catalogadores y restauradores del patrimonio musical, gestores musicales, críticos musicales e investigadores en el ámbito de la Musicología)⁵².

Tal y como ya adelantábamos en la introducción, la propuesta-Q no interfiere con el esquema general para el Grado en Historia y Ciencias de la Música, desde el momento en que tan sólo se hace uso del espacio asignado por las Universidades a materias optativas, ofreciendo así la posibilidad al alumnado interesado en ello, de elegir libre y responsablemente las materias que configuran la mención a fin de diseñar coherentemente su propia formación en un sentido educativo de cara al mercado laboral futuro. Esto es, un alumno que se decante por la MEN.PE.DI.MU cursará el mismo número total de créditos y en los mismos espacios ya reservados para optatividad en el diseño del Grado que un alumno que se decante por otra opción. Las distintas Universidades podrán certificar, en su caso, esta marcada formación educativo-musical de los egresados en Historia y Ciencias de la Música como distintivo de calidad orientado al mercado laboral. En total, el alumno que opte por la MEN.PE.DI.MU cursaría ocho materias, lo que representa 54 ECTS del total de la titulación, tal y como se refleja en el esquema siguiente:

⁵² Excepción a esto lo constituye la materia "Introducción a la Pedagogía Musical y a la Didáctica de la Música" (6 ECTS) que tendría carácter obligatorio para todo el alumnado de Historia y Ciencias de la Música, sin excepción. Recordemos que el Libro Blanco para Historia y Ciencias de la Música al que venimos aludiendo aquí recomienda destinar 6 créditos del total de la titulación a la formación didáctica del futuro profesor de Música.



Estas materias están pensadas para contribuir desde distintos frentes complementarios entre sí a la adquisición de las competencias básicas anteriormente formuladas. Si bien están inspiradas en diversas propuestas europeas para el grado en *Music Teacher Training*, la singularidad del caso español obliga necesariamente a una adaptación al contexto actual en el marco de la titulación en Historia y Ciencias de la Música.

Distanciándose de una concepción técnica del *currículum*, la Propuesta-Q estaría pensada para desarrollarse a partir de los presupuestos de un paradigma socio-crítico de la educación (Apple, 1986, 1987; Carr y Kemmis, 1983, 1988, 1990; Freire, 1990; Grundy, 1991; Kemmis, 1988; Liston y Zeichner, 1997) que debería dejarse notar ya desde la Materia 1 (*Introducción a la Pedagogía Musical y a la Didáctica de la Música*), común para todo el alumnado, precisamente por su carácter introductorio. A pesar de lo dicho, los descriptores se han formulado de forma suficientemente abierta a fin de garantizar la libre concreción por parte del profesorado en cada caso. La relación de materias que contempla la propuesta-Q con sus correspondientes descriptores es la siguiente:

- **Materia 1. *Introducción a la Pedagogía Musical y a la Didáctica de la Música*** (6 créd. ECTS)⁵³: Bases epistemológicas, sociológicas, filosóficas, psicológicas y pedagógicas de la Educación Musical. Las Ciencias de la Educación en la formación inicial del profesorado de Música. El pensamiento pedagógico-musical como praxis y objeto. Aspectos interdisciplinarios de la Pedagogía Musical y de la Didáctica de la Música.
- **Materia 2. *Fundamentos teóricos de la Educación Musical*** (6 créd. ECTS): Teoría del Currículo aplicada a la Educación Musical. Fundamentos teóricos de Pedagogía Musical y Didáctica de la Música en Enseñanzas Regladas y No Regladas. Atención a la diversidad y a las minorías en el Aula de Música. Educación Musical en contextos interculturales: Teoría y Praxis.
- **Materia 3. *Modelos y corrientes educativas en Pedagogía Musical y Didáctica de la Música*** (6 créd. ECTS): Conocimiento de los modos de trabajo artístico y pedagógico en el Aula de Música. Atención a los planos de expresión básicos: voz, lenguaje, movimiento, interpretación instrumental. Concepciones pedagógicas y didácticas para Educación Musical a partir del siglo XX.
- **Materia 4. *Diseño, desarrollo e innovación del currículum de Música*** (6 créd. ECTS): Los estudios de Educación Musical en los sistemas educativos de la Unión Europea: Educación Musical Comparada. Planificación y organización del *currículum* de Música en Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Conservatorios de Música. Asesoramiento curricular en el Área de Música. Propuestas de innovación docente.
- **Materia 5. *Intervención en Educación Musical*** (6 créd. ECTS): Repertorio musical para Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato: Análisis educativo, implementación y evaluación. Rítmica para la Educación Musical. Audición musical activa. Didáctica de las formas musicales. Propuestas didácticas en Historia de la Música. Propuestas didácticas en

⁵³ Véase nota anterior.

músicas de tradición no escrita.

- **Materia 6. Educación Musical, Género, Performatividad** (6 créd. ECTS): Coeducación a través de la música: Análisis de casos en la teoría y en la práctica. La experiencia artístico-musical en la construcción de la subjetividad y la sexualidad en niños y jóvenes. Músicas populares urbanas y dinámica del deseo en contextos educativos. Políticas de lo performativo: Propuestas didácticas para el aula de Música.
- **Materia 7. Legislación educativa y elaboración de material curricular para Educación Musical** (6 créd. ECTS): Legislación nacional e internacional sobre Educación Musical. Elaboración de Proyectos Curriculares para el área de Música en Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Conservatorios de Música. Programación curricular en Enseñanzas Regladas y No Regladas de la Música. Modelos de docencia educativo-musical. Evaluación en el área de Música. Adaptaciones curriculares en el área de Música. Simulación de prácticas docentes.
- **Materia 8. Practicum** (12 créd. ECTS): Toma de contacto reflexiva, vivencial y profesionalizadora con la realidad educativo-musical como oportunidad real para el acceso al mundo laboral. Prácticas supervisadas de enseñanza en centros de Educación Secundaria, Bachillerato y Conservatorios de Música⁵⁴.

5.4 Distribución de materias por semestres

A fin de conseguir un desarrollo pedagógico con sentido, así como un equilibrio adecuado en la formación del alumno de Historia y Ciencias de la Música que opte por la MEN.PE.DIPU, y a mero título orientativo, la distribución de materias del Título de Grado para este alumnado podría quedar tal y como refleja la tabla siguiente, en donde todas las materias tienen una duración de 6 ECTS, a excepción del *Practicum*, al que le correspondería 12 ECTS⁵⁵.

⁵⁴ Como es lógico, estas prácticas docentes sólo podrían realizarlas aquellos alumnos que previamente hubiesen cursado el conjunto de materias que constituyen la Propuesta-Q.

⁵⁵ Como referencia se ha tomado aquí la propuesta de *Título de Grado en Historia y Ciencias de la Música* de la Universidad de Granada aprovechando los espacios que esta Universidad reserva a las materias de carácter optativo y dejando intactas el resto de materias. En diferente color se han destacado las materias que configurarían la MEN.PE.DI.MU., según la Propuesta-Q.

CURSO	SEMESTRE	
1º	PRIMER SEMESTRE	SEGUNDO SEMESTRE
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Introducción a la historia</i> ▪ <i>Géneros literarios</i> ▪ <i>Principales corrientes filosóficas</i> ▪ <i>Fundamentos de la expresión musical y su evolución I</i> ▪ <i>Introducción a la Musicología: métodos y técnicas</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Historia de los estilos artísticos e iconografía</i> ▪ <i>Introducción al latín eclesiástico</i> ▪ <i>Antropología social y cultural</i> ▪ <i>Fundamentos de la expresión musical y su evolución II</i> ▪ <i>Inglés técnico para la musicología</i>
2º	TERCER SEMESTRE	CUARTO SEMESTRE
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Historia y pensamiento musical I: Antigüedad y Edad Media</i> ▪ <i>Historia de la notación musical I</i> ▪ <i>Introducción a la etnomusicología</i> ▪ <i>Historia de la música de Al-Andalus</i> ▪ <i>Música y nuevas tecnologías I</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Historia y pensamiento musical II: Renacimiento y Barroco</i> ▪ <i>Análisis I: De la Antigüedad al Barroco</i> ▪ <i>Flamenco y músicas populares</i> ▪ <i>Música española e iberoamericana: historia y patrimonio I</i> ▪ <i>Teoría y práctica de la interpretación musical I</i>
3º	QUINTO SEMESTRE	SEXTO SEMESTRE
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Historia y estética musical III: Clasicismo y Romanticismo</i> ▪ <i>Análisis II: Clasicismo y Romanticismo</i> ▪ <i>Teoría y práctica de la interpretación musical II</i> ▪ <i>Música española e iberoamericana: historia y patrimonio II</i> ▪ <i>Introducción a la Pedagogía Musical y a la Didáctica de la Música</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Historia y estética musical IV: Siglos XX y XXI</i> ▪ <i>Análisis III: Siglos XX y XXI</i> ▪ <i>Música y medios audiovisuales</i> ▪ <i>Fundamentos teóricos de la Educación Musical</i> ▪ <i>Modelos y corrientes educativas en Pedagogía Musical y Didáctica de la Música</i>
4º	SÉPTIMO SEMESTRE	OCTAVO SEMESTRE
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Diseño, desarrollo e innovación del currículum de Música</i> ▪ <i>Intervención en Educación Musical</i> ▪ <i>Educación Musical, Género, Performatividad</i> ▪ <i>Legislación educativa y elaboración de material curricular para Educación Musical</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Practicum</i>

Habida cuenta de la importancia máxima que los Departamentos de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal españoles conceden a un sistema de apoyo y orientación al alumnado enmarcado en el *Espacio Europeo de Educación Superior y de Investigación* y conceptualmente próximo al que ofrecen, entre otras, las universidades europeas mencionadas en apartados anteriores, la Áreas de Didáctica de la Expresión Musical elaborarían sus respectivos *Planes de Acción Tutorial* para el futuro profesor de Música de enseñanzas secundarias partiendo de la amplia experiencia que en este campo pueden ofrecer.

A la hora de considerar la viabilidad de la Propuesta-Q, conviene recordar que los Departamentos de Didáctica de la Expresión Musical de las escasas universidades españolas que ofertan actualmente la Titulación en Historia y Ciencias de la Música, disponen ya de espacios en número suficiente, lo que permitiría el desarrollo de las materias ofertadas en la MEN.PE.DI.MU; espacios todos ellos equipados usualmente con modernas tecnologías (cañón de proyección, pizarras digitales, ordenadores, equipos de sonido, equipos de vídeo, conexión a Internet...), además de pianos, guitarras e instrumental Orff. Dicho de otro modo, se dispone ya de un buen nivel de equipamiento de medios audiovisuales y musicales imprescindibles que bien podrían ser aprovechados para la impartición del programa formativo en *Pedagogía y Didáctica de la Música*, lo que, en líneas generales, garantizaría el buen desarrollo de la MEN.PE.DI.MU.

Por otro lado, si se tiene en cuenta la definitiva desaparición de la actual Titulación de Maestro en Educación Musical a partir del curso 2010/2011, las universidades contarían también con recursos humanos suficientes para poner en marcha esta propuesta a coste prácticamente cero, lo que no es nada desdeñable en los actuales tiempos de crisis económica.

6. Conclusiones

Tal y como se ha puesto de manifiesto a lo largo del presente estudio, el conocido como *Plan Bolonia* ha hecho un flaco favor a la Educación Musical en la Universidad española, por lo que a la formación del profesorado de esta especialidad se refiere. Por una parte, ha sido incomprensiblemente fulminada la conquista que en su momento supuso la creación del Título de Maestro en Educación Musical como carrera universitaria y que –pese a sus limitaciones y corta vida⁵⁶– tanto bien ha venido haciendo desde entonces a la Escuela Primaria. Por otra parte –y no menos preocupante– las autoridades españolas han hecho oídos sordos a la necesidad de implantar un Título de Grado orientado a la formación inicial del futuro profesorado de Música en enseñanzas medias y no regladas.

Así, estudios comparativos con el resto de la Unión Europea demuestran justamente la *no-convergencia* en esta Área de Conocimiento, lo que no representa sino un alejamiento respecto a las propuestas europeístas para Educación Musical; o, si queremos expresarlo en otros términos, la formación del profesorado de Música en España no se ajusta en ningún momento a los estándares europeos. Ni que decir tiene la desventaja que esto supone para estos futuros docentes en el marco de una *Europa Unida* en la que profesionalmente no estarán preparados para competir ni como docentes ni menos aún como investigadores (contraviniendo así el propio espíritu del *Espacio Europeo de Educación Superior y de Investigación*), además de las graves consecuencias que de ello se derivan para la formación integral de la población escolar española respecto a la de nuestros vecinos europeos.

El propio *Libro Blanco para Historia y Ciencias de la Música* del Ministerio de Educación reconoce la actividad docente como la salida profesional más demandada por los

⁵⁶ El Plan de estudios de la Universidad de Granada, por ejemplo, fue puesto en marcha por *Resolución de 28 de julio de 1994* de esta Universidad (B.O.E. del 24.08.1994), siendo levemente modificado años después a través de la *Resolución de 25 de enero de 2001* (B.O.E. de fecha 14.02.2001).

egresados en esta área de conocimiento, en una proporción que en la mayoría de las universidades que ofertan estos estudios supera incluso el 95% del total de los posibles perfiles profesionales⁵⁷. A pesar de esta conocida y reconocida realidad, la misma publicación recomienda destinar tan sólo 6 ECTS del total de la titulación a la formación pedagógica y didáctica del futuro docente de Música, proporción a todas luces insuficiente, aún sin necesidad de aludir a estudios comparativos.

Resulta así evidente la urgencia de implantar en España un Título de Grado en Educación Musical que garantice la adecuada formación del profesorado de Música en enseñanzas medias y no regladas. Pensar, –como algunas mentes de evidente inspiración mercantilista sugieren–, en que la solución al problema pasa por ofertar másteres a diestro y siniestro con una orientación más o menos «profesionalizante» para esta área de conocimiento, no es sino comenzar la casa por el tejado. Igual de inadecuada, a nuestro entender, resulta la respuesta de los responsables académicos que, obviando los consejos de los especialistas en esta área de conocimiento, entienden el actual *Máster de Secundaria* como la panacea a la formación inicial del profesorado en este siglo XXI⁵⁸.

Son ya demasiadas las ocasiones en las que se viene constatando cómo pretendidos estatus académicos artificialmente forjados a lo largo de los años, cómo la lucha por la conservación de malentendidas parcelas de poder, cómo el recurrente reclamo a “derechos adquiridos” en épocas que nada tienen que ver con la Universidad del siglo XXI (por no hablar ya de intereses partidistas y conflictos internos entre departamentos universitarios y áreas de conocimiento) priman sobre los verdaderos planteamientos académicos, científicos y formativos que son los únicos que deberían tenerse en cuenta a la hora de debatir temas tan trascendentales

⁵⁷ Junto con la docencia, los documentos oficiales aluden a los siguientes perfiles profesionales: (1) patrimonio musical: catalogación, conservación, restauración del patrimonio y asesoría; (2) gestión musical; (3) medios de comunicación e industrias culturales; (4) investigación.

⁵⁸ Tal y como la primera edición de este máster ya ha puesto de manifiesto en la Universidad de Granada durante el curso académico 2009/2010, es palpable el malestar del alumnado de Música sobre la propia concepción, estructura y desarrollo de estos estudios.

para el conjunto de la sociedad, como lo es la formación de sus ciudadanos. De este modo, la creación en nuestro país de un Título de Grado en Educación Musical pasar por ser, en el fondo, una mera cuestión de voluntad política, ya que los argumentos a favor son indiscutibles desde cualquier punto de vista, tal y como se ha puesto de manifiesto a lo largo del presente trabajo.

Ojalá el paso no tarde en darse. Mientras tanto, y a la espera de que esto suceda, la Propuesta-Q representa una apuesta coherente, sólida y fundamentada con el objetivo de paliar la grave discriminación que actualmente sufre el profesorado español de Música en el marco de la Unión Europea. Como escribe el prestigioso sociólogo Zygmunt Bauman, “Europa no es algo que se descubre; Europa es una misión: algo que se hace, se crea, se construye. Y hace falta mucha inventiva, determinación y esfuerzo para llevar a cabo tal misión” (Bauman, 2009:13). Tal vez alguna universidad española libre de prejuicios y con espíritu verdaderamente europeísta se atreva a dar el primer paso a fin de contribuir a la construcción de Europa también desde el ámbito educativo-musical. Sería una muy buena señal y un avance no menos significativo para el conjunto de nuestra sociedad.

Referencias

- Apple, M. W. (1986): *Ideología y currículo*. Madrid: Akal.
- Apple, M. W. (1987): *Educación y poder*. Barcelona: Paidós.
- Bastian, H. G. (2001): *Kinder optimal fördern – mit Musik: Intelligenz, Sozialverhalten und gute Schulleistungen durch Musikerziehung*. Mainz: Atlantis-Schott-Verlag.
- Bastian, H. G. y cols. (2000): *Musik(erziehung) und ihre Wirkung. Eine Langzeitstudie an Berliner Grundschulen*. Mainz: Schott.
- Bauman, Z. (2009): *Europa. Una aventura inacabada*. Buenos Aires: Losada.

Carr, W. y Kemmis, S. (1983): *Becoming critical. Knowing through action research*. Deakin. Victoria, Australia: University Press.

Carr, W. y Kemmis, S. (1988): *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca.

Carr, W. y Kemmis, S. (1990): *Hacia una ciencia crítica de la educación*. Barcelona: Laertes.

Commission of The European Communities (2009): *Green Paper - Promoting the learning mobility of young people*. Bruselas, COM(2009) 329 final.

E.A.S. (2007): *Schools for the 21st. Century*. (Responses from the perspective of music education (EAS/meNet) to questions raised in the European Commission's consultation paper of 11/07/2007, SEC(2007)1009).

Freire, P. (1990): *La naturaleza política de la educación*. Barcelona: Paidós.

Grundy, S. (1991): *Producto o praxis del curriculum*. Madrid: Morata.

Jäncke, L. (2008): *Macht Musik schlau? Neue Erkenntnisse aus den Neurowissenschaften und der kognitiven Psychologie*. Bern: Huber.

Kemmis, S. (1988): *El curriculum: Más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.

Kruse, M. (Ed.) (2003): *Interkultureller Musikunterricht*. Kassel: Gustav Bosse Verlag.

Liston, D. P. y Zeichner, K. M. (1997): *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid: Morata.

Marginson, S. / van der Wende, M. (2007): "Globalisation and Higher Education", OECD Education Working Paper 8 (6 July 2007)

Power, S. (2007): *Policy-relevant synthesis of results from European research in the field of Education*. European Commission, Directorate-General for Research.

Rodríguez-Quiles, J. A. (2001): *La Educación Musical en los Proyectos Curriculares de Educación Primaria. Evaluación de su propuesta y desarrollo*. (Tesis Doctoral Europea) Granada: Universidad.

Rodríguez-Quiles, J. A. (2004): "Reflexiones sobre educación musical intercultural hoy", en *Eufonía. Didáctica de la Música*, nº 32 (pp. 113-122).

Rodríguez-Quiles, J. A. (2006): “Clásico *versus* moderno en Educación Musical”, en *Eufonia. Didáctica de la Música* nº 36 (pp. 85-97).

Rodríguez-Quiles, J. A. (2006 b): “Intervención musical en centros multiculturales. Un estudio de caso”, en SORIANO, E., GONZÁLEZ, A. J. y Osorio, M. M.: *Convivencia y mediación intercultural*. Editorial Universidad de Almería. (pp. 111-116)

Rodríguez-Quiles, J. A. (2009): “Beyond the sound. Socialising through music at school”, en VV.AA. (2009c): *meNet – An European Network for Communication and Knowledge Management in the Field of Music Education*. Wien: Universität Wien - Institut für Musikpädagogik.

Rodríguez-Quiles, J. A. (2010): “Formación inicial del profesorado de música en Alemania y Austria: Una perspectiva centroeuropea”, en *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*. Nº 14/2.

Rodríguez-Quiles, J. A. (2010b): “Music Teacher Training in the European Higher Education Area: a perspective from the South”, en VV.AA.: *Music and Music Education within the context of socio-cultural changes*. Istanbul (En prensa)

Rodríguez-Quiles, J. A. y Dogani, K. (2010): “Music in schools across Europe: analysis, interpretation and guidelines for music education in the framework of the European Union” en CARLSBURG, G.-B. von; LIIMETS, A.; GAIZUTIS, A. (Eds.): *Music Inside and Outside The School. Baltische Studien zur Erziehungs- und Sozialwissenschaft*. Peter Lang Verlag. (En prensa).

Schlegel, C. M. (2001): *Europäische Musiklehrpläne im Primarbereich. Eine vergleichende Inhaltsanalyse*. Ausburg: Wißner.

Schellenberg, E. G. (2004): „Music lessons enhance IQ“, en *Psychological Science*, 15 (8) pp. 511-514.

Schumacher, R. (2006): “Macht Mozart schlau? Die Förderung kognitiver Kompetenzen durch Musik“, en *Bundesministerium für Bildung und Forschung, Bildungsforschung Band 18*, 18.

Sleve, L. R. y Miyake, A. (2006): “Individual differences in second-language proficiency: does musical ability matter?”, en *Psychological Science*, 17(8), pp. 675-681.

Vaughn, K. (2000): “Music and mathematics: modest support for the oft-claimed relationship”, en *Journal of Aesthetic Education*, 34, pp. 3-4.

VV.AA. (2001): *Recommendation on European cooperation in quality evaluation in school education*. OJ L 60/53, 1/3/2001.

VV.AA. (2004): *Education and citizenship. Report on the broader role of education and its cultural aspects*. Council of the European Union, 13452/04.

VV.AA. (2005): *Título de Grado en Historia y Ciencias de la Música – Libro blanco*. Madrid: ANECA

VV.AA. (2008): *The European Qualifications Framework for Lifelong Learning*. Bruselas: European Communities. (Disponible como documento on line en http://ec.europa.eu/education/policies/educ/eqf/eqf08_en.pdf)

VV.AA. : Consultation Paper from the Bureau of European Policy Advisers: *Europe's Social Reality*. Documento electrónico disponible en la siguiente dirección:
http://ec.europa.eu/citizens_agenda/social_reality_stocktaking/docs/background_document_en.pdf

VV.AA. (2009): *meNet Lernergebnisse in der Musiklehrerbildung – meNet Learning Outcomes in MTT*. Wien: Universität Wien - Institut für Musikpädagogik.

VV.AA. (2009b): Monográfico sobre el tema *Die Systematische Musikwissenschaft in ihrer Bedeutung für die Musikpädagogik*. Diskussion Musikpädagogik, 2009/1. Hildegard-Junker-Verlag.

VV.AA. (2009c): *meNet – An European Network for Communication and Knowledge Management in the Field of Music Education*. Wien: Universität Wien - Institut für Musikpädagogik.

VV.AA. (2009d): *Título de Grado en Historia y Ciencias de la Música*. Universidad de Granada. Documento electrónico disponible en:
<https://oficinavirtual.ugr.es/csirc/html/grados/musica.pdf> (Consulta: 30.06.10)

VV.AA. (2009e): *Education at a Glance: OECD Indicators*. Organisation for Economic Co-Operation and Development.

Weber, E. W., Spychiger, M. y Patry, J.-L. (1993): *Musik macht Schule. Biografie und Erlebnisse eines Schulversuchs mit erweitertem Musikunterricht*. Essen: Die Blaue Eule.



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:

Abeles, H, Hoffer, C. y Klotman, R. (1995) *Foundations of Music Education*. New York: Schirmer Books.

(Fragmentos traducidos por Jesús Tejada)

cap. 7 (Psicología del aprendizaje)

Dos posiciones teóricas dominan la psicología del aprendizaje. La escuela cognitiva ha buscado desarrollar teorías que expliquen los procesos mentales complejos, tales como la formación de conceptos. La escuela conductista ha dirigido sus esfuerzos a desarrollar explicaciones prácticas a problemas simples de aprendizaje. La escuela cognitiva está más orientada a lo teórico, mientras que la conductual es más aplicativa. Otros psicólogos, que no son fácilmente categorizables en las dos escuelas citadas, han realizado importantes contribuciones a la comprensión del proceso de aprendizaje. Por ejemplo, Piaget (desarrollo infantil), Gardner, J.P. Guilford (estructura del intelecto), y Rogers y Maslow (psicología humanística).

La teoría de las etapas de Piaget ha tenido mucha influencia en la teoría del desarrollo infantil. Ha presentado una teoría del desarrollo infantil en cuatro etapas: etapa sensoriomotora, preoperacional, operacional concreta y operacional formal. Según progresa a través de estas etapas, el niño se encuentra mejor equipado para interactuar con su entorno. En la etapa sensoriomotora, el desarrollo intelectual del niño está dirigido por sus sentidos. Durante el período preoperacional, adquiere la capacidad de guardar imágenes y trabajar con símbolos (lenguaje). La etapa de pensamiento operacional concreto está caracterizada por la capacidad de "conservar". Durante la etapa operacional formal el niño es capaz de manejar abstracciones y ya no es más dependiente de la realidad. Varios educadores musicales han demostrado un interés en las teorías del desarrollo y han publicado estudios de investigación sobre las aplicaciones de estas teorías al aprendizaje de la música. Los resultados de estos estudios han sugerido que la formación de conceptos musicales parecen desarrollarse en este orden: volumen, timbre, tempo, duración, altura y armonía.

Los psicólogos cognitivos intentan desarrollar explicaciones para los procesos mentales complejos. Estos procesos o conjuntos de acciones pueden ser vistos como programas humanos. Algunos programas han dictado secuencias de pasos o algoritmos. Los programas en los cuales los estudiantes desarrollan sus propias estrategias de resolución de problemas se han llamado "heurísticos". La teoría de aprendizaje de Gagné, una teoría jerárquica en ocho categorías, es un ejemplo de algoritmo. Los programas heurísticos son más flexibles y contienen bucles de feed-back.

Cuatro sistemas humanos para el procesamiento de la información son: escaneado, mantenimiento, recuerdo, formación de conceptos y resolución de problemas. Los programas de escaneado y mantenimiento permiten a los aprendices retener destellos de un estímulo en la memoria a corto plazo. El conjunto mental preparatorio que poseen los aprendices previo a la presentación de la información puede influir fuertemente en la capacidad de retención. La capacidad de los estudiantes en retener información durante largos períodos de tiempo depende de sus programas de recuerdo. El recuerdo y la recuperación de información de la memoria a largo plazo son aspectos críticos del proceso de recuerdo. Otro factor importante es la forma en la que están organizados los contenidos de la MLP. La organización de la información en conceptos puede ayudar a los estudiantes a recordar y adquirir nuevos conocimientos. La formación de conceptos es esencialmente un proceso de clasificación y los conceptos son frecuentemente jerárquicos. Los estímulos con características similares son agrupados conjuntamente de acuerdo a atributos de criterio. Los psicólogos que abogan por un aprendizaje por descubrimiento recomiendan que los estudiantes sean responsables de la organización de la nueva información entrante, mientras que aquéllos que promueven el aprendizaje por recepción recomiendan que el material a ser presentado sea organizado por el instructor. Las claves de recuperación, por ejemplo los acrónimos, pueden también ayudar en el recuerdo.

Los programas de resolución de problemas implican la identificación de objetivos, la determinación del estado actual, la iniciación de operaciones hacia el objetivo y la evaluación de los progresos realizados. Las capacidades de los aprendices en identificar elementos de su entorno que pueden ser útiles en la resolución de problemas están relacionadas con el éxito en la resolución de problemas.

Los problemas de motivación de los estudiantes pueden ser entendidos mediante la identificación de las necesidades intrínsecas y/o extrínsecas o motivadores de los estudiantes. Los psicólogos cognitivos han estado primariamente preocupados en la descripción de los motivadores intrínsecos. Los constructos teóricos presentados por los cognitivistas para explicar la motivación intrínseca han incluido la motivación de competencia de White y la motivación de la consecución de McClelland, la cual añade componentes emocionales y evaluativos a la motivación de competencia. Los factores que influyen en la motivación, descritos por estas teorías, incluyen el ego y la implicación en la tarea, los niveles de aspiración y el miedo a fracasar.

El ciclo de Piaget enfatiza un proceso llamado "acomodación" (ajustar la información al entorno) y otro llamado "asimilación" (aplicar nueva información a nuevas situaciones).

Los psicólogos humanistas, como Rogers y Maslow, enfatizan la importancia de las características de personalidad del aprendiz en sus aproximaciones a la motivación. Maslow presenta una jerarquía de necesidades y sugiere que cuando las necesidades básicas están satisfechas, los individuos se motivan por la actualización del yo. La posición de Rogers acentúa la importancia de la conciencia del yo por parte del aprendiz. Ambos están de acuerdo en que proporcionar elecciones a los estudiantes en los entornos de aprendizaje debería aumentar su motivación.

La teoría de campo de Lewin proporciona un marco en el que se puede examinar el contexto educativo. Factores que puede influir en el entorno educativo pueden incluir elementos culturales, escolares, características de la escuela o del aula, organización del aula o de la escuela, características personales de los maestros, las actitudes personales del maestro hacia los alumnos y comportamiento del maestro. Las investigaciones han indicado que las características de los maestros (demócratas versus autoritarios) pueden influir en el clima social de la clase y en la productividad de los estudiantes. El hogar y la familia puede jugar un importante papel en la educación.

La naturaleza y evaluación de la capacidad musical ha interesado a muchos psicólogos y educadores durante los últimos cincuenta años. Los teóricos preocupados con la estructura de la capacidad musical han debatido si este es un sesgo general o si está compuesto de otras capacidades más específicas (percepción de altura, percepción de timbre, etc.).

cap. 8 (aplicaciones de la psicología a la ed. musical)

Las taxonomías de los objetivos educativos presentan a los maestros unos medios para examinar el curriculum y para desarrollar tests para medir los resultados de la instrucción en tres tipos amplios de aprendizajes: cognitivos, afectivos y psicomotores. El dominio cognitivo está organizado en seis categorías: conocimiento, comprensión, aplicación, análisis, síntesis y evaluación. Esta taxonomía es jerárquica: progresivamente de sus niveles menos complejos (los más bajos en la escala) hasta los más complejos.

El dominio afectivo organiza los resultados de la instrucción tales como los intereses del estudiante, sus actitudes y valores. Por parte de los educadores musicales, no ha habido tanto énfasis en el dominio afectivo como en el dominio cognitivo. Los niveles del dominio afectivo son: recepción, respuesta, valoración, organización y caracterización por un valor o complejo de valores. Esta taxonomía es jerárquica basada en interiorización y compromiso.

El dominio psicomotor ha recibido incluso menos atención por los investigadores. Para la educación musical, es muy importante. Esta taxonomía está organizada jerárquicamente por complejidad y está dividida en siete categorías: percepción, ajuste, respuesta guiada, mecanismo, complejo de respuesta abierta, adaptación y origen.

Los tres dominios del aprendizaje no se pueden ceñir fácilmente a compartimentos aislados. Las actitudes afectan al aprendizaje cognitivo, y el conocimiento afecta al desarrollo de destrezas motoras.

Los objetivos de conducta son un primer paso importante en una aproximación sistémica a la instrucción. Esta aproximación en cuatro etapas es: establecimiento de objetivos educativos, desarrollo de materiales instructivos, evaluación del progreso de los estudiantes y revisión de los materiales instructivos de acuerdo a la evaluación. Los objetivos de conducta están basados en los objetivos desarrollados por los planificadores del curriculum. El establecimiento de los objetivos de conducta debería contener un verbo, las condiciones bajo las que ocurre la conducta y el estándar de calidad que debe alcanzar la actuación.

El movimiento de los objetivos de instrucción ha tenido un impacto considerable en los educadores musicales, aunque los objetivos de conducta no son universalmente aceptados por los profesionales. Eisner propone que, además de los objetivos de conducta, los educadores deberían también emplear objetivos de resolución de problemas y resultados expresivos que guiaran la planificación del curriculum.

La instrucción individualizada puede ser también relacionada con el enfoque sistémico de la educación. La "educación abierta" ayudó a estimular intereses en la instrucción individualizada entre los educadores musicales. Dicha instrucción sobrellevó un considerable desarrollo en las clases generales de música durante el período 1965-75. Una aproximación a la individualización es denominada instrucción sistemática personalizada (PSI). PSI es similar al enfoque sistémico general, pero en el modelo PSI la responsabilidad en la obtención de objetivos establecidos de instrucción está centrada en el profesor en lugar del estudiante.

La instrucción programada y la instrucción basada en ordenador (CBI; *Computer Based Learning*) son también formas con que los educadores musicales pueden disponer de instrucción individualizada. Estas aproximaciones pueden emplear una estrategia lineal o ramificada para organizar la presentación de los materiales. En los programas lineales, cada estudiante procede a través de cada marco, mientras que en los ramificados la secuencia del material depende de la actuación del estudiante. La CBI puede estar organizada de cinco diferentes maneras. Los programas tutoriales presentan información y comprueban su adquisición. Los programas de prácticas y ejercicios dan a los estudiantes la oportunidad de practicar desarrollo de destrezas. Los juegos instructivos por ordenador también proporcionan práctica en una forma motivadora. Las simulaciones por ordenador permiten a los estudiantes practicar destrezas cognitivas de alto nivel y, mediante un cuidadoso plan ideado por los profesores, los programas-herramienta pueden proporcionar experiencias creativas e interesantes a los estudiantes.

La aplicación de técnicas conductistas en el aula de música está relacionada con el trabajo de Skinner y otros en el área de la psicología operante. La aplicación de estas técnicas en la educación musical están basadas en la investigación, cuya gran parte ha estado dirigida al emparejamiento reforzadores-conductas deseadas. Los estudios de investigación en esta área frecuentemente emplean diseños reversibles que alternan períodos de descanso con períodos de tratamiento. En general, estos estudios han mostrado que la música puede ser un reforzador efectivo para, por ejemplo, el aprendizaje verbal. Las técnicas conductistas pueden ser usadas para reducir conductas disruptivas en entornos instructivos tales como ensayos de grupos de cámara.

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 traducidos por Jesús Tejada)

Edwin Gordon y la teoría del aprendizaje musical

Su período de clases en la universidad de Iowa provocó su interés en la psicología de la música, a la que se refiere como la teoría del aprendizaje musical. Gordon acredita sus estudios con el estadístico Albert Hieronymous y en su propia familiaridad con las investigaciones sobre psicología musical que realizó Seashore en los primeros años del siglo XX.

La psicología del aprendizaje musical de Gordon, o “teoría del aprendizaje musical, es la base de su método de música. Tanto la teoría como el método refleja principios generales de la psicología educativa y se centran en un concepto, la *audiation*, un término que Gordon acuñó en 1976 para designar la capacidad de imaginar sonidos musicales cuando no están presentes y para asignar una significación a los sonidos musicales mientras se están escuchando, interpretando, creando, leyendo y escribiendo.

La *audiation* (o el proceso por el que esta capacidad se desarrolla y se mantiene) y el aprendizaje musical son sinónimos. Gordon delinea siete tipos de *audiation* o etapas de aprendizaje musical: 1) escuchar la música, 2) leer música de forma silenciosa o mientras está interpretándose, 3) anotar sonidos musicales cuando se toman dictados, 4) recordar música de forma silenciosa o mientras está interpretándose, 5) anotar música de memoria, 6) improvisar o crear música de modo silencioso o mientras está interpretándose y 7) anotar música creada o improvisada.

Todos estos tipos implican cuatro procesos *audiacionales* -escucha, lectura, recuerdo y creación de música- que están relacionados con al menos uno de los tres tipos de actividades musicales: pensar, escribir o ejecutar música. Cada persona tiene la capacidad de *audiar* o alguna aptitud para el aprendizaje musical. La cualidad de la implicación musical de una

persona depende de su facilidad *audiacional*. Por consiguiente, el desarrollo de la capacidad de *audiar* es de primordial importancia para los educadores musicales.

La teoría del aprendizaje musical se compone de etapas organizadas de modo jerárquico. Las etapas no son mutuamente excluyentes debido a que algunos comportamientos asociados con cada una de ellas suceden de forma concurrente con comportamientos relacionados con otras etapas. También, dado el énfasis de Gordon sobre la *audiation*, no es sorprendente que su secuencia de aprendizaje musical esté diseñada para desarrollar y refinar esta capacidad. La *audiation* es la base de la comprensión musical, la cual, a su vez, es la base de las respuestas estéticas a la música. Dado que la música es un arte aural, la comprensión musical requiere que los estudiantes tengan una comprensión instintiva de los elementos aurales fundamentales de la música: tonalidad y metro. Esta comprensión musical debe ser desarrollada antes de que los estudiantes aprendan los símbolos de la notación o utilicen los términos y el lenguaje técnico para describir la música. Aunque la alfabetización musical es un objetivo de largo alcance en la secuencia de Gordon, las herramientas que ello implica no tiene esencialmente ningún significado a menos que los estudiantes puedan asignarles algún sentido o comprensión musical previa.

La secuencia de aprendizaje musical de Gordon tiene dos componentes. El primero, el aprendizaje de discriminación, es un componente de aprendizaje memorístico que establece la base para la *audiation* y el subsiguiente aprendizaje musical. Durante el aprendizaje de la discriminación, los estudiantes adquieren el conocimiento que utilizarán después para realizar inferencias sobre música con la que no están familiarizados. Existen cinco niveles en el aprendizaje de discriminación: 1) aprendizaje oral/ural, 2) aprendizaje de asociación verbal, 3) aprendizaje de síntesis parcial, 4) aprendizaje de asociación simbólica, y 5) aprendizaje de síntesis compuesta. En el nivel de asociación verbal, los estudiantes aprenden a asociar sílabas de do móvil con sonidos melódicos y las sílabas rítmicas de Gordon con sonidos y patrones rítmicos.

El segundo componente de la secuencia es el aprendizaje por inferencia, en el que los estudiantes usan el aprendizaje de discriminación como la base para asignar sentido a música con la que no están familiarizados. Básicamente, aprenden por sí mismos mediante la realización de inferencias sobre la música que es nueva o no familiar después de compararla subconscientemente con la música que conocen. Este segundo componente de la secuencia de aprendizaje musical tiene tres niveles: 1) aprendizaje por generalización, 2) aprendizaje por improvisación o creatividad, y 3) comprensión teórica.

RESEÑA DE PUBLICACIONES

Fuente:

Marzal, C. (2010) *El régimen jurídico de las enseñanzas musicales*. Valencia: Institució Alfons el Magnànim (reseña).

(Reseña realizada por la redacción de la revista)

La Institució Alfons el Magnànim ha publicado la monografía titulada “El régimen jurídico de las enseñanzas musicales”, cuya autora es Consuelo de los Reyes Marzal Raga, profesora de Derecho Administrativo de la Universidad de Valencia. El libro es fruto de la investigación realizada para la colación del grado de Doctor por la Universidad de Valencia.

El rigor científico de la obra en el tratamiento jurídico de las enseñanzas musicales y su imbricación en el sistema educativo nacional culmina con el estudio de los títulos académicos y/o profesionales a que conducen; resaltando el especial interés por el análisis jurisprudencial que ilustra la casuística surgida en este ámbito de la educación. En cuanto a la organización administrativa de los establecimientos que las imparten, la autora analiza con espíritu crítico las fórmulas autonómicas escogidas para los Estudios Superiores de Música que se concretan en el *Organismo Autónomo*, para la Comunidad de Aragón o la Valenciana según las correspondientes leyes de creación del Instituto de Enseñanzas Artísticas Superiores; la *Fundación*, con la creación de la ESMUC en Cataluña, Musikene en el País Vasco, o las respectivas *Fundaciones privadas* para el Conservatorio Superior de Música en Baleares y Canarias; y la *Agencia Administrativa*, escogida por Andalucía.

No obstante, en un intento por dar respuesta a las necesidades mostradas por los Estudios Superiores de Música como enseñanzas no universitarias, la obra confirma las oportunidades perdidas bajo la Ley General de Educación y las muchas proposiciones legislativas formuladas para dar satisfacción a las demandas sociales, de las que se recogen las correspondientes referencias parlamentarias y las líneas esenciales del debate. Sin duda, la aportación más valiosa en este sentido es la propuesta doctrinal que formuló Antonio Embid Irujo en el *Informe sobre la conveniencia de promulgar una Ley orgánica reguladora de la organización en régimen de autonomía para las enseñanzas superiores artísticas*. La agudeza técnica de la propuesta resulta debidamente ensalzada por la profesora Marzal Raga, sin perjuicio de formular ciertas precisiones sobre su alcance, a la luz del tiempo transcurrido.

La Declaración de Bolonia ofrece un nuevo marco para las enseñanzas musicales, cuyo alcance resulta profusamente tratado en la obra, pues las aportaciones defendidas en la tesis doctoral de la autora (febrero de 2009) se han visto confirmadas tras la aprobación del Real Decreto 1614/09, de 27 de octubre; aunque en opinión de la profesora Marzal Raga, la incorporación de los Estudios Superiores de música a la Universidad se muestra inaplazable y en este sentido, la obra analiza las alternativas que, de *lege ferenda*, podrían sostener una decisión legislativa de tal alcance.

Redes sociales



Electronic Journal of Music in Education.
Revista Electrónica de LEEME

@leemejournal



@revistaleeme



@LeemeRevista