



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. 24 (2009): REVISTA ELECTRÓNICA DE LEEME



Artículos

Maestros de música en un contexto rural. Un estudio cualitativo en la zona noroeste de Jaén

Music teachers in a rural context. A qualitative study in the Northwest of Jaén –Spain-.

Azahara Arévalo Galán
C.E.I.P. “Duque de Rivas” (Córdoba -España-)
azibarenboim@hotmail.com

Recibido: 3-9-09 Aceptado: 29-11-09

Resumen

El lugar donde el maestro o la maestra ejerce su labor influye en la educación. Analizar la percepción que el profesorado tiene sobre el contexto donde ejercen su profesión constituye un elemento que aporta una información notable para evaluar los resultados que posteriormente se reflejan en sus alumnos y alumnas. Algunos factores que influyen en la práctica educativa y que afectan a la previsión que el docente realizará de su trabajo son, entre otros, la falta de motivación del docente hacia la enseñanza de la educación musical y la repercusión que esta produce sobre su alumnado. Este artículo plantea un acercamiento al pensamiento de un grupo de maestros y maestras de música que ejercen la docencia en un contexto rural, la zona Noroeste de Jaén. Su objetivo es reflexionar sobre la influencia del entorno, la formación, las aspiraciones musicales, los recursos y características del aula, las funciones que el profesorado asume en el centro y el clima de éste, la experiencia y la relación con otras instituciones, la implicación, la programación y la importancia de la motivación a la hora de impartir sus clases.

Palabras clave: Educación musical, educación rural, motivación, pensamiento del docente.

Abstract

Among other factors, education is influenced by the place where the teacher works. Analysis of the teachers' perception on the context where they teach is an important factor that brings significant information for evaluating the pupils' results. Lack of motivation to music teaching and its repercussions are factors influencing the educational practice. This article is an approach to the thought of a selected group of music teachers working at a rural context in the Northwest of Jaen –Spain-. The goal is to reflect on the environment influence, training, musical aspirations, resources, characteristics and climate of the classroom, relationship of the school with other institutions, teacher's functions, experience and implication, curriculum programming and the importance of motivation when giving classes.

Key words: Music education, rural education, motivation, teacher's thought.

1. Cómo es la educación en entornos rurales. Primeros interrogantes.

La situación de un maestro o maestra de música en un entorno rural es bastante peculiar. En muchos centros la presencia de este especialista brilla por su ausencia y en los centros privilegiados que tienen la suerte de contar con esta figura como miembro de su plantilla, ésta comparte sus funciones docentes musicales con otras que muchas veces limitan su trabajo.

La música se ha convertido en una materia introducida plenamente en los centros escolares rurales. Sin embargo el perfil del docente que la imparte varía dependiendo de numerosos factores. Es necesario por tanto, realizar un estudio sobre las diversas facetas y funciones que poseen estos docentes de educación musical: formación, recursos de su aula, relación con el contexto, implicación, programación y cuestionamiento de la importancia de la motivación a la hora de impartir sus clases. Este estudio puede aportar una faceta más de la enseñanza musical en el contexto rural dentro del aula y puede llegar a concienciar al profesorado para que reflexione a través de su práctica diaria, con el objetivo de potenciar esta materia de una forma más significativa dentro del currículo. Por estas razones la investigación plantea los siguientes interrogantes, derivados de los factores citados anteriormente.

- *¿Es el contexto una influencia notable para determinar y limitar la actividad y vida laboral de un docente?*
- *¿Son el espacio, el tiempo, las características y los recursos del aula agentes que influyen en la motivación y trabajo del docente musical?*
- *¿Son la formación, la experiencia y los gustos musicales, factores determinantes en la implicación, motivación y participación en la docencia musical dentro del aula?*
- *¿Se ven reflejados los maestros y maestras en los ideales educativos que ellos mismos esperan de un buen docente musical?*
- *¿Son las funciones, las actividades y el clima de centro factores que influyen en la actividad de un especialista de educación musical en un entorno rural?*
- *¿Cómo analizan los maestros de entornos rurales la formación, la motivación y la influencia familiar, social y cultural de su alumnado?*
- *¿Qué métodos, orientaciones y líneas de trabajo deben tratar los futuros docentes de música para mejorar la enseñanza musical en los entornos rurales?*

2. Educación rural y sus escuelas

Las localidades rurales contienen un número de habitantes reducido que no superan los mil individuos. La población se dedica a la agricultura, ganadería, pequeño comercio o industrias familiares. Estas zonas se caracterizan principalmente por una escasa natalidad (presentando un notable déficit en la población escolar), consecuencia que influye directamente en la organización de los centros educativos. Por esta razón, existen nuevos conceptos para denominar este tipo de escuelas tan características: Escuelas graduadas, unitarias y mixtas. En estas aulas conviven niños y niñas de distintas edades y niveles de escolaridad. Muchas veces estos centros son despreciados por “la administración, considerados como centros de tercera categoría dentro de la planificación educativa y olvidados por teóricos y pedagogos” (Jiménez, 1983: 13).

El tipo de vida rural otorga a sus habitantes una influencia considerada como positiva. El trabajo conjunto con alumnos/as de diferentes edades, a pesar de los agrupamientos flexibles que presentan estas aulas, posee ciertas ventajas: Se estrechan los lazos en la relación maestro-alumno, se potencia la autonomía del alumnado que necesita ser independiente para llevar su propio trabajo diferente al del resto de sus compañeros, se apuesta por la colaboración y el trabajo en grupo, se parte del contacto con “la realidad hasta la vivencia del entorno inmediato como trampolín para el conocimiento del realidades más complejas” (Boix, 2004: 7,8). Este trabajo aumentará considerablemente, las posibilidades de participar en actividades con colectivos que repercutirán en el futuro del alumnado.

El proceso escolar de un alumno está marcado entre otras razones por las condiciones y el contexto que lo rodean (Morales, 2006). Por esta razón en los centros rurales, hay una sólida relación entre agentes procedentes del exterior (trabajadores y educadores sociales, padres y madres, concejales de cultura, el propio alcalde, otros profesionales de la zona, empresas y asociaciones) participan para que la escuela deje de ser un elemento aislado. Efectivamente, la educación desde el medio rural debe partir de las realidades próximas, de las señas de identidad, de los símbolos locales y tradicionales, de las circunstancias propias y de las riquezas peculiares de los entornos rurales.

3. Los docentes en los espacios rurales

Los docentes que realizan su trabajo en entornos rurales presentan unas singularidades: una tarea pedagógica marcada por el contexto, además de una peculiar formación personal y profesional. Habitualmente estos centros, presentan inestabilidad en su plantilla, dado que el profesorado novel enviado, se encuentra de paso con el objetivo de acceder a otros puestos más cercanos a su lugar de origen o a zonas urbanas. “El profesorado con menos años accede a los destinos más alejados y a poblaciones de más bajo nivel socio-económico. A medida que va acumulando experiencia se va acercando a las ciudades” (Bustos, 2007: 13). El profesorado que pide estos destinos tiene como incentivo acumular más puntuación para mejorar su situación a nivel profesional en un futuro. Este tipo de profesorado, con falta de experiencia, formación y actividad, pero con un gran impulso y ganas de trabajar, compensa el déficit que puedan presentar. Los primeros contactos con la realidad son duros y muchas veces necesitan del factor tiempo para una adaptación completa.

En muchos casos, existe una falta de personal auxiliar, viéndose el profesorado obligado asumir competencias administrativas, ajenas a su formación y que les resta tiempo para su labor educativa. Resulta más difícil que los docentes realicen un trabajo completo y en equipo, además de “una adecuada programación de las actividades educativas, una labor de mentalización-colaboración con los padres de los alumnos, aspectos de vital importancia hoy día, pero de los que no pueden ocuparse con la intensidad debida” (Carmena y Regidor, 1985: 85). Por esta razón, a pesar del paso del tiempo y aunque la educación actual requiera de nuevas metodologías, en la mayoría de los centros rurales se mantienen los métodos tradicionales.

Los maestros destinados a estos lugares normalmente no imparten la especialidad que estudiaron, por tanto “no pueden poner en práctica lo aprendido, al no disponer en sus centros de trabajo de las condiciones precisas, o no pueden ejercer la especialidad cursada debido a la inexistencia efectiva de una plantilla de profesores de centro” (Carmena y Regidor, 1985: 78). Coincidimos con Zafra (2006), en la idea de que en la mayoría de las ocasiones el docente de colegios rurales presenta unas carencias de preparación técnica y pedagógica para dar

respuesta educativa a los problemas presentados derivados de la heterogeneidad de su alumnado.

De igual forma es interesante percibir que “con el tiempo, el docente va descubriendo elementos positivos como el creciente dominio de las estrategias para impartir en condiciones de multigraducción” (Bustos, 2007: 23). Los profesores que permanecen varios años en el mismo centro de educación rural, conocen mejor a su alumnado y mejoran notablemente las relaciones con las familias y los compañeros/as de profesión.

Para dar solución a los problemas nombrados anteriormente, la plantilla docente propone la necesidad de formación, puesto que la formación inicial adquirida a nivel universitario en ocasiones es escasa y excesivamente teórica, para enfrentarse a las demandas de las escuelas rurales. Los maestros y maestras pueden adquirir distintos conocimientos a través de los centros del profesorado, pero los destinos se encuentran demasiado aislados y para una formación continúa deberían realizar desplazamientos. El profesorado hoy, demanda cursos que aporten soluciones a la realidad escolar, sobre todo a través de la auto-formación como vía de mejora, para exigir a su profesión una actualización y demanda de materiales curriculares. Algunos docentes, realizan este tipo de formación a través de los cursos ofertados por los centros de profesorado, otros más innovadores buscan a través de la red.

Por último hay que citar, una nueva vía de formación: las comunidades docentes de aprendizaje, ocasionalmente denominadas grupos de trabajo. Éstas crean oportunidades para compartir experiencias, aportan datos relacionados con el aprendizaje y propician orientaciones para la toma de decisiones compartidas. Efectivamente, se “convierten en fuentes de creación y autonomía, necesarias para el cambio e innovación en el aula” (Sanhuenza y Muñoz, 2006: 4). Estas comunidades implican solidaridad, profesionalización, trabajo en equipo y la innovación de los propios docentes a partir de las características de la comunidad socio-educativa donde se desenvuelve su trabajo.

Las escuelas rurales deben implicar a sus docentes hacia un estudio sobre el entorno socio-profesional que rodea al alumno, haciendo hincapié en los valores propios de la

comunidad, las vocaciones de las profesiones, de sus familias y de las conductas de sus habitantes. Es necesario “asociar, estrechamente los contenidos del currículo a la vida, al trabajo, al entorno social del alumno, así como el aprovechamiento de las virtualidades educativas que dicho medio encierra” (Sánchez, 2001: 5). De esta manera, la educación del alumno se encontrará llena de vivencias, convirtiéndolo en el verdadero protagonista de su propio proceso educativo: “Este proceso permite una maduración intelectual del alumno y el fomento del desarrollo humano y social tan necesario en los jóvenes” (Sánchez, 2001: 12).

4. Análisis de la zona rural objeto de estudio

Los centros seleccionados se encuentran en una zona de la provincia de Jaén, limitada al Norte por la provincia de Ciudad Real al oeste con la localidad de La Carolina al sur con la localidad de Úbeda y al este con la Sierra de Segura. Su localización geográfica oscila entre "los 3º 2' Este y 38º 12' latitud Norte del núcleo de población de Vilches a los 3º 2' longitud Este y 38º 18' latitud Norte de Chiclana de Segura, extendiéndose por una superficie total de 1.548 Km²" (A.A.V.V., 2008: 13).

La situación de esta zona ha cambiado notablemente en los últimos treinta años, debido al desarrollo de las comunicaciones e infraestructuras, derivadas del desarrollo económico del país. La principal actividad económica es la derivada del cultivo del olivar, por lo tanto hay una notable dependencia de las actividades agropecuarias. De igual forma hay que destacar la importancia del trabajo de la ganadería, principalmente del subsector porcino, aunque dicha producción se dedica "sin apenas transformación previa a mercados externos a la propia Comarca, existiendo muy poca industria cárnica de transformación" (A.A.V.V., 2008: 50). En los últimos años se han conseguido avances derivados de la creación de industrias y polígonos, desgraciadamente existe todavía un escaso desarrollo. A pesar de la iniciativa por desarrollar un turismo rural en la comarca, existe un bajo nivel de diversificación del sector servicios.

Desde el punto de vista social, hay que destacar la incorporación de la mujer a la vida económica (recogida de aceituna, trabajo en empresas, oficios relacionados con la vida pública

en ayuntamientos y asociaciones), rompiendo de esta manera el papel estereotipado y tópico de la mujer dedicada a la casa. La población depende en su mayoría de las actividades agrarias, principalmente el monocultivo del olivar. Este sector genera niveles de empleo de forma temporal, razón que explica la elevada tasa de paro de la zona, que afecta en la mayoría de los casos a la población joven y más concretamente a las mujeres.

Todos los centros educativos de la zona son públicos. Efectivamente, “la enseñanza reglada, privada y concertada no está presente aún en la Comarca en ninguno de sus niveles educativos” (A.A.V.V: 2008: 146). Hay que señalar que sí existen centros privados de enseñanza no reglada que imparten actividades extraescolares, pero esta circunstancia sólo afecta a las localidades con mayor población. En la mayoría de los casos, hay un solo centro por localidad que abarca edades desde infantil hasta el primer ciclo de secundaria, con un gran déficit en el número de alumnado y estos porcentajes tienden a disminuir. En los meses de recogida de la aceituna el número de alumnos se incrementa, sobre todo alumnado inmigrante que no conoce el idioma. Los alumnos que continúan sus estudios medios al finalizar el primer ciclo de secundaria, deben trasladarse a otras localidades a través de un sistema de transporte. El reducido porcentaje que accede a la universidad, elige las facultades pertenecientes a las ciudades más cercanas: Jaén, Granada y Córdoba.

5. Características de la muestra

El análisis de los pensamientos y actuaciones del profesorado será una de las claves para comprender la realidad educativa diaria y para enriquecer el estudio con una visión práctica y cercana. De esta forma, se ha escogido un método de trabajo que considera que la investigación interpretativa en educación tiene como objeto fundamental analizar “las instituciones educativas y las aulas, como medio social y culturalmente organizado y el profesorado y el alumnado como elementos intrínsecos del proceso” (A.A.V.V., 2004: 38).

La selección de la zona donde se realiza el estudio se basa en la cercanía y convivencia de la propia investigadora con el contexto elegido. Es decir el docente se encuentra inmerso

como un miembro más de un proceso a través del cual investiga, reflexiona y extrae conclusiones como docente de educación musical. Además de la cercanía con respecto al proceso de investigación, el análisis del perfil, la percepción y el pensamiento de los docentes musicales en contextos rurales es un tema de interés por la falta de estudios al respecto y por la diversidad de profesorado que trabaja en estos contextos. La elección de las figuras entrevistadas está relacionada con el centro al que pertenecen, es decir, todos y todas ocuparon una vacante o puesto de docente de música dentro de un centro educativo con características similares: son centros rurales, ubicados en la zona Noroeste de Jaén, presentando déficit en el número de profesorado especialista enviado al centro y un número reducido de alumnado por aula. Los centros educativos son los únicos de la localidad y en su mayoría incluyen varios niveles, ya que esta enseñanza abarca la etapa de educación, primaria y el primer ciclo de Educación Secundaria. Los maestros y maestras de música comparten su labor principal con otras funciones por lo que su perfil muestra además de similitudes unas características muy peculiares y poco comunes.

Tres de los maestros entrevistados poseen una vacante con carácter de interinidad, dos de ellos son hombres y una mujer. El resto del profesorado, son funcionarios y se encuentran en posesión de una plaza fija y definitiva, llevando varios años en el mismo centro y perteneciendo debido a su estabilidad al equipo directivo, una maestra ocupa la dirección del centro y un maestro asume el cargo de jefatura de estudios. Los colegios seleccionados se encuentran en las siguientes localidades pertenecientes a la zona Noroeste de Jaén: Aldea Hermosa (C.E.I.P. “San Gabriel”), Mogón (C.E.I.P. “San Vicente Mártir”), Quesada (C.P.R. “Los Valles”), Sorihuela de Guadalimar (C.E.I.P. “Padre Manjón”) y Venta de los Santos (C.E.I.P. “Padre Poveda”). Sorihuela de Guadalimar, Mogón y Aldea Hermosa son centros que contienen una sola línea con todas las clases separadas por cursos, pero presentan una notable reducción en el alumnado para un futuro a corto plazo, poseen los tres miembros del equipo directivo (director/a, jefe/a de estudios y secretario/a), contienen el primer ciclo de secundaria y a todos los especialistas impartiendo clases en el centro. Mientras que Venta de los Santos y Quesada presentan varios cursos unidos por ciclos, carecen de un equipo directivo completo (director/a y secretario/a), presentan reducción en el profesorado especialista y en el último caso (Quesada) no existe el primer ciclo de Secundaria dentro del colegio y el especialista

debe impartir clases de música en una pedanía cercana a la localidad, por lo que se ve obligado a desplazarse una vez en semana para llevar a cabo su labor docente. Todos estos colegios están incluidos dentro del dominio del CEP de profesorado de Úbeda.

En la elección de la muestra se ha intentado obtener diversidad, entrevistando por igual a individuos del género masculino y femenino independientemente de la edad o situación profesional que posean. Los docentes han presentado total disponibilidad para contactar con el investigador, así como para realizar las entrevistas. Los encuentros requeridos se han realizado dentro de los centros educativos a los cuales pertenecía el profesorado, De esta manera se han potenciado “encuentros cara a cara con el investigador y los informantes, encuentros dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de su vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras” (Buendía et al., 1997: 276). Las entrevistas se han realizado con una grabadora y han sido transcritas literalmente. La clasificación de los datos se ha realizado con el programa NUD*IST NVivo; éste ha permitido la creación de una fase de exploración en la que se han generado los nudos libres, entendidos como el conjunto de párrafos referidos a una misma idea y que se crean de una manera inductiva desde la lectura de los datos sin atender a una categorización previa.

La entrevista se propone como principal recurso y técnica para la captación del conjunto de percepciones de los docentes entrevistados. El objetivo es dejarles hablar con libertad puesto que “la fuente oral, permite escuchar y recoger los testimonios, desde la voz viva y natural, directamente desde los protagonistas y actores sociales” (Alonso, 1998: 69). Se realizó la misma entrevista a todos los miembros seleccionados, a estas cuestiones los docentes respondieron libremente añadiendo en ocasiones algunas respuestas muy útiles para la investigación. Más tarde, se estudiaron los datos extraídos, pretendiendo describir los resultados en forma de conclusiones que pongan de manifiesto el pensamiento del profesorado de música que imparte clase en este tipo de contextos.

6. Aportaciones de cinco maestros de un entorno rural

6.1. El aula de música en un centro rural

El aula de música de los centros rurales, pueden variar en función de las posibilidades del centro, de la antigüedad del especialista dentro del colegio y de las necesidades y agrupamiento del alumnado de la zona. En general, estos centros carecen de aula de música específica y pocos son los que la poseen. Éstas son dedicadas a cubrir varias funciones y necesidades escolares. Son las especialistas las que realizan los cambios oportunos, trasladándose de aulas las veces que consideren necesarias. Al cambiar de espacio, el especialista pierde cierto tiempo de la duración total adjudicada a la materia, de la misma forma debe desplazar los materiales y recursos necesarios de un aula a otra. Estos son los inconvenientes más señalados por el profesorado de la zona. De las entrevistas realizadas, tan sólo uno de los maestros debe cambiar de centro y desplazarse a una aldea cercana para impartir las clases de música. Sin embargo, el hecho de no disponer de aula de música, limita mucho la realización de determinadas actividades por parte del profesorado especialista.

“En el tema de música lo que más me falta es que muchas cosas no puedo hacerlas, por no tener aula de música y tienes que estar llevando cosas de un lado a otro. Para hacer cualquier actividad de ordenadores hay que cambiar de clases y es un fastidio”.

(Entrevista 1, párrafo 47).

A pesar de carecer de aula específica de música, gran parte de los participantes se muestran satisfechos con los recursos y materiales musicales que las aulas de música tienen. Los centros están bien dotados con material de pequeña percusión para realizar los acompañamientos, quizás algunas aulas tenga escasez de xilófonos y metalófonos pero los docentes confiesan en su mayoría que, debido al bajo nivel de lenguaje musical que tiene el alumnado, no los utilizan en exceso. Sin embargo aunque algunos centros si los poseen otros demandan la presencia de instrumentos polifónicos en las aulas de música (teclado o guitarra), uno de los especialistas afirma que tiene que traerse el suyo propio para poder hacer alguna actividad determinada.

“Yo, por ejemplo hecho en falta un órgano para darme alguna nota de referencia para entonar las canciones correctamente. Esto sería fundamental para impartir clases completas de música”.

(Entrevista 4, párrafo 92).

Es sugerente que independientemente de la falta de recursos, los maestros creen que el buen funcionamiento de las clases de música, dependen directamente del docente, porque a través de la imaginación y la creatividad pueden elaborarse otros materiales igual de válidos.

“Aunque los recursos sean escasos, lo más importante es mi imaginación, porque apenas poseo instrumentos ni otro tipo de material musical”.

(Entrevista 3, párrafo 35-36)

Los maestros y maestras matizan que la riqueza de recursos influye notablemente en el desarrollo de las clases, pero otros testimonian, que el trabajo en los colegios rurales es muy motivador para el docente por las clases reducidas, el trato con los compañeros y la calidad de vida. Uno de los maestros compara de forma singular su trabajo en los colegios rurales con el tiempo o jornada de un obrero que desea con fuerza que se acabe por lo agotador que resulta su trabajo, sin embargo en los centros rurales el tiempo pasa por su reloj sin tenerse en cuenta.

“En los colegios urbanos he sentido la sensación de que la mayoría de los trabajadores tienen ganas de que llegue la hora para que acabe la jornada. En los colegios rurales va uno con ganas y los días y los años pasan con gusto. Hay un gran respeto por la figura del maestro. No hay ningún conflicto en todo el año, ni una peleilla, ni un mal gesto. Hoy en día eso se valora”.

(Entrevista 4, párrafo 44-45)

6.2. Funciones del maestro de música en el entorno rural

El maestro o maestra es sólo un miembro de los que interviene en el contexto educativo. Para que el proceso de enseñanza se efectúe correctamente deben participar numerosos factores personales y materiales que organizan y se coordinan dentro de la realidad educativa. La escuela rural, presenta unas características que la hacen peculiar, puesto que un maestro o maestra realiza varias funciones dentro del mismo centro. La razón de esta multifuncionalidad se debe a su reducido horario dentro de la especialidad musical. El número de alumnado por clase es reducido y en ocasiones hay dificultades para impartir la música

correctamente por el carácter grupal de alguna de sus prácticas. Por esta razón, en ocasiones se unen varias clases para la mejora del trabajo colectivo.

“En el colegio me dieron libertad para organizar las clases de música como yo quisiera y decidí por el reducido número de alumnos agruparlas igualmente por ciclos. En infantil no tengo que dar música como tal pero si entro para realizar algún refuerzo, y al final doy música (se encuentran juntos tres, cuatro y cinco años). Hay pocos alumnos y pocos profesores (ocho profesores que cubren todas las especialidades). El problema es que como había muchas cosas había que repartirlo entre los pocos maestros que cubrimos el colegio”.

(Entrevista 4, párrafo 22).

Es necesario que un maestro imparta unas 25 horas lectivas, contando los tramos horarios dedicados a los recreos y sin tener en cuenta el horario que dedica a las horas de exclusiva, tutoría y organización. Dentro de este horario y además de la música, la mayoría dan clase de parte de las materias instrumentales de una tutoría (aquellas consideradas como básicas dentro del nivel del alumnado: Lengua, Matemáticas y Conocimiento del Medio). Otros ocupan cargos directivos en función de secretaria, jefatura de estudios o dirección. De igual modo imparten asignaturas optativas, horas dedicadas a reforzar y apoyar a alumnado que presenta déficit de aprendizaje e incluso horario dedicado a coordinar ciclos y proyectos (funciones y planes creados por la junta para mejorar las condiciones del colegio, potenciando el desarrollo de temas transversales como son la educación en igualdad, la lectura, la salud y el deporte, la paz y convivencia...)

“Soy coordinador de ciclo y tutor de primero y segundo (en mi colegio se encuentran todos los ciclos juntos). También llevo la coordinación de un proyecto “La alimentación saludable”. El problema es que como había muchas cosas había que repartirlo entre los pocos maestros que cubrimos el colegio. A mi no me importa hacerme responsable de este tipo de cosas”.

(Entrevista 4, párrafo 22).

“Además de la jefatura llevo la coordinación de coeducación del proyecto de igualdad, completo con horas de refuerzo, más las horas de música y jefatura de estudios”.

(Entrevista 5, párrafo 18).

Los maestros y maestras que se responsabilizan de una tutoría confiesan que deben dedicarle bastante tiempo y en ocasiones dejan la asignatura de Música a un lado. De la

misma forma, aquellos que ocupan un cargo directivo centran todos sus esfuerzos en mejorar las condiciones del colegio. Además de las enormes responsabilidades que este tipo de funciones conlleva, los maestros y maestras alegan que en ocasiones es excesiva la burocracia y los plazos para presentarla. En este último caso, la clase de música es la última preocupación de los docentes.

“Llevo de jefe de estudios siete años, aunque me gusta más la especialidad. Intento que no me quite mucho tiempo de las clases. La música te quita del estrés del despacho y te relaja un poco. En el despacho surgen miles de cosas. Cuando me toca jefatura entró en el despacho y hago lo que tenga que hacer. Luego en clase gracias a que traigo todo preparado me meto y hago lo que traía planeado”.

(Entrevista 5, párrafo 5).

“Al tener una tutoría la responsabilidad es demasiado grande y te sueles centrar más en las áreas instrumentales que están a tu cargo”.

(Entrevista 1, párrafo 21-22).

Existen otro tipo de funciones o cargos que los maestros pueden ocupar para rellenar horario y que aumentan la funcionalidad y responsabilidad en el centro. Los centros que poseen parte del nivel o niveles de Secundaria tienen dentro del currículo nuevas asignaturas que impartir. Ello aumenta la variedad y la especialización de los maestros generalistas, que deben formarse y preparar estas clases. La gran mayoría del profesorado comparte funciones en sus puestos porque al ocupar una vacante en centros rurales pequeños con pocas clases tienen que completar su horario con otras clases. La gran mayoría, excepto un caso, imparte clases de música en Secundaria, a pesar de no estar nombrados para realizar esta función y no recibir la remuneración correspondiente. Los docentes que no imparten Música en estos niveles explican su negación, alegando razones de desigualdad económica, temporal y funcional con respecto a otros especialistas. Explican que en principio desconocían el derecho que les correspondía a impartir clase en Secundaria como especialistas de Música, expresando que es más cómodo para el centro que la imparta otro maestro por motivos de asignación interna. Los maestros de música también tienen acceso a otras materias en Secundaria, Primaria e Infantil, aunque casi siempre suelen compartir la tutoría con el horario propio de la especialidad.

“En secundaria no doy clase, las da el tutor. En los colegios donde he estado como he sido interino, me he acogido un poco a lo que el colegio hacía y no he reclamado las horas de secundaria”.

(Entrevista 2, párrafo 23).

A pesar de la multifuncionalidad del profesorado, en los centros seleccionados en general se goza de un buen clima de centro. El claustro de profesores está compuesto por profesorado joven en su mayoría que destaca por su ímpetu y ganas de trabajar. El profesorado que se encuentra provisional en su puesto de trabajo normalmente es acogido por el resto con un trato bueno y cercano, favoreciendo este tipo de relaciones en su trabajo diario.

“De los sitios donde he estado, este es el mejor sitio, hay muy buena relación entre todos. Somos trece o catorce maestros. Hay buena relación con el equipo directivo. Los maestros están de acuerdo con las decisiones de la directiva. Los maestros apoyan mi asignatura y me brindan su ayuda”.

(Entrevista 1, párrafo 36).

En cuanto a la figura del maestro de música, hay quienes prefieren pasar desapercibidos dentro del centro y otros que debido a la posición dentro de la directiva ocupan funciones notorias dentro de la vida del centro.

“El clima es en general positivo, el nivel de implicación es normal, no hay nadie que vaya demostrando cátedra. Yo no he chocado con mis compañeros mucho porque yo he pretendido pasar desapercibido, por el resto intento no señalarme demasiado”.

(Entrevista 2, párrafo 32).

“El clima de mi centro es agradable y el compañerismo es bueno. Hay sus más y sus menos como en toda convivencia pero nada destacable. Su implicación en la enseñanza es buena en algunos maestros, sobretudo en los más antiguos”.

(Entrevista 3, párrafo 40).

Los maestros y maestras que han mantenido su permanencia dentro del mismo centro durante varios años pueden otorgarle mayor protagonismo a la Música dentro del calendario escolar.

“Después de diez años, yo gozó de un estado de una asignatura con su peso, su importancia donde los niños saben lo que tienen que hacer. Llevo muchos años siendo el mismo, siendo jefe de estudios, soy una persona conocida dentro del centro. Yo le he dado a la asignatura un carácter que no tenía”.

(Entrevista 5, párrafo 31).

Existen casos de profesores y profesoras que se encuentran muy a gusto dentro del centro debido a la buena relación entre unos compañeros y otros. Afirman que hay una buena armonía entre unos especialistas y otros e incluso pueden plantearse actividades conjuntas.

También es importante la unión del profesorado para realizar actividades formativas que vayan encaminadas a formular métodos similares para garantizar la continuidad de determinados aprendizajes dentro del alumnado.

“Este año hay mucho más contacto dentro del ciclo. Todos intentamos trabajar en la misma línea, nos apuntamos a los mismos cursos”.

(Entrevista 1, párrafo 46).

6.3. Formación del profesorado

La formación del profesorado entrevistado es variada y múltiple. Todos poseen el título de maestro por la especialidad de música, a excepción de un entrevistado que estudió la especialidad de magisterio de inglés y accedió a la titulación a través de la oposición. En cuanto a los complementos de esta formación, muchos de ellos compaginaron los estudios universitarios con el conservatorio. Uno de los docentes, finalizó la formación de grado medio cuando se encontraba ejerciendo su profesión, otro de los maestros afirma que espera adquirir la plaza por concurso oposición y superando esta meta continuará sus estudios de especialidad instrumental. Los que han recibido formación profesional son especialistas de instrumentos de viento madera (clarinete y saxofón) muy propios de las agrupaciones o bandas municipales participando en algún momento de su tiempo libre en estas prácticas. Por último, otro de los maestros ha aprendido a interpretar un instrumento (guitarra, laúd) de forma autodidacta y continúan aprendiendo a través de la práctica en diferentes agrupaciones musicales.

Además de las diferentes titulaciones (universidad escuela de música, conservatorio), los maestros y maestras tienden a realizar cursos de perfeccionamiento a lo largo del curso escolar. Esta formación es realizada de diferentes maneras. Algunos matizan que en el último curso no han realizado demasiados puesto que se encuentran inmersos en la preparación del concurso-oposición. De la misma forma, todos están de acuerdo con la idea de que en la zona no pueden realizar cursos sobre pedagogía musical porque no son ofertados. Hay una ausencia de interés o de participación en los cursos organizados durante el verano. Sin embargo, todos

coinciden en la realización a lo largo del calendario escolar de cursos en el Centro de Profesores (CEP de Úbeda, al cual pertenecen los centros analizados).

“Durante el curso escolar intento realizar los cursos que se ofertan relacionados con la música, que desgraciadamente cada vez son menos o se programan en ciudades muy lejos de mi zona de trabajo. A parte, sí que dedico tiempo a investigar a través de Internet y otras fuentes informáticas nuevas formas de llevar la música al aula”.

(Entrevista 3, párrafo 17-18).

Todos los maestros entrevistados realizan cursos relacionados con otras temáticas, sobre todo relacionados con las nuevas exigencias de didáctica general que demanda la Conserjería de la Junta de Andalucía. Los profesores y profesoras que pertenecen a los equipos directivos también realizan cursos relacionados con las funciones que ejercen dentro de sus centros. Por último, debido a los nuevos avances de los medios informáticos, algunos de los maestros amplían su formación a través de la Web.

“Cuando la especialidad tuvo sus primeros años trajeron cursos muy interesantes, pero llevan muchos años sin convocar ninguno específico. Actualmente, los cursos son un poco elementales. Los cursos de música que tengo son de hace cinco años, uno de los últimos fue de danza. Los últimos cursos los he realizado últimamente son temas relacionados con el equipo directivo. El año pasado hicimos uno de actualización de equipo directivo”.

(Entrevista 5, párrafo 4-5).

Los docentes que poseen menos estabilidad profesional la buscan en primer lugar a través del concurso-oposición, para poder disponer de más tiempo para completar su formación o retomar los estudios instrumentales que dejaron en su momento a causa del trabajo. Los que no poseen estabilidad aspiran a conseguirla para realizar un trabajo a largo plazo dentro del mismo centro, para sentirse dentro de una comunidad y hacerse partícipes a través de las relaciones personales y profesionales que esto conlleva.

6.4. Actividades musicales significativas en el aula rural

El futuro del docente de música puede ser el de impartir varias asignaturas además de la Música. Incluso, algunos aspiran a obtener un puesto a través del concurso de traslados como especialista de Primaria. En los centros rurales, esta realidad se presenta de una forma característica, puesto que los papeles y funciones de los especialistas no quedan limitados exclusivamente a su especialidad. De aquí la importancia de relacionar e integrar la Música en otras asignaturas del currículo con el objetivo de aumentar su influencia y presencia. Todos los maestros y maestras entrevistados afirman que pueden realizar esta labor y de la misma forma intentan transmitir este mensaje al resto de los especialistas que componen el claustro de profesores y profesoras.

“Siempre le intento buscar relaciones con el resto de las asignaturas, sobre todo con los ritmos y en lengua con la letra de las canciones. También suelo explicarle el contexto cuando utilizamos alguna audición”.

(Entrevista 2, párrafo 56).

Todos los docentes entrevistados realizan diferentes actividades musicales complementarias, sobre todo en los días señalados dentro del calendario escolar como especiales por su temática (día de la paz, día de Andalucía, fin de curso). Todos coinciden en la preparación de las actividades musicales de Navidad, destacándolas como más gratificantes. Para este tipo de actividades, aunque el montaje y las ideas partan del profesorado de música, es necesario que colaboren el resto del profesorado para la organización, la petición de los escenarios, la disponibilidad temporal y múltiples ayudas surgidas e improvisadas en el momento.

“Nos movimos mucho sobre todo para Navidad. Pero la organización de este tipo de actividades se encargó la dirección y los maestros de apoyo”.

(Entrevista 1, párrafo 43).

Unos realizan más actividades que otras, incluso existen casos en los que dirigen un coro escolar que ensaya durante los recreos.

“Pues a través del coro realizo alguna actividad en los días principales. Es fundamental la elección del repertorio y también adaptar las partituras aproximando los temas a los gustos del alumnado. Esta navidad por ejemplo hicimos una muestra de villancicos con ritmos modernos. También hemos participado con el himno y en carnaval hicimos una chirigota y los maestros participaron ayudando con algunas letrillas. Con la flauta es más fácil hacer alguna actividad especial porque hay niños que tiene problemas, sin embargo cantar, canta todo el mundo”.

(Entrevista 4, párrafo 38).

Para motivar al alumnado todos los maestros coinciden que hay que partir de las prácticas musicales. Para realizar este tipo de actividades hay que conocer en primer lugar al alumnado, el contexto donde se realiza la actividad y el tipo de influencias musicales relacionadas con su vida diaria.

“Yo soy la que le pregunto que canción quiere, se las busco y se las adapto. Ya que algunos no les gustan la flauta por lo menos que las canciones que tocamos son las que les gustan. Cada vez que vemos teoría no les gusta y se desmotivan.”.

(Entrevista 1, párrafo 80).

“Pues lo que hago, intentar acercarme a sus gustos, tirar de lo que les atrae y proporcionarles los contenidos de una manera atractiva y sobretodo que vean o sientan el gusto por la música”.

(Entrevista 3, párrafo 84).

“Yo creo que si tú llegas en un momento dado con una canción actual de un cantante de moda y dices a los alumnos, hoy voy a trabajar la música desde esta canción se vuelven locos. Primero tendríamos que descubrir el gusto de los alumnos”.

(Entrevista 2, párrafo 77).

“Intentar hacer cosas que les guste de verdad y después ir complicando las actividades y adaptar el nivel al alumnado. Sobre todo adaptándome a sus necesidades”.

(Entrevista 1, párrafo 83).

El entorno influye notablemente y aunque el profesorado se encuentre motivado no puede realizar todo lo que se propone en todos los contextos y de la misma manera. Desafortunadamente, la legislación actual apoya poco las inquietudes de los especialistas musicales porque cada vez la Música presenta una mayor reducción horaria dentro del currículo escolar.

“La Logse ha puesto las áreas para desmotivar al profesorado por la reducción del horario. Con una hora a la semana par a mi es vital repasar porque si no se le olvida

casi todo. Se ve el producto al cabo de varias sesiones a base de repetición sino se pierde”.

(Entrevista 5, párrafo 72).

“Las circunstancias influyen mucho sobre el contexto y este tipo de contexto si no termina de encajar mucho contigo te pasa factura”.

(Entrevista 2, párrafo 71).

Aunque existen diferencias en la metodología utilizada por cada maestro o maestra entrevistada, todos coinciden en la misma premisa: el alumnado presenta grandes índices de motivación con las prácticas instrumentales y el profesorado comparte este gusto cuando es uno más del grupo tocando o acompañando las piezas que interpretan los alumnos.

“Yo primo que el alumnado se lo pase bien, así que suelo dejarme llevar por actividades muy lúdicas donde el alumnado se sienta muy implicado no tengo preferencia por ninguna, siempre que cumplan este requisito. La práctica más motivadora son los instrumentos, porque en danza algunos tienen cierto corte. Para mí también las actividades instrumentales, sobre todo cuando yo soy uno más dentro del grupos acompañando o tocando los instrumentos”.

(Entrevista 2, párrafo 53).

Los maestros y maestras de música de la zona, independientemente del contexto donde han ejercido su labor, apuestan por la enseñanza de su materia. Además encuentran satisfactorio impartir clases de música dentro de espacios rurales a pesar de la diversidad de las funciones de las que se les responsabiliza, a pesar del contexto y la adaptación que supone por la situación de la localidad, a pesar del desplazamiento y del aislamiento de la zona.

“Prefiero una enseñanza rural, aunque todo tiene sus pros y sus contras, yo me quedaba un par de años aquí en estos entorno, por la calidad del colegio, por el número reducido de alumnado y la buena relación con mis compañeros”.

(Entrevista 4, párrafo 44).

Un buen docente es aquel que se integra dentro del contexto donde le ha tocado desarrollar su labor, aquel que imparte sus clases de una forma correcta teniendo en cuenta todos los elementos que la materia musical puede abarcar, teniendo en cuenta las características del contexto, las cualidades y metas de su alumnado y los recursos a nivel humano y material que el centro dispone. El nuevo docente musical es aquel que además de

poner en práctica todas estas premisas, reflexiona sobre ellas e intenta compartirlas con el resto de los educadores y educadoras independientemente de su especialidad. Se plantea por tanto una nueva salida del educador como investigador de su propio trabajo.

“Todavía no se sabe todo lo que se puede conocer hay mucho por recorrer, muchas veces te dan cuenta de que te faltan estrategias después puedes caer, por donde tienes que ir con un alumno. Esto es mucho ensayo error a veces función otras veces no”.

(Entrevista 5, párrafo 88-89).

Los maestros de música se encuentra muy separados y muy solos en su centro de trabajo, por lo que es necesario una puesta en común para sugerir nuevos campos de investigación, analizar las circunstancias que afectan a su trabajo y aumentar la motivación docente que amenaza con desaparecer de las aulas.

“Todo esto también influye que estamos muy separados los maestros de música por eso es importante hacer cursos porque antes de empezar ya hemos aprendido muchos al contarnos nuestras historias. Si nos pusiéramos de acuerdo los profesores de los alumnos que asisten al instituto, conseguiríamos que todos nuestro alumnado fuera en la misma línea”.

(Entrevista 5, párrafo 88-89).

A pesar de los múltiples inconvenientes, es necesario que los maestros y maestras busquen en su día a día las respuestas para mejorar el presente e iniciar los pasos del mañana, iniciando el camino para eliminar la concepción de la música como la cenicienta del currículo. A través de las palabras de uno de los entrevistados se muestra cual debería ser la raíz del pensamiento de cualquier docente.

“Enseñar es aprender” (Entrevista 4, párrafo 100)

7. Reflexiones finales

El contexto constituye una influencia en la vida laboral de un docente. Los centros rurales se encuentran aislados de las zonas urbanas con mayor cobertura de servicios. Este factor contribuye a que haya en los colegios una plantilla de profesorado inestable, que

prefiere otro tipo de zonas más comunicadas para trabajar. El maestro/a debe tener en cuenta el contexto donde se encuentra y partir del conocimiento de su alumnado para mejorar de esta forma el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Las características y recursos del aula influyen en la enseñanza de la Música.

Estos centros carecen la mayoría de aula específica, contienen un reducido número de alumnos y en ocasiones hay necesidad de realizar agrupaciones por ciclos para hacer las prácticas colectivas de forma satisfactoria. De igual forma, presentan escasez de recursos musicales y tecnológicos. La actividad del profesorado se encuentra limitada por este tipo de carencias.

La formación y la experiencia musical son determinantes en la implicación del docente en el aula. Los maestros y maestras de la zona consideran que la formación universitaria es excesivamente teórica por lo que la experiencia y la formación continúan a través de cursos, que constituyen una base para mejorar como docentes. La formación específica (formación instrumental, autoformación musical, práctica en agrupaciones...) influye en la práctica diaria como base de la metodología que utilizan.

Las funciones del docente determinan su actividad musical en la escuela rural.

Los maestros/as no completan su horario con la docencia de Música, de la cual son especialistas, por lo que deben asumir otras tareas: tutoría, cargos directivos, coordinación de proyectos o ciclos, cargos administrativos, enseñanza en otras áreas... Con estas funciones poseen mayores responsabilidades y en ocasiones limitan su trabajo como docentes musicales.

Referencias bibliográficas

A.A.V.V. (2004) *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado*. Barcelona: Graó.

A.A.V.V. (2008). *Andalucía rural. Nueva estrategia rural del condado de Jaén*. Sevilla: Albanta creativos S.L.

Alonso, L. E. (1998) *La mirada cualitativa en sociología*. Madrid: Fundamentos.

Boix, R. (2004) *La escuela rural: funcionamiento y necesidades*. Madrid: CissPraxis.

Buendía, L., Colas, P. y Hernández F. (1997) *Métodos de investigación en psicopedagogía*. Madrid: McGraw-Hill.

Bustos, A. (2007): “Enseñar en la escuela rural aprendiendo a hacerlo. La evolución de la identidad profesional en las aulas multigrado”. *Revista de curriculum y formación del profesorado*, 3 (Vol. 11). En línea: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2547250> (consulta 14-10-2008).

Carmena, G. y Regidor, J. (1985): *La escuela en el medio rural*. Madrid: Servicio de publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.

Jiménez, J. (1983): *La escuela unitaria*. Barcelona: Laia.

Morales, N. (2006) “Padres y profesores, dos importantes agentes sociales en las organizaciones escolares españolas y sus interrelaciones en un contexto global “. *Convergencia: Revista de ciencias sociales* ,41. 87-116. En línea: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=10504104&iCveNum=3939> (consulta 12-12-2008).

Sánchez, R. (2001) “Una pedagogía para el desarrollo rural: los CPR-EFAS”. *Agora digital*, 4. En línea: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=963136> (consulta 13-12-2008).

Sanhueza, J. A. Y Muñoz , Mª A. (2006): “Características de la integración curricular de la informática educativa en el currículo del aula multigrado” *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 38, nº 3 En línea: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1449120> (consulta 02-09-2008).

Zafra, M. (2006) “La formación del profesorado para la diversidad social”. *Revista de educación* ,339. 147-168. En línea: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2057210> (consulta 02-04-2009).

Curso de guitarra clásica en línea: *blogs* para la enseñanza musical On-line Classical Guitar Course: *Blogs* for Music Education

José Luis Navarro
Escuela Nacional de Música, UNAM. México
jose Luisnavarros@hotmail.com

Gilles Lavigne
Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo, UABC. México
gilles@uabc.mx

G. Guadalupe Martínez Salgado
Escuela Nacional de Música, UNAM. México
ggms@servidor.unam.mx

Recibido: 25-7-09 Aceptado: 29-11-09

Resumen

Este artículo sirve como presentación de un curso en línea desarrollado con la herramienta telemática conocida como *blog*. Dicho curso fue el objetivo principal de un proyecto de investigación titulado “Desarrollo, Implementación y Evaluación de un Curso Híbrido, Presencial-en Línea de Enseñanza-Aprendizaje para la Iniciación en la Interpretación de la Guitarra Clásica”. El estudio consistió en probar una herramienta tecno-pedagógica en un ambiente educativo natural, donde hubo tres momentos en los cuales se elaboró, se aplicó y se evaluó un curso por medio del cual los usuarios aprendieron los principios básicos para la iniciación musical a través de la guitarra clásica. Con este estudio se fortalece una nueva propuesta sobre la factibilidad de la enseñanza de la música fuera del método tradicional. Se abre entonces la posibilidad de un nuevo paradigma por medio del cual se generen nuevos contextos en el campo de la enseñanza de los instrumentos musicales: “la enseñanza de la música a distancia”.

Palabras clave: Educación musical, guitarra clásica, curso on-line, curso híbrido, *blogs*.

Abstract

This article introduces an on-line course constructed by means of a *blog*. The tool was the main goal of a research project titled “Develop, Implementation and evaluation of a Hybrid Course Face to face-On Line for Teaching the Beginning to Play the Classical Guitar”. This work was a three steep project in which it was implemented, applied and evaluated. The on-line course was intended to prepare the students to learn the basic principles to start in classical music with the guitar. The results go on the feasibility of the education of instrumental music outside the traditional method, that is, the music education at a distance.

Key words: Music education, classical guitar, on-line course, hybrid course, *blog*.

1. Planteamiento del problema

Hoy en día, la música es accesible a todas las personas, sin diferencias de razas, edad, ni círculo social. A diferencia de la antigüedad, la música y los ejecutantes pueden ser difundidos a través de los medios masivos de comunicación (Radio, Internet, TV, etcétera), lo que ha incrementado el número de personas que tienen el deseo de aprender a tocar un instrumento musical. La guitarra es un instrumento armónico-melódico. Ello brinda la posibilidad de desarrollar una amplia gama de formas y texturas musicales. Es también un instrumento práctico, portátil y económico. Su aprendizaje en el ámbito formal, requiere de un método, retroalimentación y constancia. Pero no toda la gente puede aprender, quizá porque no tiene alguno de los elementos anteriores o por falta de dinero para pagar a un profesor particular que lo guíe.

El desarrollo de un curso en línea puede brindar una oportunidad de aprender a interpretar la música desde la flexibilidad que ofrece la formación a través de Internet. De hecho, Ferreyro (2007) propone utilizar las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) como una respuesta viable cuando menciona “(...) es posible que el conocimiento y desarrollo de las nuevas tecnologías de la información (...) puedan contribuir a abrir el aula y transformarla en un nuevo espacio”. Por otra parte, se sabe que los estudiantes prefieren las modalidades mezcladas que ofrecen las ventajas de las dos fórmulas (Lavigne *et al.*, 2006; Lavigne *et al.*, 2008). Actualmente, la educación en línea se basa esencialmente en la pedagogía constructivista; entonces, se necesita estudiar cuales son las implicaciones de esta pedagogía en el proceso de aprendizaje de cómo ejecutar la música.

1.1 Objetivos

- Diseñar un curso en línea con apoyo de algunos principios constructivistas para la enseñanza-aprendizaje de la guitarra clásica en una etapa inicial.
- Instrumentar el curso desarrollado en línea según una formalidad híbrida o semi-presencial con un grupo de estudiantes.
- Evaluar el curso a través del aprendizaje de los estudiantes.
- Evaluar el curso por medio de la opinión de los participantes.

El presente estudio es relevante por la creación de una herramienta pedagógica que incorpora tecnologías que facilitan el aprendizaje musical con un mayor alcance que las formas tradicionales; se brinda con ello a la comunidad hispanoparlante con acceso a Internet

la posibilidad de aprender con un curso en línea de iniciación a la interpretación guitarrística de forma gratuita. Este hecho es de gran relevancia social, ya que puede contribuir a facilitar la difusión y comprensión del arte musical.

2. Método

Este proyecto tuvo dos fases de desarrollo. La primera se caracterizó por la concepción y producción de una herramienta virtual para la enseñanza-aprendizaje de la música. La segunda, donde se realizó la evaluación educativa de tal forma que podemos definirlo de tipo investigación-desarrollo y también descriptivo (Méndez *et al.*, 2001) donde se utilizan dos tipos de enfoque: cuantitativo y cualitativo.

2.1 Diseño y elaboración de la herramienta pedagógica

Los métodos de enseñanza existentes presentaban dos inconvenientes: 1. El uso de un material que posee derechos de autor. 2. El contenido musical de los textos no siempre era compatible con los objetivos y características requeridas. Las metas pedagógicas consistieron en que los estudiantes desarrollaran (con la guitarra) habilidades a través del uso de la herramienta pedagógica, por ello la evaluación de estas habilidades requirió la grabación en video de algunos fragmentos musicales interpretados por los estudiantes que participaron en la aplicación.

El diseño del *blog* demandó los siguientes componentes: 1. Elección de un método de enseñanza; 2. Formulación de objetivos de aprendizaje; 3. Definición de una estructura didáctica; 4. Uso de herramientas tecno-pedagógicas para habilitar el *blog*; 5. Elaboración de una estructura especial para acelerar el despliegue inherente a los *blogs*; y 6. Realización de una validación práctica.

2.1.1 Método de enseñanza-aprendizaje

Dado los problemas asociados a los métodos de enseñanza de la guitarra clásica disponibles, se eligió el *Método Postmoderno de la Guitarra* (Navarro, 2007) desarrollado por uno de los autores de este artículo, quien fue además el docente responsable técnico del proyecto. Este método tiene sus bases en la didáctica aplicada por el autor y en el propio diseño del *blog*. Así pues, posee un enfoque completamente autodidacta, además, cuenta con la inserción de elementos de soporte pedagógico derivados del aprendizaje significativo como el uso de mapas conceptuales y el apoyo de colores, números y melodías de corte universal. El

contenido didáctico se desarrolla de forma muy gradual pues sigue los esquemas de construcción de la inteligencia musical propuesta por Moog (1976). Por otra parte, gracias al soporte tecnológico con el cual está elaborado, el usuario puede tener vastos momentos de interacción musical con el instructor virtual (Navarro, 2007).

2.1.2 Objetivo de aprendizaje

El objetivo del curso es que los estudiantes desarrollen habilidades de lectura e interpretación de fragmentos musicales a través de su ejecución en la guitarra con postura, digitación y afinación correctas.

2.1.3 Estructuración de los fragmentos musicales.

Los fragmentos musicales utilizados estuvieron constituidos por melodías con las siguientes características:

- Valores rítmicos: Enteros (Redondas), Mitades (Blancas), Cuartos (Negras) y sus respectivas combinaciones. La Figura 1 representa un esquema sobre los valores rítmicos incluidos en el curso.

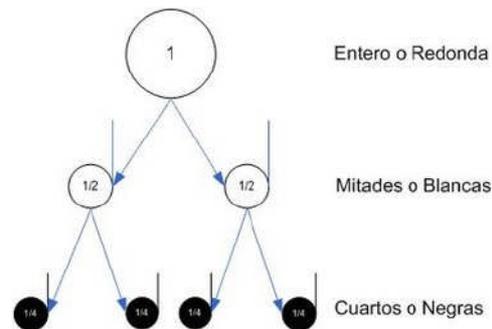


Figura 1. Valores rítmicos incluidos en el curso.

- Compases. 3/4 y 4/4.
- Duración. Hasta 28 compases.
- Rango. De Mi^2 a Sol^4 .

Cuerda	Primera	Mi ⁴	Fa ⁴		Sol ⁴
	Segunda	Si ³	Do ⁴		Re ⁴
	Tercera	Sol ³		La ³	
	Cuarta	Re ³		Mi ³	Fa ³
	Quinta	La ²		Si ³	Do ³
	Sexta	Mi ²	Fa ²		Sol ²
		0 (al aire)	1	2	3
		Traste			

Figura 2. Esquema sobre el rango en la guitarra.

2.1.4 Estructuración del contenido musical

El método de enseñanza está dividido en dos unidades: 1. La primera está representada por una sección teórica destinada a conocer los signos de la escritura musical; 2. La segunda es una sección práctica que contiene una serie de ejercicios por medio de los cuales se desarrolla la teoría.

Contenido por unidades:

- Unidad 1. Aspectos básicos de la teoría musical. Tuvo el propósito de introducir a los estudiantes a la disciplina, para ello, fue necesario mostrar el lenguaje de la guitarra clásica y la escritura musical.
- Unidad 2. Aspectos básicos de la teoría musical aplicada. El objetivo fue el desarrollo de la técnica instrumental la cual se efectuó por medio de la aplicación de varios ejercicios.

En la Figura 3 se observan las dimensiones desarrolladas en el curso.

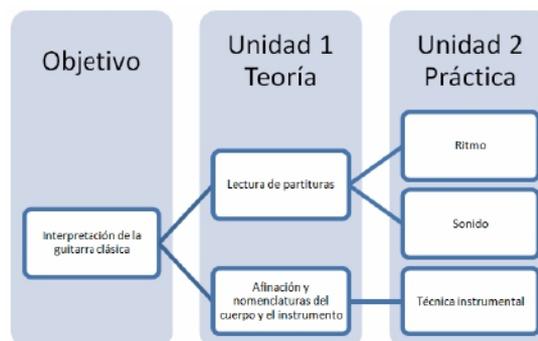


Figura 3. Esquema general del curso

2.1.5 Habilitación de la plataforma virtual

Se optó por el uso de un *blog* como plataforma virtual por tratarse de uno de los espacios más aceptados entre los jóvenes en la actualidad, posiblemente por la facilidad con la que se elaboran, para crearlo se requieren dos componentes:

- Un software de gestión de contenido.
- Un servidor conectado a Internet donde instalarlo.

Los *Blogs* más clásicos facilitan la tarea proporcionando ambas cosas en el mismo sitio. Para crear una plataforma en *Blogger* el único requisito es tener una cuenta de correo electrónico en *Google*.

2.1.6 Herramientas utilizadas

Para la construcción del método de enseñanza fue necesario apoyarse en varias herramientas tecnológicas que dieran solución a las necesidades para su desarrollo.

Software.

- Microsoft Word (como procesador de textos).
- Microsoft Visio (para elaboración de esquemas y mapas mentales).
- Paint (para corrección y elaboración de imágenes).
- Encore (como editor de partituras).
- Audacity (como editor de grabaciones de audio).
- Windows Movie Maker (como editor de grabaciones de video).

Finalmente, se requirió de sitios de Internet para integrar los videos, clips de audio, herramientas virtuales y los complementos a la información ofrecida.

Sitios de Internet:

- Plataforma principal (<https://www.blogger.com>)
- Videos (<http://www.youtube.com/>)
- Clips de audio (<http://mx.geocities.yahoo.com>)
- Enciclopedia (<http://es.wikipedia.org/wiki/Portada>)

- Metrónomo (<http://www.metronomeonline.com/>)
- Afinador (http://www.download.com/AP-Tuner/3000-2133_4-10342382.html).

En la Figura 4 se ilustra las conexiones que permitieron ensamblar los contenidos con lo cual se constituyó un espacio hipermedia donde los estudiantes pueden observar las posiciones de la guitarra, escuchar los ejercicios y melodías, etc.

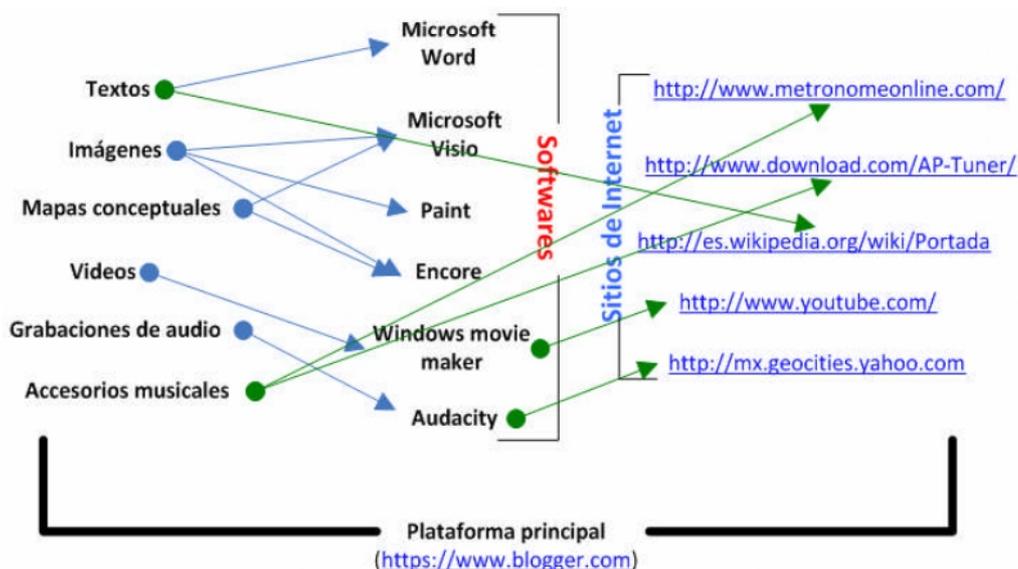


Figura 4. Software y sitios que ofrecen solución a las necesidades del curso.

2.1.7 Implementación del contenido musical en el *blog*

Debido a que el contenido musical está organizado a través de unidades divididas a su vez por módulos, se optó por integrar un tema musical a un módulo y construir un *blog* para cada uno de esos módulos, uniéndolos por medio de enlaces a través de una página principal. En la Figura 5 se muestra el esquema de cómo se construyó la cadena de *blogs* que aceleró el acceso a los módulos del curso.

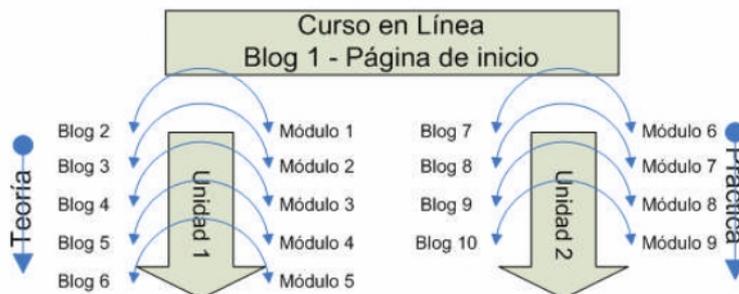


Figura 5. Diseño esquemático del curso en línea.

2.1.8 Inserción de una dirección de correo electrónico

Como consecuencia de utilizar una plataforma abierta, fue necesario abrir puertos de comunicación para establecer contacto con los posibles usuarios del curso en línea en otras partes del mundo. La intención era conocer información básica sobre el impacto de la herramienta, así como tener comentarios y sugerencias. Se insertaron tres hiperenlaces conectados a la dirección joseluisnavarros@hotmail.com:

- Se insertó en la franja izquierda de cada una de las páginas del curso.
- A través de los comentarios que los usuarios pueden escribir en el final del contenido del *blog*.
- A través de los comentarios que los usuarios pueden escribir en los videos que fueron insertados al *blog* (*youtube*).

2.1.9 Reproducciones de los videos y visitas al *blog* durante la experiencia

Fue importante registrar la frecuencia de visitas al *blog*. Sin embargo, *blogger* no proporciona un sistema de monitorización de los visitantes, por lo tanto, se insertó un contador de visitas en la página de inicio, además, *Youtube* ofrece una herramienta que proporciona datos básicos sobre los videos añadidos. En la Figura 6 se observan estos elementos.

**Módulo 7 Melodía 1****00:33**

Añadido: hace 4 meses

Reproducciones: 184

Figura 6. Pantalla de estadísticas de *youtube*.

2.2 Aplicación del curso en línea

La aplicación se llevó a cabo en una escuela preparatoria de la ciudad de Tijuana, B. C., bajo una modalidad híbrida o semi-presencial¹ conforme a los lineamientos establecidos por Lavigne *et al.* (2008). Además de la aplicación semi-presencial, surgieron usuarios completamente en línea de seis países de habla hispana.

2.3 Evaluación

En el proceso de evaluación fueron importantes tres aspectos: 1. Conocer la opinión de los estudiantes sobre la herramienta pedagógica; 2. Conocer la opinión sobre el procedimiento por medio del cual dicha herramienta se aplicó; y 3. Conocer el aprovechamiento alcanzado por los estudiantes por medio del uso de la herramienta.

Para cubrir este espectro se aplicaron cinco instrumentos de evaluación educativa:

- Encuesta general. Para conocer parte del ambiente social de los alumnos e informarse acerca de sus ámbitos académico, tecnológico y musical.
- Encuesta de opinión. Para establecer cuáles son las opiniones de los alumnos acerca del uso de la tecnología en la educación, en general, y del *blog* mismo.
- Grupos de discusión. Para ampliar y diversificar el entendimiento de las opiniones de los estudiantes.
- Grabación de fragmentos musicales. Para calificar el aprendizaje de los estudiantes.
- Recolección de textos electrónicos. Para conocer opiniones de usuarios completamente en línea.

¹ "La interpretación que ha tomado dicho término se asocia a una modalidad mixta, que involucra actividades presenciales y actividades asistidas mediante algún medio tecnológico" (Lavigne et al., 2008).

2.3.1 Las encuestas

Las encuestas fueron aplicadas de la siguiente manera: 1. Encuesta de datos generales, al inicio de la aplicación (pre); y 2. Encuesta de opinión posterior a la aplicación (post). El análisis se realizó a partir de un enfoque cuantitativo. Se realizó un tratamiento estadístico con el paquete informático *Statistical Package for the Social Sciences SPSS®* de esta forma se obtuvieron datos referentes a: descriptivos básicos, análisis de frecuencias, porcentajes, comparativos, asociaciones y gráficos.

2.3.2 Los grupos de discusión

Se concretaron dos grupos de discusión integrados (cada uno) por ocho estudiantes del curso. Dicha actividad se realizó posterior a la aplicación de la herramienta pedagógica y fue grabada en video. Se procuró una conformación de los grupos conforme a una selección intencional procurando equilibrio de género. Se utilizó un diseño distributivo de acuerdo con Russi (1998):

- Tamaño: grupos menores a 10 individuos.
- Duración: no mayor a 30 minutos.
- Estructura: tridimensional individuos, preguntas y respuestas
- Conformación en dos partes: el moderador-receptor y el grupo.

Posteriormente los datos fueron analizados con la finalidad de concretar opiniones y recomendaciones sobre diversos aspectos en torno a la herramienta pedagógica y su sistema de aplicación. El enfoque cualitativo se realizó aplicando un análisis de contenido de tipo inductivo. Se utilizó el apoyo del programa *Atlas.ti*. Posterior al análisis se obtuvo información referente a categorías e ideas principales.

2.3.3 Los fragmentos musicales

Para evaluar el aprendizaje de los estudiantes fue necesario desarrollar un instrumento por medio del cual se obtuvo una calificación con base al desempeño musical de los participantes en la modalidad semi-presencial.

Elaboración de la ficha de evaluación.

Se tomó como modelo un instrumento utilizado por una de las escuelas de música del noroeste de México que oferta el grado de licenciatura.

Recolección de los fragmentos musicales.

Después de las sesiones realizadas en forma presencial se llevó un registro de los participantes por medio de grabaciones periódicas. Estas grabaciones se realizaron en distintos momentos de la aplicación en forma grupal e individual. De aquí se extrajo un fragmento musical que fue utilizado para el análisis.

Evaluación de los fragmentos musicales.

Para evaluar estas grabaciones se elaboró un DVD con una compilación de los fragmentos musicales producidos. Posteriormente, un experto en la interpretación de la guitarra clásica procedió a calificar la ejecución de los estudiantes.²

2.3.4 Análisis de los textos electrónicos recibidos

Para analizar las cartas fue necesario clasificarlas según su origen (cuando esto era posible) y ubicarlas de acuerdo con su contenido. Una vez clasificadas, se obtuvo información a través de un proceso de análisis de contenido. Para el análisis se utilizó el apoyo del programa *Atlas.ti*.

3. Resultados**3.1 Resultados de las encuestas**

Se presentan los resultados más relevantes.

² Puede consultar algunos fragmentos musicales de los estudiantes desde: <http://cursodeguitarraclasicaenlinearesul.blogspot.com/>

3.1.1 Caracterización de los estudiantes

Variable	Porcentaje			
	14 años	15 años	16 años	17 años
Edad	12%	68%	12%	8%
Género	Hombres 58%		Mujeres 48%	
Origen	Baja California 64%		Otro 36%	
Secundaria de procedencia	Pública 68%	Privada 24%	No contestó 8%	
Promedio de la secundaria (Escala 0-10)	≥9 76%	<9 24%		
Equipo de cómputo en casa	Sí, con Internet 64%	Sí, sin Internet 20%	No tiene 8%	No contestó 8%

Tabla 1 Caracterización de los estudiantes.

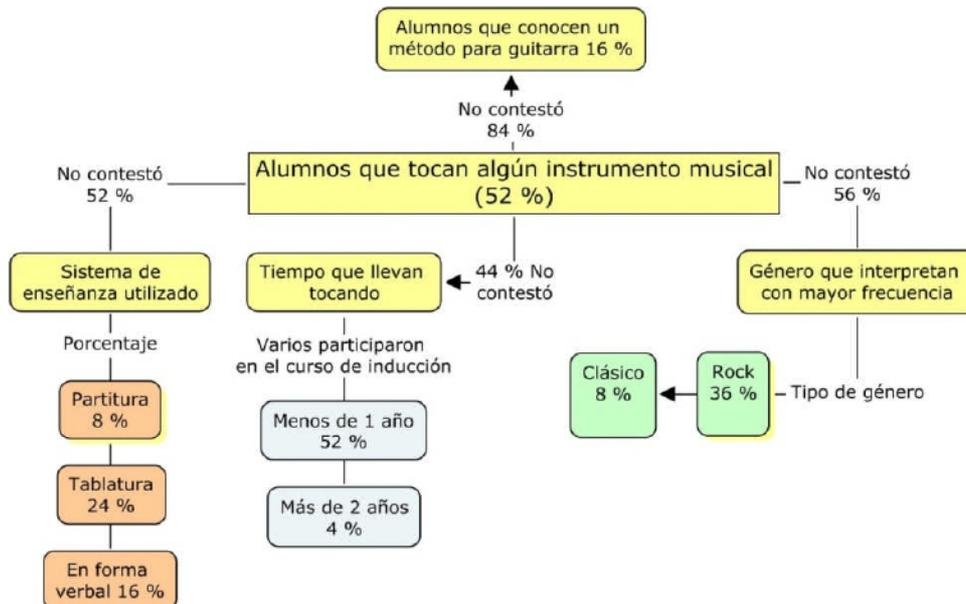


Figura 7. Mapa conceptual sobre el perfil musical de los estudiantes previo a la aplicación.

3.1.2 Opinión acerca de la tecnología

Esta sección está presentada de forma comparativa ya que fue incluida en ambas encuestas (Pre y Post). Es importante señalar que se registraron algunos cambios en las opiniones de los estudiantes, mismos que se muestran a continuación.

- Con respecto a la pregunta ¿cómo te defines ante la tecnología?, la mayoría de los estudiantes se autodefinió de tipo promedio (fig. 8).

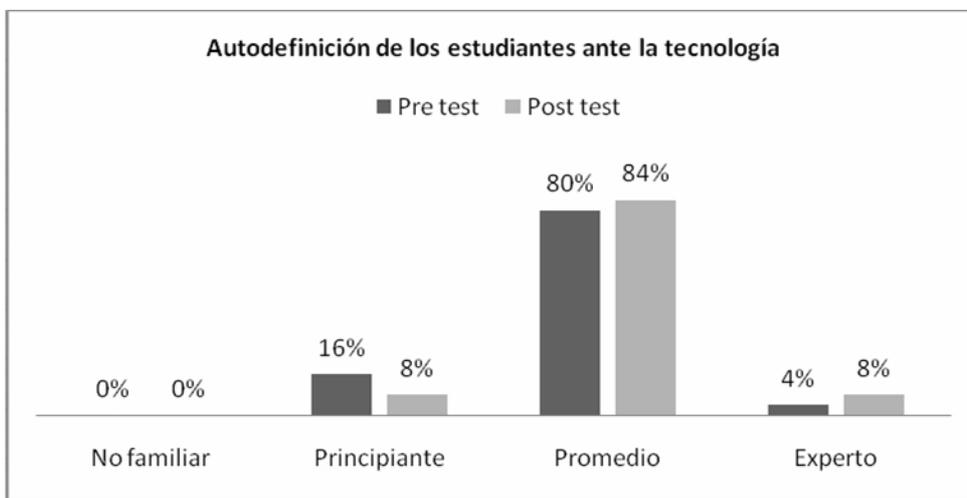


Figura 8. Definición ante el uso tecnológico.

- Con respecto a la pregunta ¿cuál en el total de horas a la semana que usas una computadora?, una gran cantidad de alumnos (64 % en el pretest y 68 % en el postest) contestaron que usan la computadora de una a diez horas a la semana.
- En relación con la pregunta ¿qué porcentaje dedicas a actividades académicas o Internet educativo?, un sector considerable (40 % en pretest y 52 % en postest) señaló que del total horas que emplean en la computadora el 25% del tiempo lo implementan en actividades académicas o Internet educativo.
- Refiriéndonos a la pregunta ¿Cómo estimas tu interés en incorporar nuevas tecnologías para apoyar tus estudios? Se observó un decremento (24 %) en el postest en la respuesta *interesado*, sin embargo se incrementó (28 %) la respuesta *totalmente interesado*. También se registró un decremento en las respuestas *indiferente* (4 %) y *poco interesado* (4 %) en el postest (ver Figura 9).

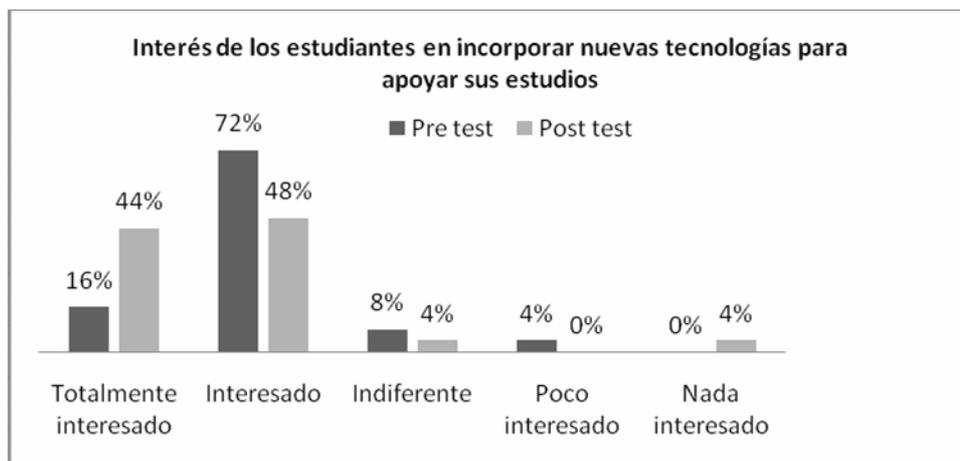


Figura 9. Interés de los estudiantes en la tecnología educativa.

Finalmente, se presenta a continuación las principales tendencias sobre los resultados en torno a los tópicos relacionados con el uso de la tecnología para apoyar el proceso educativo. Las opciones de respuesta fueron: totalmente en desacuerdo, en desacuerdo, indeciso, de acuerdo, totalmente de acuerdo y no contestó.

- Dificulta las clases. Se incrementó la opinión *totalmente en desacuerdo* (12 %) y un decremento a 0 % en la respuesta *totalmente de acuerdo* en el post test.
- Favorece el aprendizaje. Se incrementó (24 %) la opinión *totalmente de acuerdo* en el post test.
- Promueve la colaboración estudiantil. De forma general, los resultados se mantuvieron similares en el pre y post test. Sin embargo, la respuesta con mayor frecuencia fue *indeciso* (52 % en pre y 48 % en post).
- Incrementa el estrés y ansiedad en los estudiantes. Se registró un aumento (8 %) en el post test la opinión *totalmente en desacuerdo*, pero también disminuyó al 0% la opinión *totalmente de acuerdo*.
- Es una herramienta instrumental valiosa. Se incrementó (16 %) en el post test la respuesta *de acuerdo*, misma que fue la que tuvo mayor frecuencia en las respuestas.
- Es consumidora de tiempo. Las respuestas que obtuvieron mayor frecuencia en post test fueron: *totalmente en desacuerdo* (24 %) y *en desacuerdo* (32 %).
- Hace sentir a los docentes más competentes. La respuesta con mayor frecuencia fue *indeciso* (44 %). Por otra parte, se registró un decremento considerable (28 %) en la respuesta de acuerdo en post test.

- Es costosa en términos de recursos. Se registró un incremento (16 %) en post test de las respuestas totalmente en desacuerdo. Y en desacuerdo. Además, se registró un decremento de 28 % para la opinión de acuerdo en post test.
- Motiva a los estudiantes. En este rubro, la respuesta más popular fue de acuerdo (48 % en pre y 44 en post). También se presentó un incremento (8 %) en post test en la opinión totalmente de acuerdo que fue la segunda respuesta con mayor frecuencia.
- Requiere de tiempo extra para planear las actividades. Se incrementó (16 %) en post test la opinión totalmente en desacuerdo. El resto de las respuestas se mantuvieron similares. La respuesta con mayor frecuencia (28 %) fue en desacuerdo.

3.1.3 Percepción general del grupo

Este rubro ha sido dividido en dos partes: primero se encuentran las opiniones con respecto al desempeño, ambiente y rendimiento general del grupo; posteriormente, se encuentran las opiniones sobre los aspectos en torno a la aplicación del curso.

Opinión general de los estudiantes sobre el grupo.

- ¿Cómo consideras el ambiente de trabajo en el grupo? Para este tópico la mayoría (92 %) de los estudiantes fueron de las opiniones bueno o excelente. El resto (8 %) opinó que fue regular.
- ¿Cómo fue el apoyo de tus compañeros en el aspecto de tu aprendizaje? La mayoría (92 %) fueron de las opiniones excelente, bueno y regular. En cambio las respuestas: malo y pésimo alcanzaron un porcentaje poco significativo (8 %).
- ¿Cómo consideras el desempeño general del grupo en el ámbito musical? Para esta pregunta la mayoría de los estudiantes (76 %) opinaron que fue bueno. Destaca que ningún estudiante seleccionó la respuesta mala ni pésima.

Opinión general del grupo sobre la aplicación del curso.

- ¿Cómo consideras la didáctica aplicada durante la aplicación de las clases en línea? Destaca que para esta pregunta, las opiniones se dividieron equilibradamente para las respuestas excelente (48 %) y Buena (44 %). También destaca que ningún estudiante seleccionó la respuesta regular ni mala (ver Figura 10).

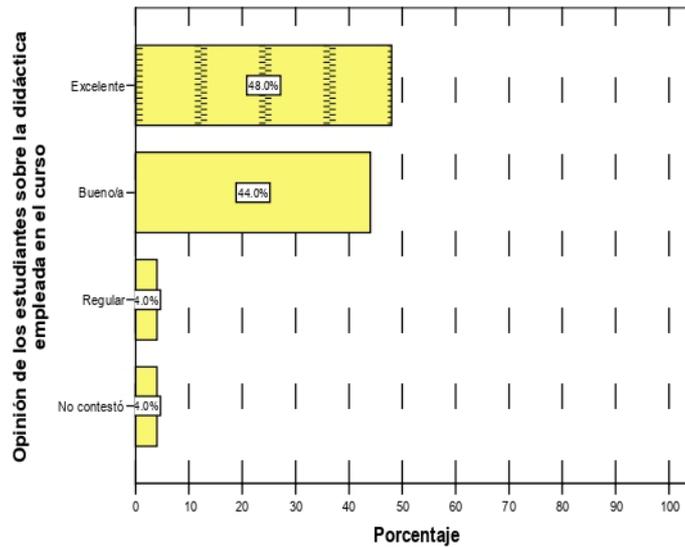


Figura 10. Opinión de los estudiantes sobre la didáctica aplicada.

- ¿Cómo consideras la intervención del instructor durante la aplicación del curso en línea? Para este tópico las respuestas se dividieron mayormente (92 %) para excelente (64 %) y buena (28 %). Ningún estudiante dio la respuesta mala ni pésima (ver Figura 11).

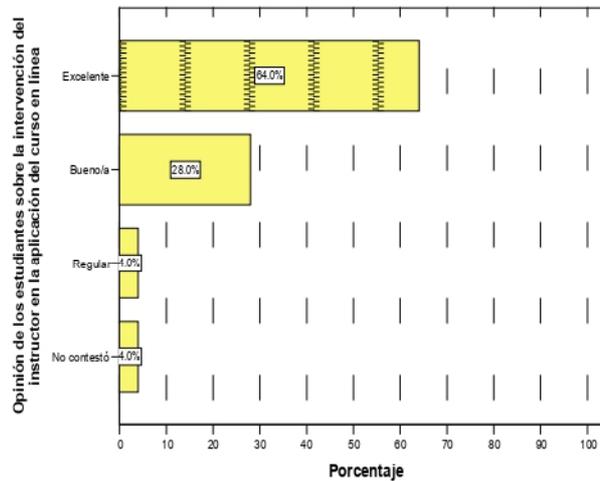


Figura 11. Intervención del instructor en la aplicación.

- ¿Crees necesaria la intervención del instructor en la aplicación del curso en línea? Para esta pregunta, los estudiantes en su mayoría (68 %) dieron la respuesta sí. En cambio,

el 28 % de los estudiantes seleccionaron la respuesta no. El resto del grupo no contestó.

3.1.4. Enfoque técnico-pedagógico.

Los enunciados utilizados en la encuesta aparecen en la Tabla 2 la cual presenta resultados en los que se consideró la codificación (0-4) de la Escala Likert. En este sentido, es importante destacar las altas calificaciones (3.3 promedio general) otorgadas por los estudiantes.

Enfoque técnico-pedagógico	Media
7.1 ¿Cómo estimas que fue la calidad del aprendizaje logrado con cada uno de los módulos?	3.0
7.2 ¿Cómo consideras que fue la eficiencia del método de enseñanza utilizado en cada módulo?	3.
7.3 ¿Cómo estimas que fue el interés que despertó en ti cada módulo?	3
7.4 ¿Cómo estimas que fue la claridad en los contenidos de cada módulo?	3.4
7.5 ¿Cómo consideras que fue la profundidad de los contenidos de los módulos?	3.3
7.6 ¿En qué medida consideras que los ejercicios incluidos en cada lección favorecieron tu aprendizaje?	3.4
7.7 ¿En qué medida consideras que las melodías incluidas en el método empatan con tus expectativas de aprendizaje al inicio del curso?	3
7.8 ¿En qué medida consideras que fueron adecuadas las herramientas (metrónomo y afinador virtual, clips de video y de audio, etc.) incluidas en el curso en línea para favorecer tu aprendizaje?	3.7
7.9 ¿Cómo consideras que fue la innovación tecnológica utilizada en cada módulo?	3.3
7.10 ¿En qué medida consideras que la asesoría por medios electrónicos fue adecuada?	3.1
7.11 ¿Cómo estimas que fue el tiempo de respuesta del instructor para aclarar tus dudas?	3.5
7.12 ¿En qué medida consideras que fue adecuado el uso de medios electrónicos para favorecer tu aprendizaje en música?	3.5
Valor medio (todos los enunciados)	3.3

Tabla 2. Enunciados relacionados con los aspectos técnico-pedagógicos.³

3.1.5 Diseño de los módulos

En este apartado destacaron los altos puntajes (3.4 promedio general) otorgados por los estudiantes. Se observó además que todas las respuestas giraron en torno a las opiniones regular, bueno/a y excelente (ver Tabla 3).

Diseño de los módulos	Media
8.1 ¿Cuál es tu apreciación general sobre el diseño utilizado en los módulos?	3.2
8.2 ¿En qué medida te agradó utilizar cada módulo?	3.2
8.3 ¿Cómo estimas que fue la funcionalidad de cada módulo?	3.3
8.4 ¿Cómo consideras que fue la organización de los módulos?	3.6
8.5 ¿En qué medida consideras que fue eficiente la forma de utilización de los módulos incluidos en cada unidad?	3.3
8.6 ¿En qué medida consideras que fue adecuada la inserción de medios tecnológicos (videos, audio, imágenes, enlaces a otros sitios, etc.) en cada módulo?	3.6
8.7 ¿Cómo estimas que fue la claridad en la explicación de la teoría incluida en los videos introductorios a cada módulo?	3.5
8.8 ¿En qué medida consideras que son claros los objetivos teóricos y prácticos de cada módulo?	3.3
8.9 ¿Cuál es tu apreciación general sobre el nivel de ayuda que se te brindó en cada uno de los módulos?	3.5
Valor medio (todos los enunciados)	3.4

Tabla 3. Enunciados relacionados con el diseño de los módulos.

³ Escala Likert (0-4) con cinco puntos entre el desacuerdo total y el acuerdo total

3.2 Resultado de los grupos de discusión

Los resultados obtenidos del primer grupo mostraron una aceptación general de los aspectos de la aplicación. De forma particular, destacaron cuatro ámbitos: el curso en línea, el *blog*, el diseño del curso y la aplicación.

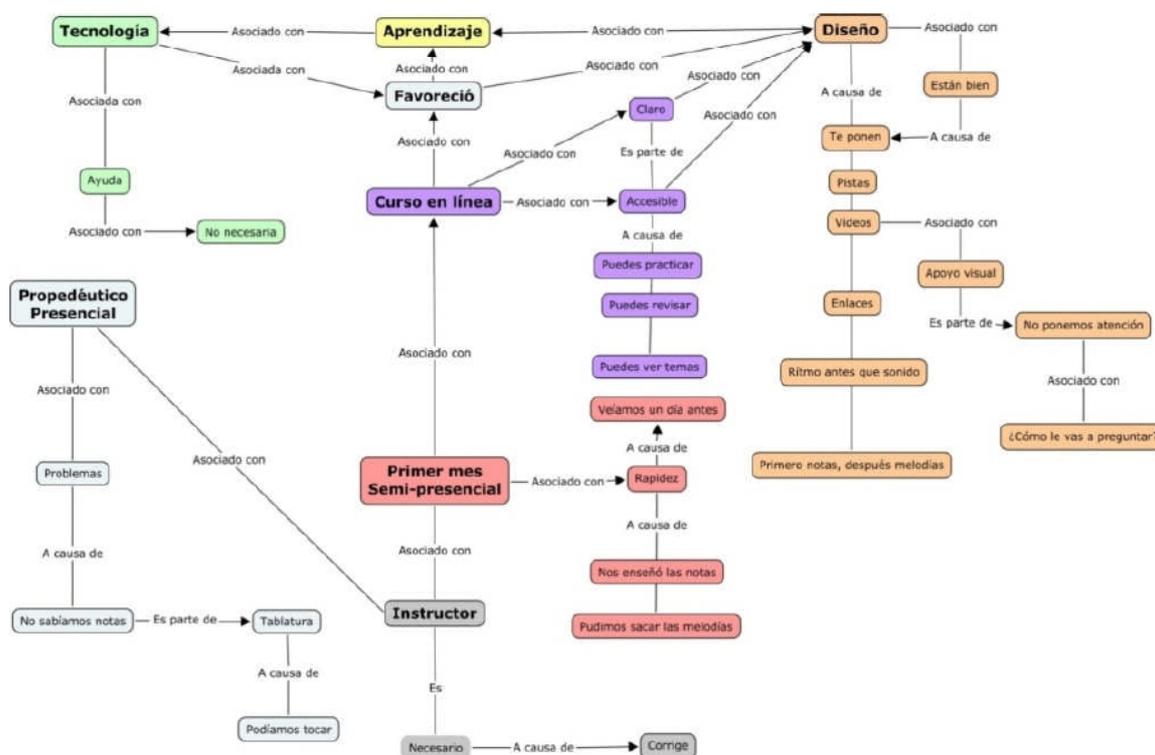


Figura 12. Mapa conceptual – primer grupo de discusión.

Las ideas del segundo grupo de discusión fueron consistentes con las del primero. Aquí los participantes aprobaron los diversos medios tecnológicos, pedagógicos y didácticos del curso; también señalaron la necesidad de la aplicación híbrida del curso. Sin embargo a diferencia del primer grupo, se confirmó la posibilidad de aprender a tocar la guitarra con el uso del curso en línea sin la presencia del instructor.

3.3 Textos electrónicos recibidos

Surgieron usuarios de varios países de habla hispana. Se recibieron 63 textos electrónicos de 38 usuarios de varias ciudades de la república mexicana y Costa Rica, Argentina, Uruguay, Colombia y Venezuela. El contador fue insertado en 2/05/2008 y el corte se efectuó en 11/09/2008.

Meta principal del mensaje	Origen			Total
	México	Fuera de México	Desconocido	
Agradecimiento, aprobación o felicitación	9	15	8	32
Consulta y/o comentario y/o felicitación	15	3	7	25
Recomendación	6	0	0	6
Total	30	18	15	63

Tabla 4. Clasificación de las cartas recibidas.

3.4 Calificación de los estudiantes y nº de visitas

Se registró un promedio general de 9.4 a partir del desempeño de los estudiantes.⁴ Los estudiantes reprodujeron 7018 veces los (25) videos del curso, lo cual es equivalente a 288.7 reproducciones por estudiante. Sobresale el video de bienvenida de la página de inicio (794), módulo 1 (1764), módulo 2 (1521) y módulo 5 (1045).

Relación de reproducciones de los videos del blog					Total
Página de inicio	(1) Bienvenida al Curso				
No. De visitas	794				
Módulo 1	(2) Valores rítmicos	(3) Compás	(4) Metrónomo	(5) Ejercicios	1764
No. de visitas	558	228	586	392	
2	(6) Relación de los sonidos musicales	(7) Las notas en el pentagrama	(8) Ejercicios 1-4	(9) Ejercicios 5-8	1521
No. De visitas	266	595	525	135	
3	(10) Presentación				198
No. De visitas	198				
4	(11) Presentación				162
No. De visitas	162				
5	(12) Afinación parte 1	(13) Afinación parte 2	(14) Afinación parte 3		1045
No. De visitas	385	435	225		
6	(15) Presentación	(16) Monodias 1-4	(17) Monodias 5-8	(18) Monodias 9-12	669
No. De visitas	279	193	110	87	
7	(19) Melodía 1	(20) Melodía 2	(21) Melodía 3	(22) Melodía 4	865
No. De visitas	184	165	133	93	
	(23) Melodía 5	(24) Melodía 6	(25) Melodía 7	(26) Melodía 8	
No. De visitas	70	80	72	68	
Total					7018

Tabla 5. Detalle de las reproducciones.⁵

⁴ Puntuación mínima 0, puntuación máxima 10. Se otorgaron 6 puntos por presentar la grabación y un punto o fracción por cada uno de los siguientes aspectos correctos: notas, ritmo, afinación y digitación.

⁵ Fuente: página de [youtube](http://es.youtube.com/profile_videos?user=johunasmx)-listas de reproducción (http://es.youtube.com/profile_videos?user=johunasmx).

Nota: el número entre paréntesis corresponde al orden de acuerdo al *blog*.

4. Análisis de resultados

Respecto a la caracterización del grupo, presentó el perfil promedio de los estudiantes de nuevo ingreso de la preparatoria. En cuanto a la opinión acerca de la tecnología, los encuestados aprobaron el uso de la tecnología en la educación pues se observó una tendencia favorable en los tópicos incluidos. También se registró una tendencia ascendente en post test para las respuestas que avalaron la aplicación tecnológica en los procesos educativos. En cuanto a la percepción de los estudiantes sobre el desarrollo general de la experiencia, la tendencia fue mostrar aceptación de la experiencia.

Los puntajes alcanzados en el enfoque técnico-pedagógico fueron buenos pues llegaron a un promedio general de 3.3 en la Escala Likert (0-4). Destacó el siguiente tópico.

- Contenidos del curso en línea. Los estudiantes señalaron que los contenidos fueron claros y que cada lección apoyó su aprendizaje, también avalaron de forma contundente (3.7 puntos) la inserción de herramientas tecnológicas. Este elemento confirma la aprobación del curso en línea lo cual no contradice el hecho de que algunos estudiantes señalen necesaria la participación de un instructor en la aplicación, por el contrario, los estudiantes avalaron la participación del instructor sin reprobar la funcionalidad de la herramienta pedagógica.

Respecto al diseño de los módulos, los estudiantes mostraron gran aceptación, se registró un porcentaje promedio de 3.4 puntos en una escala tipo Likert (0-4), ello es consecuente con la gran aceptación que tuvieron sobre las herramientas virtuales aplicadas al *blog*. Destacó el siguiente aspecto.

- Contenido de cada módulo. Los estudiantes avalaron contundentemente la organización de los módulos y la inserción de medios tecnológicos. Los encuestados mencionaron que la explicación de los videos es clara y que fue muy bueno el nivel de ayuda que les brindó cada módulo.

En relación a los aspectos técnicos, los resultados mostraron que los estudiantes no tuvieron problemas de tipo técnico con el uso del *blog*. No obstante, dos usuarios reportaron problemas: uno de ellos comentó que su antivirus rechazaba la página, al ser único el comentario, se le atribuye a un problema por parte del equipo del usuario. La segunda manifestación de problemas fue con la claridad de una de las melodías del módulo 7, para este caso la explicación se da a partir de que el usuario no comprendió los aspectos teóricos de los módulos anteriores; como posible solución, se le sugirió al usuario que repasara de nuevo los ejercicios correspondientes al módulo anterior.

Los participantes de los grupos de discusión avalaron todos los aspectos sobre la funcionalidad, diseño y contenidos del *blog* y, de forma general, aprobaron el sistema que se utilizó para la aplicación así como los elementos que intervinieron. En este sentido destacó el uso de videos a través del sitio web de *youtube*. Por otra parte se determinó que el uso de la

plataforma facilita el proceso de enseñanza-aprendizaje sin negar la posibilidad de que el estudiante pueda por sí mismo aprender del curso en línea.

De acuerdo con los datos obtenidos, se establece que los estudiantes utilizaron el *blog* durante la experiencia y que los videos con mayor número de reproducciones fueron aquellos referentes a la teoría básica de la música. Ello sugiere que el *blog* fue una herramienta útil para el proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollado en el curso. Es oportuno señalar que las áreas musicales donde el *blog* tuvo mayor éxito fueron aquellas donde se explicó el ritmo (módulo 1), las notas (módulo 2), la afinación (módulo 5) y los ejercicios prácticos (módulos 6 y 7).

En cuanto a las calificaciones de los estudiantes, se registró un excelente promedio.

En cuanto a los usuarios en línea fue una veta que se abrió a partir de los textos electrónicos que fueron recibidos, lo cual representa una evidencia de que efectivamente el curso en sí puede ser utilizado totalmente en línea pues los usuarios se manifestaron contundentemente (57 de 63 textos) a favor de la funcionalidad del *blog*. Sin embargo, a falta de mayor evidencia que permita establecer el nivel de aprendizaje alcanzado por los usuarios en línea, se mantiene la factibilidad de aplicación del curso sin conocer el verdadero nivel de impacto pedagógico.

5. Conclusiones

El principal propósito se enfocó en la construcción de materiales educativos para la enseñanza-aprendizaje de la música con apoyo de diversas herramientas pedagógicas y tecnológicas. Los aportes principales fueron los siguientes:

- Elaboración de un contenido didáctico. Se desarrolló un texto para la iniciación a la interpretación de la guitarra clásica que toma en cuenta algunos principios generados sobre las teorías educativas de Piaget (1972) y Moog (1976) como fundamento teórico para la elaboración de los ejercicios. Gracias a la incorporación de estos elementos el texto en sí mismo resultó innovador.
- Desarrollo de un curso en línea. Se elaboró un *blog* a partir de un diseño en el cual se incorporaron recursos tecnológicos apoyados en un principio de aprendizaje autodidacta. Estos elementos fueron los videos, clips de audio, varias herramientas virtuales y el *blog* en sí mismo. Este producto resultó ser de gran innovación y aceptación de acuerdo con los comentarios que los usuarios manifestaron por medio de los textos electrónicos que enviaron.
- Desarrollo de una didáctica grupal. Establecido el sistema semi-presencial, se logró la integración de un grupo de al menos 25 sujetos que participaron en el desarrollo de

este proyecto. Este fenómeno es totalmente inusual en los procesos de enseñanza de la guitarra clásica, (por lo menos en México) donde tradicionalmente la enseñanza es de tipo individual (alumno-profesor). De acuerdo con lo anterior, fue posible tener un acercamiento a la teoría de Vigotsky (citado por Nicolle, 2007) en torno a la construcción social del aprendizaje. Se establece que el constructivismo social es aquel que dicta que el conocimiento además de formarse a partir de las relaciones con el ambiente, es la suma del factor con el entorno social. Los nuevos conocimientos se forman a partir de los propios esquemas de la persona producto de su realidad y su comparación con los esquemas de los demás individuos que lo rodean. Este fenómeno es de gran importancia aplicado a la didáctica de la guitarra clásica pues en algunos casos se observó que el grupo corregía aspectos teóricos o prácticos, esto establece que el grupo puede suplir la atención que se tiene por parte del profesor en una clase individual.

La experiencia en la realización de este proyecto ha sido positiva ya que se ha constatado la utilidad del curso en línea; señala además que la educación en línea puede abrir nuevos y múltiples senderos para la educación musical. Lo anterior toma importancia si se tiene en cuenta que la tecnología cada día toma más terreno en la educación en México como en el resto del mundo. Muestra de ello es el desarrollo de la *telesecundaria* y la aplicación de *enciclopedia*⁶ en la educación básica, hasta la virtualización del sistema educativo nacional. Es decir que nuestros futuros estudiantes tendrán una mayor apertura hacia las tecnologías de la información y comunicación aplicadas en la educación.

Finalmente, la experiencia tuvo un efecto importante sobre la valoración de la educación artística en estudiantes con edades de desarrollo poco propicias para la gestación de músicos de concierto de alto rendimiento y si bien los participantes del curso no serán necesariamente los músicos que llenen las salas de concierto del país, sí enriquecieron su bagaje musical en este proceso. Esto es importante pues como señala Vigotsky (2001):

“El sentido y la importancia de esta creación artística reside tan sólo en que permite al niño superar la angosta y empinada garganta en el desarrollo de su imaginación creadora que imprime a su fantasía una dirección nueva, que queda para toda la vida. Consiste también su sentido en que profundiza, ensancha y depura la vida emocional del niño que por primera vez despierta y se dispone a la acción seria; por último, consiste también su importancia en que permite al niño ejercitando sus anhelos y hábitos creadores, dominar el lenguaje, el sutil y complejo instrumento de formular y transmitir los pensamientos humanos, sus sentimientos, el mundo interior del hombre.” (p. 78).

La apertura de la pedagogía de la música hacia las nuevas teorías educativas y la tecnología aplicada a la educación en línea puede generar nuevos espacios para la transmisión de la alta cultura musical, esto es una realidad sin marcha atrás y su pronto desarrollo puede

⁶ Enciclopedia es un programa que puede adaptarse a varias formas de despliegue. El equipo de cada aula se compone de una computadora personal, una impresora, un pizarrón interactivo, un cañón, una fuente de energía y un mueble para computadora. Se proyectó que para 2006 se tendría instalada en todas las aulas del 5to y 6to grado de primaria de todo el país, esto es 165 mil en total. Fuente: Página del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (<http://www.inegi.gob.mx/inegi/contenidos/espanol/ciberhabitat/escuela/enciclopedia/tecnologia.asp>)

ayudar a vincular el arte con la realidad social de nuestro tiempo y también a hacer de la música clásica una disciplina más accesible en las sociedades contemporáneas.

Referencias bibliográficas

- Ferreyro, J. (2007). Blogs, una Reflexión Compartida sobre Buenas Experiencias de Enseñanza. *Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 24. <http://edutec.rediris.es/Revelec2/revelec24/pdf/Edutec24-JFerreyro-Blogs.pdf> (Consulta: 6-3-2008)
- Lavigne, G., Aguirre-Muñoz, L. C. y Organista, J. S. (2006). Evaluación de la modalidad híbrida, presencial/en línea, por estudiantes de posgrado en educación. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*. 6-1. 1-25.
- Lavigne, G., Organista, J. y Backhoff (2008). *La hibridación digital del proceso educativo. Nuevas tecnologías para el aprendizaje*. México: Pearson, McGraw-Hill.
- Méndez, I., Guerrero, D., Moreno, L. y Sosa de Martínez, C. (2001). *El protocolo de investigación*. México: Ed. Trillas.
- Moog, H. (1976). *The Musical Experience of the Pre-school Child*. London: Schott.
- Navarro, J. (2007). *Método Postmoderno de la Guitarra en: Curso de guitarra Clásica en Línea*. desde: <http://cursodeguitarraclasicaenlinea.blogspot.com> (Consulta: 15-8-2007)
- Nicolle, E. (2007). *Psicología Genética, Pedagogía, Desarrollo Cognoscitivo*. http://rincondelvago.com/constuctivismo_piaget.html (Consulta: 1-7-2007)
- Piaget, G. (1972). *Estudios de Psicología Genética*. Buenos Aires: Emecé (citado en Nicolle, 2007).
- Russi, A. (1998). Grupos de Discusión. De la investigación social a la investigación reflexiva, en J. G. Cáseres (coord.) *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación*. México: Addison Wesley.
- Vigotsky, L. (2001). *La Imaginación y el Arte en la Infancia*. México: Ediciones Coyoacán.

Anexos

1. Presentación del curso en línea.

1.1. Página principal.

Se encuentra insertada en el primer *blog*. Está dividida en dos secciones.

Parte central.

- Entrada al Curso.
- Comentarios al *Blog*.
- Video Introductorio. Por medio del cual se explica la función y funcionalidad del curso.
- Texto Introductorio. A través del cual se refuerza la explicación del video.

Franja izquierda. En esta sección se ubican los links que facilitan el acceso a los módulos del curso.

- Reseña. Texto que tiene la finalidad de explicar brevemente en qué consiste el *blog*.
- Dirección de correo electrónico.
- Contador.
- Enlace a los módulos.

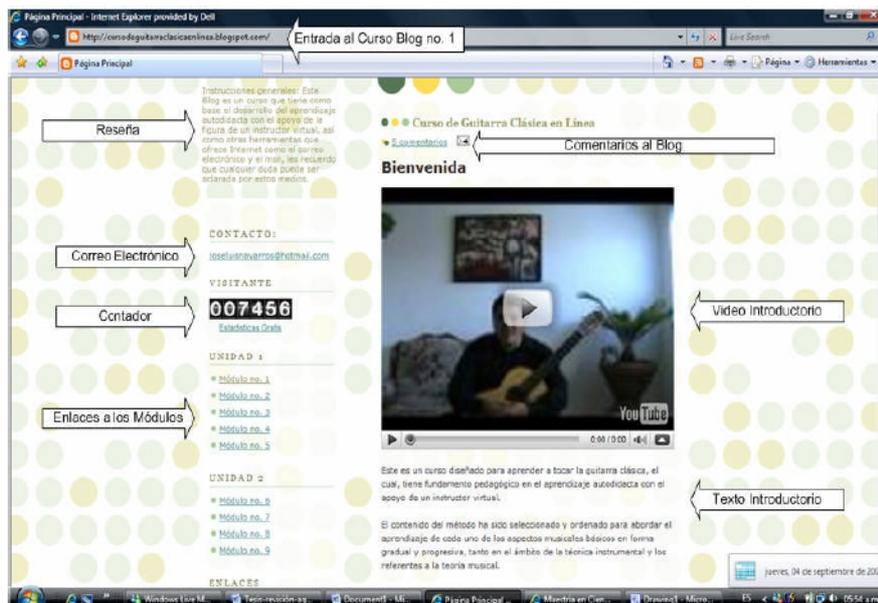


Figura 13. Pantalla de inicio al curso en línea

1.2 Módulos

Cada módulo está construido de acuerdo a las necesidades del contenido musical, por ello, no siempre se utilizan los mismos elementos tecnológicos, sin embargo, están organizados de forma similar.

Parte central de los módulos.

Aquí se encuentra el contenido musical desarrollado. Se presentan tres nuevas herramientas: enlaces a otros sitios, esquemas y mapas mentales e hiperenlace al módulo siguiente.

- Enlaces a otros sitios de Internet. Permite ampliar la información ofrecida en el curso por medio de enlaces a otras páginas: enciclopedias virtuales y herramientas virtuales como metrónomo o afinador. Para acceder a estos enlaces hay que dar clic en las palabras del texto subrayadas.
- Esquemas y mapas mentales.
- Enlace a los clips de audio. A partir del sexto módulo.
- Enlace al módulo siguiente.

Franja izquierda de los módulos. Esta sección contiene aquellos elementos de navegación y comunicación que permiten integrar las capacidades técnicas del *blog*.

- Enlaces a la página principal.
- Correo electrónico.

1.3.5 Ejercicio no. 5. El entero o unidad en el compás de cuatro cuartos. En el compás de 4/4, sólo hay cabida para un entero por cada compás, el cual entrará en el tiempo 1 del compás y abarcará hasta el final del mismo, se representa de la siguiente manera:

1.3.6 Ejercicio no. 6. Los tres ritmos combinados. Es importante la precisión y sincronía de las palmas y el pulso el cual se sigue contando con la voz.

1.3.7 Ejercicio no. 7. Los valores rítmicos representados en el compás de 3/4. Ahora cada compás tendrá una capacidad distinta, sólo 3 negras, por lo cual únicamente podremos usar blancas y negras, si usáramos una redonda romperíamos la regla de capacidad del compás.

Imágenes y mapas mentales

Enlace al siguiente Módulo

Figura 14. Sección teórica del módulo uno (<http://cursodeguitarraclasicaenlineamodulo1.blogspot.com/>).



Figura 15. Sección práctica del módulo seis (<http://cursodeguitarraclasicaenlineamodulo6.blogspot.com/>).

Necesidades de orientación en los conservatorios profesionales de música

Guidance needs at music conservatories

Luis Ponce de León Barranco
Departamento de Pedagogía
Real Conservatorio Superior de Música de Madrid
luisinternacional@yahoo.es

Pilar Lago Castro
Departamento de Didáctica, Organización Escolar y Didácticas Especiales
Universidad Nacional de Educación a Distancia
plago@edu.uned.es

Recibido: 22-7-09. Aceptado: 29-11-09

Resumen

El alumno de un conservatorio profesional de música, por sus características, por las particularidades de los estudios que cursa y por la complejidad del mundo profesional que le espera cuando termine sus estudios, presenta unas necesidades específicas de orientación. Desde una temprana edad, el alumno de estos centros recibe una enseñanza profesionalizada, y además hace frente a unos estudios de larga duración que le deben preparar adecuadamente para asumir diversos roles en un mundo profesional siempre cambiante. La misión de estos centros en España constituye un verdadero reto, sobre todo, teniendo en cuenta la total ausencia en los mismos del perfil del profesional que debería hacerse cargo de esta función tan específica: nos referimos a los orientadores especializados y a los departamentos de orientación.

Palabras clave: *Orientación profesional, carrera musical, conservatorio*

Abstract

Music conservatory students have specific guidance needs, due to their characteristics, the particularities of the courses they are taking and the complexity of the professional world that awaits them when they finish their studies. From an early age, conservatory students receive a professionalized education that extends over a long period of time, an education that should provide them with an adequate preparation in order to play diverse roles in an ever-changing professional landscape. The mission of these institutions in Spain is a real challenge, especially taking into account that at the present moment they are lacking professional guidance counsellors and guidance departments.

Key words: Career guidance, music career, conservatory

1. Introducción

El alumno de un conservatorio de música, por sus características, por las particularidades de los estudios que cursa y por la complejidad del mundo profesional que le espera cuando termine sus estudios, presenta unas necesidades específicas de orientación que en la actualidad no se reflejan en el cuadro de profesionales de estas instituciones. Por el contrario, muchos de los estudiantes de nuestro país que realizan estudios generales, tienen en sus centros un gabinete específico de orientación, que aporta un importante refuerzo a todos aquellos alumnos que lo necesitan por razones muy diversas.

Aunque sabemos que algunos estudiantes de música, durante sus estudios generales, han solicitado en más de una ocasión el apoyo de estos profesionales, lo más adecuado y necesario sería que el propio conservatorio ofreciese este tipo de servicio y contase con los medios específicos para responder a las necesidades concretas de sus alumnos, necesidades que son motivo de análisis en el presente artículo.

2. Profesionalización temprana

El proceso de maduración de un músico es excepcionalmente largo. Hay aspectos intelectuales, artísticos y físicos propios de la profesión del músico que requieren un trabajo desde edades tempranas (EFMET, 2004). Precisamente uno de los aspectos que diferencia a estas enseñanzas de otras es el hecho de que el alumno recibe un adiestramiento propio de profesionales antes de que realmente tenga la madurez suficiente como para tomar una decisión sobre su futuro profesional. Es imprescindible proporcionar las herramientas con antelación. El alumno adulto que descubre su interés por la interpretación musical y quiera convertirse en un profesional de este ámbito, difícilmente podrá alcanzar sus metas si no ha contado con una formación musical previa que le haya dotado, por ejemplo, del desarrollo físico necesario. Por todo ello, aunque un conservatorio cuente con un alumnado menor de edad, estamos hablando ya de alumnos que llevan varios años especializándose en una materia, jóvenes alumnos que son profesionales en potencia, y merecedores de los medios de orientación con los que cuentan los alumnos que cursan estudios superiores en otras áreas de conocimiento.

Manchado (1997) destaca como especificidad de los conservatorios el hecho de que imparten una enseñanza profesionalizada desde el primer curso. Ya desde los inicios se toman decisiones muy importantes para el resto de la vida de los alumnos, como por ejemplo es la elección del instrumento, decisiones que suelen depender de la

disponibilidad de plazas y la elección personal del alumno, sin ir acompañadas de un diagnóstico previo, que pueda considerar información relevante como las características físicas del alumno o las razones que le han llevado a preferir determinados instrumentos. Se podría decir sin temor a equivocarnos que desde muy jóvenes se les exige a los alumnos unos altos niveles de compromiso. Hablamos de compromiso y responsabilidad en una edad en la que quizás los jóvenes deberían estar pensando en cosas menos trascendentales, y sobre todo, con menos consecuencias para el resto de sus vidas.

La normativa establece que el estudio de un instrumento es el “eje vertebrador” de las enseñanzas de música. Se trata de la materia que acompañará al alumno a lo largo de todas las enseñanzas elementales y profesionales. Un instrumento inadecuado podría ser claramente la raíz de un fracaso prolongado a lo largo de unos meses, unos años, o toda la vida, cuando ese mismo alumno podría haber cursado con éxito los estudios de música, de haber escogido otra especialidad instrumental. Por tanto, parece sensato insistir en la necesidad de revisar los criterios que determinan la elección del instrumento, e incluso contar para ello con la ayuda de especialistas. Manchado (1997, p. 109) señala que “el estudio de las aptitudes físicas y motoras para la mejor adecuación a uno u otro instrumento se hace imprescindible” y plantea que un hipotético orientador en los conservatorios tendría un papel principal en el momento de la elección.

3. Esfuerzo y motivación

Como señala Barón (2001, p. 1), los músicos son un ejemplo de profesionales vocacionales, personas aparentemente “privilegiadas” que han convertido su don en su profesión. Son personas “aparentemente” privilegiadas, porque su situación es, en realidad, consecuencia de un trabajo duro y esfuerzo constante. El autor afirma que “son muy pocos los que soportan la tensión y el trabajo que se requiere para tal menester, y la mayoría abandonan por el camino”. En efecto, el alumno del conservatorio debe hacer frente a unos estudios de larga duración y, desde el comienzo de los mismos, a una carga de trabajo considerable que se suma al esfuerzo invertido en las enseñanzas generales que cursa a la par. Partiendo de esta realidad, podemos extraer varias necesidades en cuanto a lo que podría suponer un servicio de orientación.

En primer lugar, debemos ayudar al alumno para poder hacer frente a esta sobrecarga de trabajo, asegurando que desarrolle unos hábitos de estudio adecuados que le permitan emplear con eficiencia el tiempo que dedica a los estudios de música. Debemos asegurarnos de que está lo suficientemente motivado y de que no existen importantes obstáculos en su proceso de aprendizaje. En este proceso tampoco

podemos olvidar que por encima de todo estamos tratando con un ser humano, alguien que siente, que sufre y puede llegar a tener sus momentos de desilusión o desaliento. Así que en muchos casos, la función del orientador podría llegar a convertirse en el apoyo que el alumno necesita para seguir adelante y ayudarlo a sentirse feliz de nuevo, valorando su entrega al trabajo y su esfuerzo. Un apoyo al proceso de aprendizaje, por parte del profesorado del centro o con la ayuda de orientadores especializados, se hace imprescindible. El alumno debe sentirse protagonista de su proceso de aprendizaje, ser consciente de los frutos que está dando su esfuerzo y saber que el sacrificio que está realizando merece la pena.

Por otra parte, el alumno debe ser consciente de que el tiempo y energía que está invirtiendo puede tener recompensas en su futuro profesional. Si bien en las primeras etapas es fundamental transmitir a los alumnos un amor por la música y hacerles descubrir el placer de hacer música, en el caso de los alumnos más avanzados podemos añadir otras fuentes de motivación, haciéndoles conscientes del papel de la música en el mundo profesional. La carga lectiva y exigencia de los alumnos de los últimos cursos de las enseñanzas profesionales es mayor. La mayoría de estos estudiantes se enfrenta a los últimos cursos de la enseñanza general y a una inminente decisión sobre sus futuros estudios. Orientar a los alumnos sobre su futuro profesional, mostrándoles la relevancia de los conocimientos y habilidades que están adquiriendo en el conservatorio a la hora de desempeñar una profesión, puede ser una fuente de motivación que les aliente para terminar los estudios.

4. La imagen de los estudios profesionales de música en la sociedad

La música ocupa un lugar importante en la vida de muchas personas, aunque la vivan desde el papel de oyentes, de público aficionado y/o crítico evaluador. Algunos quizás hayan tenido la oportunidad de aprender a tocar un instrumento y también disfruten de esta actividad en sus ratos de ocio. Muchos cuentan con algún tipo de formación musical, como mínimo la recibida en las enseñanzas generales, pero son pocos los que terminan estudios profesionales de música. Existe, en general, un desconocimiento sobre el valor académico de los estudios profesionales cursados en los conservatorios de música y una tendencia a considerar estos estudios como una mera formación complementaria. Castells y Brotóns (2002, p. 15) destacan la frecuencia con la que un alumno de estas enseñanzas escucha a familiares o amigos formular preguntas como “además de los estudios de conservatorio, ¿qué carrera piensas estudiar?”, cuando en realidad, los estudios profesionales de música son ya, en definitiva, una carrera, y sin duda, una de las más largas y complejas. Un conservatorio debe hacer conscientes de esta realidad a los alumnos a través de una adecuada orientación profesional.

No cabe duda de que la música constituye una formación complementaria para muchos. Es interesante destacar el artículo de Rountree (2002), que señala la importancia que llegó a tener la formación musical en la vida de personajes de gran relevancia en la vida pública, como Bill Clinton y su gran dedicación al saxofón durante sus años de instituto, o el interés en la interpretación al violín que inculcó la madre de Einstein en su hijo, quien posteriormente se convirtió en amigo del pedagogo japonés Shinichi Suzuki. Para todos ellos los estudios de música probablemente supusieron una ayuda en sus carreras posteriores, por la paciencia, dedicación o atención a los más pequeños detalles que el alumno aprende a desarrollar en los estudios de música (Rountree, 2002). Hace poco tiempo, el insigne director de orquesta Rattle llegaba a la preciosa ciudad de Segovia para recoger su merecidísimo premio Don Juan de Borbón 2008 por su proyecto musical y educativo, y en el acto de entrega manifestaba que “no hay nada como la música para educar a la sociedad” (Prieto, 2009, p.1). Qué enorme verdad encierran las palabras del maestro, pero que titánica la responsabilidad de quien la enseña y la aprende desde edades muy tempranas.

Está demostrado que el aprendizaje y actividad musical tiene una repercusión positiva en el desarrollo de habilidades esenciales como la resolución creativa de problemas, la comunicación, la flexibilidad, la concentración o la coordinación. La música puede tener un impacto positivo en el desarrollo intelectual, físico, emocional y psicológico de los jóvenes (EFMET, 2004). Por esto mismo, el aprendizaje musical debe estar al alcance de todos, a través de la enseñanza general y en contextos como pueden ser las escuelas de música, que tienen como objetivo fomentar el conocimiento y apreciación de la música, siendo importantes núcleos de cultura musical. No obstante, cuando hablamos de conservatorios profesionales de música no debemos olvidar que nos estamos refiriendo a instituciones que tienen como objetivo, según la LOE, “garantizar la cualificación de los futuros profesionales de la música”. Precisamente una adecuada orientación profesional, además de un mayor nivel de conocimiento y exigencia en las enseñanzas impartidas, es lo que debe caracterizar a los conservatorios para poder preparar adecuadamente a los músicos profesionales del futuro. A estos alumnos habrá que hacerles ver que sus conocimientos pueden ser la raíz de una profesión, y no sólo un pasatiempo o complemento, a pesar de la imagen que se hayan podido formar de la música a través de impresiones y comentarios en su entorno.

Es importante concienciar también a los padres de que la música puede ser más que un complemento cultural para sus hijos. Es necesario proporcionar información a las familias, y lograr una estrecha colaboración familia-conservatorio en el terreno de la orientación profesional. Realmente esto es deseable en cualquier entorno educativo, pero en los conservatorios puede ser aún más necesario por todo lo señalado en los párrafos anteriores. Ríos (1999, p. 9) señala que “la escuela está llamada a una ‘gestión’ con los padres en términos de colaboración constructiva y no de

competitividad destructiva”. Si se aparta a las familias del proceso orientador y no se les facilita la suficiente información, no debe sorprender que se den casos de divergencia de criterios entre padres y profesores del conservatorio a la hora, por ejemplo, de aconsejar al alumno sobre la continuación de los estudios de música a nivel superior o la realización de otros estudios universitarios.

5. Un mundo profesional específico

Los alumnos en una institución dedicada a la formación musical presentan necesidades específicas de orientación debido a que tienen a su alcance, gracias a los conocimientos que están adquiriendo, un sector concreto del mundo profesional. Se trata de un ámbito muy específico que difícilmente va a ser tratado con la profundidad necesaria en la enseñanza general. Incluso el día a día en el conservatorio, lo tratado en el currículum de las distintas materias cursadas, los comentarios de profesores y compañeros, el aprendizaje “informal”, pueden ser fuentes insuficientes, dejando fuera ámbitos importantes de este mundo profesional que deberían ser presentados al alumno en algún momento u otro de su formación.

La profesión del músico es una de las que se denominan “sacerdotales”, aquellas que influyen profundamente en la vida de la persona. La música suele ser una ocupación de todo el día y suele marcar la personalidad de aquel que ejerce en este ámbito. Lo que hay que comprender es que la música no podría existir sin la labor realizada por un gran número de personas fuera de los escenarios, personas que desempeñan profesiones que cualquier músico debería conocer como parte de su bagaje cultural, aunque no decida considerarlas como opciones de trabajo para su futuro. La exigencia y tecnificación de los oficios, también en el mundo musical, suele impedir que una misma persona pueda ejercer varios a la vez con un nivel notable de competencia (Rodríguez, 2002).

Rodríguez (2002, p. 48) establece un “mapa de las profesiones musicales”, donde diferencia entre productores e intermediarios. La autora incluye dentro del primer grupo a aquellos que intervienen específicamente en la producción del sonido: los intérpretes, compositores y arreglistas, directores de orquesta y coro, así como a los técnicos de sonido. Un dato que apoya la inclusión de estos últimos en el grupo de productores es el hecho de que en la actualidad se está considerando la posibilidad de que reciban sus derechos por la propiedad intelectual de los sonidos que manejan, de igual forma que los compositores reciben los suyos por las obras, y los intérpretes, por su imagen y participación. Las nuevas tecnologías han dado lugar a nuevos tipos de intérpretes como los disc-jockeys, para quienes las fuentes de sonido son discos o secuencias previamente grabadas, que deben escoger y mezclar; y los músicos de

estudio de grabación, también intérpretes, pero con la particularidad de no establecer una comunicación directa con el público.

Tal vez las profesiones del grupo de productores sean las más evidentes para un alumno del conservatorio. Desde luego están más claramente vinculadas a las materias del currículo. No obstante, el grupo de músicos “intermediarios”, entre productores y oyentes, constituye un grupo más numeroso de posibilidades profesionales que también deberían ser tenidas en cuenta por los alumnos. Al hablar de los “intermediarios” tenemos que partir de los constructores de instrumentos, que proporcionan las fuentes del sonido. Incluiríamos también a profesionales de la afinación y del mantenimiento de los instrumentos. El avance y la conservación del conocimiento musical no sería posible sin el trabajo de otros intermediarios: investigadores, historiadores, bibliotecarios y archiveros, entre otros. Son verdaderos intermediarios entre los productores y el público los profesionales del periodismo musical, como son los críticos musicales y locutores de programas musicales en la radio y televisión.

Los nexos entre música y terapia se evidencian a la hora de considerar a otros posibles intermediarios: los musicoterapeutas. La musicoterapia puede definirse según Alvin (1967, p. 11) como “el uso dosificado de la Música en el tratamiento, la rehabilitación, la educación y el adiestramiento de adultos y niños que padecen trastornos físicos, mentales o emocionales.” Por otra parte, habría que considerar también a los profesionales que ayudan al músico a prevenir o tratar las lesiones y problemas derivados de la práctica profesional, por ejemplo, fisioterapeutas especializados en problemas del músico, psicólogos especialistas en el tratamiento del miedo escénico y otros aspectos muy relevantes para el músico, o terapeutas expertos en técnicas específicas para artistas: técnica Alexander, Feldenkreis, etc. Los profesionales de la gestión musical, incluyendo representantes de artistas y productores, así como los profesionales de la enseñanza musical serían otras piezas imprescindibles en este puzzle.

El alumno de un conservatorio profesional debe finalizar sus estudios con un conocimiento mínimo sobre lo que constituyen estas áreas. De no ser así, no estaríamos proporcionándole una formación completa a la hora de convertirle en un profesional de la música cualificado, que insistimos, no es lo mismo que prepararle para ser un músico “productor”.

6. Distintas maneras de ser músico. Los retos del mercado de trabajo

Conseguir hacer de la música un medio de vida no es una tarea fácil. Williams (2005) destaca el desequilibrio que existe entre las oportunidades profesionales en la música y la abundancia de músicos titulados que aspiran a dedicarse a este arte en su vida laboral. El autor cita el estudio realizado por Wakin en el que realiza un seguimiento de alumnos titulados por la Juilliard School de Nueva York, uno de los conservatorios más prestigiosos del mundo. De los 36 alumnos entrevistados, muchos pudieron encontrar un trabajo relacionado con su especialidad en un primer momento, pero al menos doce de ellos se vieron obligados a abandonar su carrera como intérpretes. Algunos formaban parte de orquestas y uno de ellos empezaba una carrera como solista, otros se dedicaban a ramas en la música distintas a la interpretación como la docencia o la musicoterapia, y había casos descorazonadores de alumnos brillantes que habían terminado desempeñando un oficio alejado de la música como, por ejemplo, vendedor de seguros.

Los alumnos entrevistados coincidían en que no habían sido conscientes de las exigencias y requerimientos reales a la hora de desempeñar una carrera como intérpretes. Ninguno de ellos podía imaginar que tendrían tantas dificultades para encontrar un empleo seguro y que incluso se verían obligados a dejar a un lado la música. Estudios como éste revelan que no basta con ser brillante en la música para tener asegurado un puesto de trabajo. De todo lo anterior podemos extraer dos necesidades de orientación profesional: en primer lugar, la necesidad de ayudar al alumno a gestionar su carrera musical, a saber “venderse” y tener éxito en un mundo profesional con un alto índice de competitividad como es el de la música; y en segundo lugar, la necesidad de hacer al alumno consciente de todas las alternativas profesionales relacionadas con la música, que no se limitan a la interpretación.

Williams (2005) afirma que no sería una solución realista limitar el número de músicos cualificados basándose en los datos del mercado laboral y que, de hecho, existen otras disciplinas en el campo del arte y las humanidades en las que existen más titulados que los que el mercado de trabajo puede acoger. No obstante, el conservatorio como institución sí debe orientar al alumno para hacerle consciente de que hace falta más que talento y disciplina para poder desarrollar una carrera en la música. Debe proporcionar al alumno los conocimientos y capacidades necesarias para alcanzar sus metas en un mercado laboral desafiante. Debe desarrollar la iniciativa del alumno, ayudándole a elaborar su Curriculum Vitae, y ayudándole a saber hacer uso de su libertad y autonomía, ya que desde el mismo momento en el que nos acercamos a la música se nos permite partir hacia lo desconocido de manera personal, individual, muchas veces solitaria, pero siempre satisfactoria. Además, podemos ayudarle a construir su “dossier” artístico, enseñarle a desenvolverse en entrevistas y a explorar oportunidades de trabajo. Clarfield (2004, p. 16) comparte

esta visión analizando la formación ofrecida a músicos en Estados Unidos: “Necesitamos incorporar cursos que permitan al alumno ser exitoso como músico, no sólo ser intérprete. Necesitamos incluir en la formación temas que ayuden a los estudiantes con los numerosos aspectos que implica ganarse la vida como músico... debemos proporcionarles conocimientos sobre los aspectos de negocio y de ‘marketing’ relacionados con ser músico.”

A pesar de que el estudio de un instrumento es una parte fundamental de las enseñanzas impartidas en los conservatorios de música, es necesario que el conservatorio prepare al alumno para otras profesiones no estrictamente ligadas a la interpretación y que oriente al alumno para que explore y tenga en cuenta estas otras posibilidades. El mercado laboral de la música puede ofrecer quizás oportunidades limitadas, pero tal vez sean los propios conservatorios los que más limitan las opciones enfocando su formación únicamente hacia unas vías laborales muy concretas y ni siquiera informando sobre la existencia de otros caminos. En un estudio realizado por López de Arenosa (2007) que tenía en cuenta las opiniones de alumnos que finalizaban los estudios superiores de música, destacaba una de las críticas al sistema: el hecho de que haya muchos caminos posibles, pero se nos forme sólo para unos pocos. Gutiérrez Barrenechea (2007, p. 162) destaca esta cuestión, afirmando que la industria musical incluye numerosas áreas y especialidades, muchas más aparte de las vinculadas a la interpretación o la docencia, pero sólo un escaso número de ellas “han sido desarrolladas profesionalmente para los estudiantes salidos de las aulas del conservatorio”. La autora sugiere replantear los currículos, de modo que los músicos puedan estar preparados para desarrollar otras actividades distintas de las tradicionales, pero también relacionadas con la preparación a la que han dedicado tiempo y esfuerzo en el conservatorio.

Incluso aquellos que se dediquen a la interpretación probablemente complementen su faceta de concertista con otras actividades profesionales relacionadas o no con la música. Con frecuencia el músico debe combinar una variedad de actividades profesionales para lograr una estabilidad económica. Un informe reciente confeccionado por el foro europeo de educación y formación musical señala que al músico “se le presenta el desafío no sólo de tocar música al más alto nivel, sino también el de enseñar, implicarse en la gestión de su carrera, y ejercer en un entorno profesional con cambios incesantes y cada vez más internacional” (EFMET, 2004, p. 2). Clarfield (2004) expresa que incluso los intérpretes de más alto nivel se verán en un futuro desarrollando una gama de actividades que pueden incluir la docencia y la publicación de libros y artículos. Como apunta el informe de Youth Music (2002, p. 4) sobre el trabajo y formación de los músicos profesionales de hoy: “ser músico hoy supone la oportunidad de desempeñar una serie de roles, distintos y más amplios que el hecho de interpretar o componer”.

Se emplea el término “carrera portfolio” a la hora de hablar de la vida laboral de los músicos, la cual está compuesta por varios empleos simultáneos o sucesivos, siendo éstos de corta duración o a tiempo parcial. Myers (2007) afirma que el fenómeno de las carreras “portfolio” en la música requiere que los futuros músicos reflexionen sobre lo que significa ser músico en una sociedad contemporánea y lo que ellos pueden aportar a la misma. Se debe orientar al alumno de un conservatorio para que sea consciente de la extensa lista de posibles actividades que podría desarrollar en un futuro, compaginándolas o no con la interpretación, y para que conozca qué aspectos formativos serían necesarios a la hora de desempeñar estas tareas con éxito.

Uno de los rasgos que diferencia a la carrera musical es la diversidad, y esto debe ser tenido en cuenta a la hora de ofrecer una orientación especialmente diseñada para alumnos de música en un conservatorio profesional. Debemos preparar al alumno para que pueda tomar las decisiones apropiadas, y cuente con la motivación y actitud adecuada, a la hora de enfrentarse a un mundo laboral de la música complejo y desafiante, pero rico en posibilidades y cuyos límites muchas veces están marcados por la creatividad del propio músico en potencia.

7. Ser músico: una carrera en constante cambio

Ya hemos destacado el hecho de que un músico profesional debe ser capaz de desempeñar toda una gama de roles a lo largo de su carrera. Una razón adicional que lo justifica es el hecho de que los tiempos cambian, la ciencia avanza, y el arte se puede ver afectado. El músico tiene que estar preparado para adaptarse a los cambios. El estudio elaborado por Youth Music (2002, p. 1) sobre la profesión del músico sostiene que: “lo que los músicos del siglo XXI hacen y cómo lo hacen, está y continuará estando afectado por cambios sociales, económicos y tecnológicos, así como las nuevas formas de expresión creadas por los propios músicos”.

Uno de los cambios a destacar sería la “mediamorfosis” de la profesión musical, término con el que se hace referencia a los cambios sustanciales que las innovaciones tecnológicas han ocasionado en la producción y difusión musical (Polifonia, 2005). Un ejemplo de este fenómeno viene originado por los avances en la compresión de datos que ha permitido la tecnología MP3 y el auge de Internet, que han dado lugar a un nuevo canal, rápido y poco costoso, para la comunicación y difusión musical. La disminución de costes en la producción y distribución musical han hecho que muchos músicos puedan encargarse ellos mismos de estos aspectos. Si bien los productores y “managers” profesionales todavía son necesarios en la industria musical, los avances tecnológicos han permitido que el músico, de forma autónoma, pueda desempeñar estas tareas con mayor facilidad. La globalización a través de Internet abre las puertas a un mercado mundial. Se crean nuevas oportunidades, pero al mismo

tiempo nuevas necesidades de formación para poder sobrevivir en un mercado competitivo. El músico debe tener un conocimiento general del funcionamiento de la industria musical, sin que sus esfuerzos se dispersen excesivamente (Polifonia, 2005). Los conocimientos relacionados con las Tecnologías de la Información y la Comunicación se hacen cada vez más necesarios para poder beneficiarse de los avances y nuevas oportunidades de negocio.

Otra de las conclusiones a las que llega el estudio del grupo Polifonia (2005) es la disminución en el mercado del número de empleos a largo plazo y en áreas tradicionalmente consideradas “seguras” como la participación en orquestas y enseñanza a tiempo completo. Los empleos a corto plazo y la actividad del músico por cuenta propia están en alza. Por esto mismo, el alumno que termina sus enseñanzas profesionales de música debe estar informado sobre el entorno profesional en el que se va a mover dentro de pocos años y ser capaz de adaptarse a este tipo de vida laboral. Los autores insisten en la necesidad de desarrollar habilidades en el acceso y procesamiento de información a la hora de establecer redes profesionales, así como la capacidad de participar en un aprendizaje a lo largo de la vida que permita adaptarse a un entorno profesional cambiante.

Smilde (2007) hace hincapié en el aumento de nuevos tipos de producciones y espectáculos. Existe un interés creciente en la inclusión de componentes visuales o teatrales en la interpretación que ha dado lugar a numerosas colaboraciones interdisciplinarias, involucrando a músicos, actores, bailarines y artistas visuales de todo tipo. De nuevo los cambios deben tener respuesta en la formación y orientación ofrecida en los conservatorios. En este caso, podríamos sugerir un aumento de actividades interdisciplinarias en los conservatorios y oportunidades de reflexión sobre la manera en que un músico podría integrar su trabajo en experiencias que englobasen otras formas de arte.

8. A modo de conclusión

Permítasenos que para terminar nuestra aportación, y casi a modo de conclusión, planteemos una serie de reflexiones y propuestas teniendo en cuenta las necesidades de orientación señaladas.

En primer lugar, la figura del orientador profesional podría ser de gran ayuda en los conservatorios para asistir al profesorado, y en especial a los profesores-tutores, a la hora de desempeñar la función orientadora. Si no es posible contar con esta figura en cada centro, al menos debería existir un equipo de orientadores profesionales, especializados en temas relevantes para el músico, trabajando con el conjunto de conservatorios de una misma zona geográfica.

Se debería fomentar el trabajo en equipo de los profesores del conservatorio en lo que respecta a la orientación profesional de los alumnos, planteando oportunidades para el intercambio de información, no sólo sobre el rendimiento y calificaciones de los alumnos en las distintas materias, como ocurre en las juntas de evaluación, sino también sobre aspectos generales relativos al alumno como persona y como profesional en potencia: su carácter, sus capacidades, sus intereses y valores. Un análisis sobre las características del alumno observadas a lo largo de las Enseñanzas Profesionales debería ser realizado por un Consejo Orientador, formado por todos los profesores que han impartido clase al alumno en esta etapa educativa, realizando un informe al final de la etapa que especifique qué ámbitos académicos y profesionales vinculados a la música podrían ser los más idóneos para el alumno. Claro está, este informe final sería tan sólo una síntesis de un proceso de orientación del que el alumno y sus padres ya habrían sido partícipes a lo largo de las enseñanzas, gracias a un uso eficaz de las horas de tutoría y de una orientación integrada en el currículo.

La biblioteca del conservatorio debería ser una importante fuente de recursos relacionados con la orientación profesional a disposición de profesores, padres y alumnos. Sería recomendable poder contar con los planes de estudio de distintas instituciones locales y extranjeras destinadas a la formación musical, así como publicaciones relacionadas con la orientación del músico, aunque desafortunadamente existan aún pocas publicaciones de este tipo en castellano.

Habría que insistir en la colaboración entre conservatorios, de España y de fuera del país. Podríamos fomentar la colaboración de artistas de otras disciplinas como la danza y el teatro. Como ya apuntamos, la interdisciplinariedad en el arte es uno de los fenómenos que está cambiando el mundo profesional. Es necesario hacer al alumno consciente de lo que significa ser músico, de lo que significa “ser artista”, y hacerle comprender la importancia de la música, y del arte en general, en todos los posibles “escenarios”.

Debemos ayudar al alumno a plantearse una serie de preguntas para las que habría que garantizar las mejores respuestas. ¿Qué es ser músico hoy? ¿Quiero ser músico? ¿Qué tipo de músico puedo y quiero ser? ¿Cómo puedo conseguirlo? Éstas son, entre otras, algunas de las cuestiones a las que las Enseñanzas Profesionales de música deben hacer frente a la hora de plantearse la formación de los alumnos. Sólo así se puede lograr una verdadera formación integral, una formación que no se limite al dominio del instrumento o conceptos teóricos, sino que tenga siempre en cuenta las necesidades de los alumnos, como personas y futuros profesionales, además de los protagonistas, junto con la música misma, de los conservatorios.

Referencias bibliográficas

Alvin, J. (1967) *Musicoterapia*. Buenos Aires: Paidós.

Barón, M. (2001) La música como profesión. *Babab*, 8. Disponible en <http://www.babab.com/no08/musica.htm> (Consultado el 10/5/2008)

Castells, J. y Brotóns, L.R., (2002) *Títulos y diplomas de los conservatorios de música*. Córdoba: Tipografía Católica.

EFMET (European Forum for Music Education and Training) (2004) *Recommandations à la Commission Européenne sur le rôle de l'enseignement musical et de la formation musicale professionnelle dans le nouveau programme européenne pour la culture*. Disponible en http://www.emc-imc.org/archiv/EFMET_Recommendations_Francais.pdf (Consultado el 15/1/2007)

Gutiérrez Barrenechea, M. (2007) *La formación de intérpretes profesionales en los conservatorios en el marco de la reforma educativa. Madrid como paradigma*. (Tesis Doctoral, Madrid, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Autónoma de Madrid.) Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, Centro de Investigación y Documentación Educativa.

Clarfield, I.J. (2004) Preparing Our Students for Reality: Should We Really Be Encouraging So Many Performance Degrees? *American Music Teacher*, volumen 53, nº 6, pág. 16.

López de Arenosa, E. (2007) Enseñanzas musicales. Hablan los alumnos de grado superior. *Melómano*, volumen 12, nº 117.

Manchado, M.L. (1997) La orientación educativa en los conservatorios. *Eufonía. Didáctica de la Música*. 7.

Myers, D. (2007) *Initiative, Adaptation and Growth: The Role of Lifelong Learning in the Careers of Professional Musicians*. Disponible en <http://www.lifelonglearninginmusic.org> (Consultado el 20/2/2008)

Polifonia (2005) *Literature research overview on Recent and Ongoing Changes in the Music Profession*. Disponible en <http://www.polifonia-tn.org> (Consultado el 14/1/2008)

Prieto, D. (2009) "No hay nada como la música para educar a la sociedad". *El Mundo. Página Cultura*. nº 7.227. 1/10/2009. Disponible en <http://www.elmundo.es/2009/10/01/cultura> (Consultado el 15/10/2009)

Ríos, J.A. (1999) *La motivación en el ambiente familiar*. Madrid: Escuela de Padres Colegio Ntra. Sra. de las Maravillas.

Rountree, K. (2002) Musicians by Any Other Name: A Tribute to Music Students Who Pursued Other Careers. *American Music Teacher. Volumen 51, Nº 6. Junio-Julio 2002. Página 19*. Acceso al documento en la base de datos de artículos Questia (<http://www.questia.com>)

Rodríguez, C. (2002) *Prontuario de musicología. Música, sonido, sociedad*. Barcelona: Clivis.

Smilde, R. (2007) *The music profession and the professional musician*. (Congreso Anual de la AEC) Disponible en <http://aecsite.cramgo.nl/content.aspx?id=1716> (Consultado el 5/4/2008)

Williams, K. (2005) Reshaping Dreams: "A Life with Music" or "A Life in Music"? *American Music Teacher. Volumen 55, Nº 2. Octubre-Noviembre 2005. Página 71*. Acceso al documento en la base de datos de artículos Questia (<http://www.questia.com>)

Youth Music (2002) *Creating a Land with Music: the Work, Education and Training of Professional Musicians in the 21st Century*. London: Youth Music. Disponible en http://www.thesoundstation.org.uk/adult_site/Downloads/HEFCReport1.pdf (Consultado el 2/2/2008)

Calidad de vida de los estudiantes de música del Conservatorio de Música de Aragón Quality of life of music students at the Conservatory of Music of Aragón

Silvia Tripiana Muñoz
Conservatorio Superior de Música de Aragón (Zaragoza –España-)
silvtm@hotmail.com

Recibido: 17-7- 2009. Aceptado: 29-11-09

Resumen

Este trabajo evalúa la calidad de vida de los estudiantes de música que acceden al Conservatorio Superior de Música de Aragón. El objetivo es comprobar si la educación musical favorece su calidad de vida y si se valora la música como factor esencial de su bienestar. Se analizaron las diversas dimensiones centrales de la calidad de vida, (relaciones interpersonales; bienestar material; desarrollo personal; bienestar emocional; integración/presencia en la comunidad; bienestar físico; autodeterminación; derechos), con el Cuestionario de evaluación de la calidad de vida de alumnos adolescentes de Gómez-Vela y Verdugo. Los resultados muestran que la calidad de vida de estos estudiantes de música es buena e incluso notable.

Palabras clave: Calidad de vida, conservatorio, educación musical

Abstract

This study evaluates the quality of life of music students at Conservatorio Superior de Música de Aragón, in Spain. The goal is to prove if the interest for the music increases their quality of life and if this fact is well evaluated by the students. Several important dimensions of the quality of life were analyzed (interpersonal relationships; material well-being; personal development; emotional well-being; integration/presence in the community; physical well-being; self-determination; human rights); through the Quality of Life in Teenager Students Assessment Questionnaire by Gómez Vela & Verdugo. Results show that quality of life of the music students is good and quite remarkable.

Key words: Quality of Life, Conservatory, Music Education.

1. Introducción

El término *calidad de vida* (CDV) ha aparecido actualmente como consecuencia de la preocupación por el bienestar social y el interés por promover su mejora (Gómez-Vela 2003, 3). A nivel personal, el concepto reflexiona sobre la excelencia asociada a valores positivos como felicidad, éxito, riqueza, salud y satisfacción. A nivel social, sensibiliza al individuo frente a las necesidades de los otros y a las posibles discrepancias.

En relación con la CDV del adolescente, existen estudios que han puesto de manifiesto la influencia que ejerce el nivel de satisfacción del joven, sobre la emisión de conductas de riesgo y sobre el modo de afrontar los factores causantes del estrés en este periodo, destacan Furr y Funder 1998; Gilman y Huebner 2000 (citado en Gómez-Vela 2003, 6). En el ámbito musical existen pocos estudios que relacionen la música con la CDV y casi todos ellos pertenecen a individuos discapacitados o enfermos. Bermell (2003) investiga la relación positiva entre la experiencia de la música y la danza con la CDV en discapacitados. Según esta autora se puede crear un código de comunicación y establecer un cambio cualitativo en la persona, fundamentado en el concepto de CDV, y cuya finalidad debe ser mejorar el bienestar personal.

Por otra parte la incorporación de la música, así como el fomento de la musicoterapia dentro de las instituciones hospitalarias es un área de interés creciente en la atención del menor hospitalizado en favor de su CDV (Serradas, 2006). Junto a las aportaciones teóricas derivadas de este enfoque hay que resaltar la existencia de un cuerpo creciente de evidencia empírica y de importantes implicaciones en la práctica profesional. Teniendo en cuenta la necesidad de hacer más placentera la estancia hospitalaria, la revisión de Serradas se centra fundamentalmente en aportar una visión de la música como un instrumento de desarrollo personal y como medio de expresión y distracción, además de valorar el panorama de las iniciativas desarrolladas dentro del contexto hospitalario.

Relacionando la educación musical y la CDV de los estudiantes hallamos las experiencias de Lehman (2007). Según este autor la música exalta el espíritu humano e intensifica la CDV transformando la experiencia humana. Ofrece alegría y placer en cada sociedad y en cada cultura representando uno de los instintos más básicos de los seres humanos. Por ello ha jugado un rol tan importante en toda civilización conocida y lo seguirá haciendo en cualquier individuo que pueda percibirlo.

La investigación llevada a cabo por Costa-Giomi (1998) mostró que existe una relación sólida entre el interés por el estudio de la música y una mejor auto-percepción, resultados cognoscitivos más altos y autoestima en general en el alumnado participante. A su vez, otro estudio reveló que los estudiantes de alguna disciplina artística colaboran más y mejor con sus profesores y compañeros de estudios, poseen más confianza en sí mismos y pueden expresar mejor sus ideas (Burton, Horowitz y Abeles 1999). Según los hallazgos de Jensen (2001) el estudio de la música facilita una mejor relación entre los estudiantes que se ve reflejada en una mayor camaradería, menos conflictos y menor racismo.

2. Objetivos

- Medir la CDV de los estudiantes de especialidades instrumentales de primer y segundo curso del Conservatorio Superior de Música de Aragón.
- Comprobar si la educación musical favorece su CDV.

3. Metodología

En Junio de 2007, 31 estudiantes (muestra aleatoria) realizaron el *Cuestionario de evaluación de CDV de alumnos adolescentes* de Gómez-Vela y Verdugo (2002). Se establecieron las dimensiones de CDV que disponían de apoyo teórico (Schalock y Verdugo, 2003) y los datos obtenidos se registraron con el programa SPSS 14.0 para Windows. El cuestionario fue cumplimentado por estudiantes de primer y segundo curso del Conservatorio Superior de Música de Aragón (CSMA). El grupo de estudiantes participó voluntariamente en el estudio y estaba constituido por 21 mujeres y 10 varones que estudiaban especialidades instrumentales de las siguientes familias:

- 6 instrumentistas de Teclado
- 12 instrumentistas de Viento-madera
- 6 instrumentistas de Viento-metal
- 7 instrumentistas de Cuerda

Para adaptar el Cuestionario de evaluación de la calidad de vida de alumnos adolescentes de Gómez-Vela y Verdugo (2002) al estudio de la calidad de vida de los estudiantes de música se realizaron las siguientes modificaciones:

- En la sección de datos del alumnado se incluyó un apartado que hacía referencia a la especialidad instrumental del estudiante.
- Todas las preguntas y enunciados que incluían el término *colegio* fueron modificadas de forma que incluyeran el término *conservatorio*.
- Se añadió una pregunta dónde se realiza una valoración comparativa de las dimensiones de la CDV en relación a personas de la misma edad que no realizan estudios musicales.

Asimismo, se realizaron varios procesos para la validación de los datos obtenidos:

- Triangulación de los datos obtenidos en las diversas preguntas y enunciados del cuestionario como eje transversal que garantiza la validez, fiabilidad, veracidad, presencia de discrepancias, autenticidad, transparencia, contrastación, credibilidad... y que otorga confianza tanto sobre las estrategias metodológicas como sobre la bondad de los hallazgos.
- Revisión exhaustiva de conocimientos y contrastando datos con otras investigaciones.

- Contraste de datos, que informó a los implicados de cómo se iba viendo el trabajo realizado para ampliar, matizar, perfilar percepciones.
- Realización de una prueba “test-retest” para la replicación del trabajo.

Finalmente se obtuvieron datos de cada una de las dimensiones estudiadas (relaciones interpersonales, bienestar material, desarrollo personal, bienestar emocional, integración en la comunidad, bienestar físico, autodeterminación y derechos), además en función del sexo, curso y familia instrumental.

4. Resultados

El bienestar de los estudiantes de música en el ámbito de las relaciones con familia, amigos, compañeros... es óptimo y es considerado semejante al de individuos no músicos. Poseen una habitación individual, una casa confortable, están conformes con su ciudad y gozan de ingresos familiares que les permiten vivir bien. Aseguran que con su asignación pueden comprar lo necesario aunque son incapaces de ahorrar. No consideran que la situación económica familiar sea peor que la de sus compañeros no músicos.

Manifiestan que la formación recibida les va a ayudar a progresar en el futuro. Sin embargo, con respecto a que esta educación sea completa, útil y adecuada, y la formación del profesorado apropiada, el resultado no es tan favorable. Intentan aprender diariamente de sí mismos y lo conseguido hasta ahora académicamente ha sido fruto de su esfuerzo. Se consideran hábiles en las actividades que realizan, capaces de aprobar, acabaran sus estudios de música y conseguirán empleo. En resumen, opinan que su desarrollo personal (habilidades, educación, formación...), es mejor que el de los no músicos.

En general son felices con la música y muestran una gran vocación. Su vida les satisface y están contentos. Un buen porcentaje de alumnos (58,1%) no sufre preocupaciones que compliquen su existencia. Los indicadores de satisfacción, felicidad y bienestar son significativamente positivos. En cambio, su autoestima es baja y un 64,6% no se consideran importantes. La mitad considera que no existen diferencias en su bienestar emocional con respecto al de los no músicos. Un 38,7% opina que es mejor.

Afirman que el Conservatorio ofrece suficientes actividades en las que participar. Su ciudad también aunque desearían más oportunidades en estudios, actividades culturales... Consideran que su integración en la comunidad es semejante a la de los no músicos y su valoración personal con respecto a su grado de inclusión social no presenta diferencias relevantes. Su salud es buena, la consideran importante e intentan llevar una vida sana, aunque un 32,3% presenta problemas médicos permanentes de tipo visual, auditivo y/o físico. Consideran que su bienestar físico es semejante (54,8%) al de los no músicos, pero un 29% considera que es peor.

Se definen como personas independientes (77,4%) y autónomas (58,1%). En sus elecciones y preferencias, aunque padres y profesores les aconsejan son ellos los que toman

decisiones importantes (100%) y poseen las riendas de su vida (80,6%). Con respecto a los no músicos consideran que no existen diferencias (58,1%), pero un 38,7% considera que su autodeterminación es mejor. Sienten que los demás respetan sus derechos y creen que en el conservatorio se respeta a todo tipo de personas (83,9%) aunque sean diferentes.

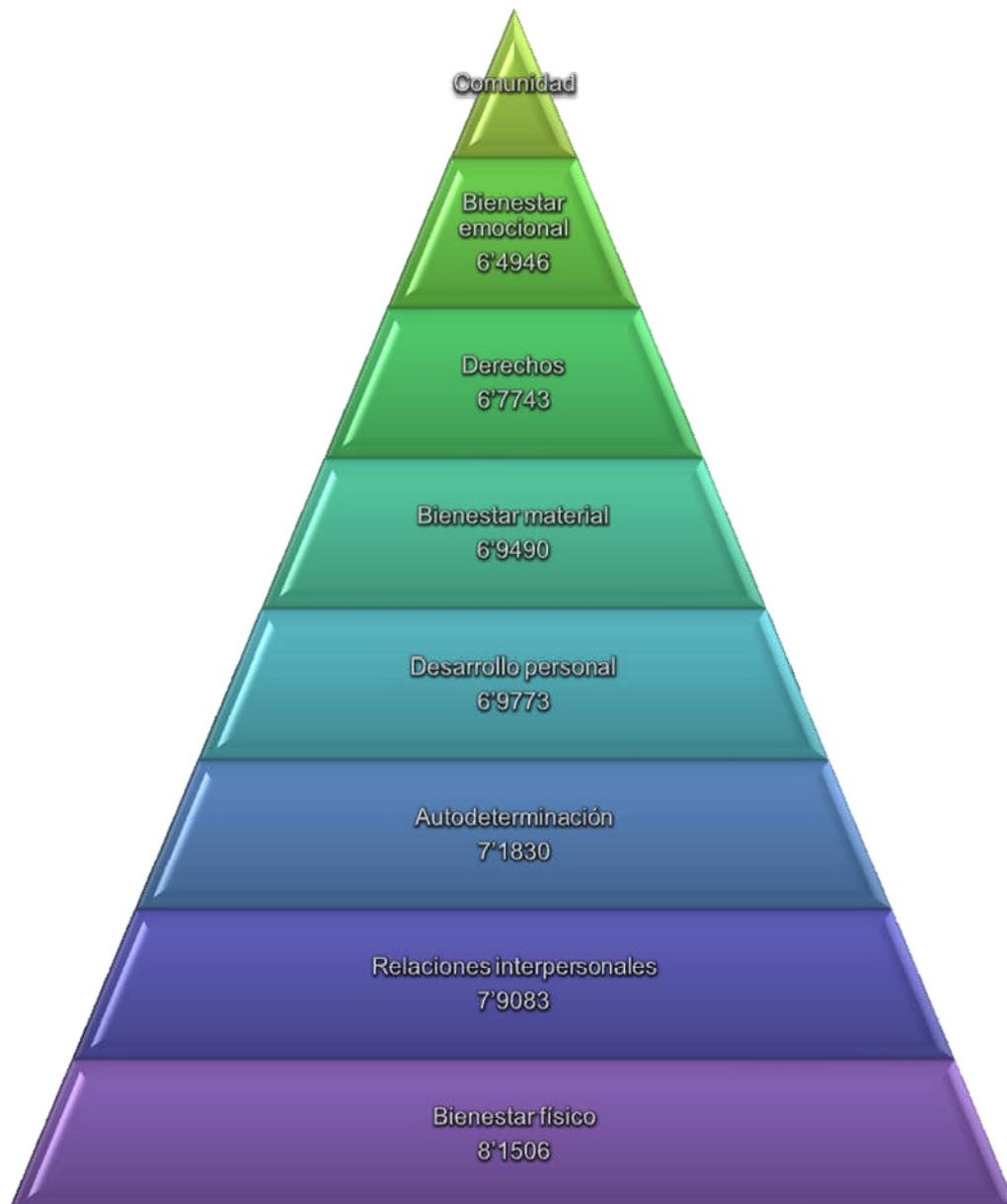


Fig. 1 Diagrama de las dimensiones de calidad de vida de los estudiantes de música del Conservatorio Superior de Música de Aragón.

En cuanto a la distribución de resultados en función del sexo se observa que los varones muestran una relación más fructífera con sus progenitores, hermanos y conocidos. Consideran que su bienestar emocional es mejor que el de sus amigos no músicos, (60% frente a 28'6%), aunque aseguran que su bienestar físico es peor que el de ellos (40% frente a 23,8%). Por otra parte los alumnos valoran su autodeterminación (control personal, toma de decisiones, elecciones personales...) más positivamente (50% frente a 33,3%) y se muestran más confiados en concluir sus estudios profesionales de música. En definitiva los estudiantes de sexo masculino (80% frente a 52,4%) se consideran más felices y afirman no tener demasiadas preocupaciones que hagan difícil su vida (80% frente a 47,6%).

El 38% de mujeres confiesa tener problemas médicos permanentes de tipo visual, auditivo y/o físico frente al 20% de varones. Observamos que ellas son más participativas (80,7% frente a 70%) en relación a las actividades en el Conservatorio y fuera de él. Son más receptivas a una enseñanza de calidad, están mejor informadas (95,2% frente a 70%) y poseen menos conflictos en el entorno estudiantil. Poseen una mejor autoestima y en cuanto a la concepción de sí mismas el 47,6% de mujeres se sienten importantes, frente al 10% de hombres. A su vez el indicador de autonomía también les resulta más favorable por lo que se consideran más independientes (85,7% frente a 60%) y autónomas (61,9% frente a 50%).

En cuanto a la distribución de resultados en función del año cursado, se verifica que los estudiantes de primer curso presentan mejores relaciones interpersonales aunque aseguran que su bienestar físico (salud, relajación...) es peor que el de los no músicos (50 % frente a 6,6 %). Los estudiantes de segundo curso se consideran personas bastante independientes (93,3% frente a 62,5 %) que manifiestan con firmeza que lo conseguido hasta ahora en el conservatorio ha sido fruto de su esfuerzo (Totalmente de acuerdo 86,6 % frente a un 25%).

Respecto a la distribución de resultados en función de la familia instrumental se evidencia que los instrumentistas de teclado poseen unas relaciones interpersonales menos favorables que el resto de especialidades, aunque consideran que su bienestar emocional es mejor (50%). Son los que más se involucran en actividades en el Conservatorio y fuera de él (66,6%) y se consideran personas bastante independientes (100%) y autónomas (83,3%) en comparación con los estudiantes de viento-metal (33,3% y 16,6%).

Los estudiantes de viento-metal (100%) consideran que la educación recibida en el conservatorio es completa, útil y adecuada. El porcentaje más importante de encuestados que se sienten importantes lo constituye este colectivo (50%). Por otra parte consideran que su desarrollo personal (70%) y su bienestar emocional (50%) es más favorable que el de otros compañeros no músicos. En resumen el 100% se manifiesta contento/a con su vida. Todos los estudiantes de cuerda se ven así mismos trabajando en el ámbito musical dentro de diez años. Por otra parte el 100% manifiestan que aunque progenitores y profesores aconsejan sobre lo mejor para ellos, la última palabra es suya.

Los estudiantes mejor informados de las actividades en el conservatorio son los de viento-madera (91'6%) y los de cuerda (85'7%). Según el análisis de datos los instrumentistas de viento-madera (41,6%) seguidos de los de tecla (33,3%) tendrían un bienestar físico menos

favorable que el resto de especialidades, sin embargo son los más concienciados con los riesgos que conlleva su profesión. A su vez casi el 70% de los estudiantes de viento-madera consideran que su desarrollo personal es mejor que el de sus iguales no músicos.

En la tabla 1 se muestran los resultados de los diferentes componentes del concepto CDV:

CDV	Escala TA=1---TD=4	Escala sobre diez
Relaciones interpersonales	1'6275	7'9083
Bienestar material	1'9153	6'9490
Desarrollo personal	1'9068	6'9773
Bienestar emocional	2'0516	6'4946
Integración en la Comunidad	2'2580	5'8066
Bienestar físico	1'5548	8'1506
Autodeterminación	1'8451	7'1830
Derechos	1'9677	6'7743
Calidad de vida general	1'8908	7'0306

Tabla 1. Resultados de las dimensiones del concepto CDV en los estudiantes del Conservatorio Superior de Música de Aragón.

En cuanto a la valoración global de la CDV con respecto a los no músicos el 71% opina que no existen diferencias y un 22,6% la considera mejor. Los varones consideran que su CDV es mejor (30% frente a 19%), lo mismo opinan los estudiantes de primer curso (37,5% frente a 6,6%) y las especialidades de cuerda (28,5%) y viento-madera (25%) son las que valoran su CDV más favorablemente.

5. Discusión y conclusiones

Las características propias de la adolescencia aconsejan un acercamiento diferenciado a la CDV durante esta etapa. Por otra parte la profesión musical implica una elevada autodeterminación y férrea decisión sobre las preferencias del estudiante ya que en numerosos casos la familia no está conforme. Si a ello añadimos las circunstancias especiales que conlleva el ingreso en un Conservatorio Superior, parece evidente la necesidad de un acercamiento específico y cuidadoso al bienestar de los estudiantes.

Las conclusiones de este trabajo son:

1. La CDV de los estudiantes de especialidades instrumentales de primer y segundo curso de este Conservatorio, según su propia valoración personal, es notable. El estudiante se siente bien consigo mismo y es feliz llevando una vida satisfactoria y completa dedicándose a su vocación. Las dimensiones más favorables son bienestar físico, relaciones interpersonales, autodeterminación y desarrollo personal.

2. Los estudiantes de música valoran de modo semejante su CDV en comparación con aquellos que no realizan estudios musicales. Sí consideran mejor su desarrollo personal.
3. Se valora la música como factor esencial que mejora la CDV y se verifica que el interés por lo musical la favorece.

En el estudio se constata que el bienestar físico de los estudiantes de música es muy bueno, sin embargo es un aspecto que no debe descuidarse ya que hay que prestar especial atención a la prevención de enfermedades profesionales derivadas de una mala adaptación al instrumento. Por otra parte a los estudiantes encuestados les gustaría tener más oportunidades en su ciudad en lo relativo a estudios, actividades de ocio, culturales... Aspecto que debería ser considerado por las autoridades competentes.

En general poseen un buen nivel de autodeterminación y los indicadores mejor valorados son los de auto-dirección, control personal, preferencias y elecciones. Estos datos eran los esperados ya que realizan unos estudios con un marcado carácter vocacional. En definitiva se verifica que la elección de los estudios profesionales de música implica una elevada autodeterminación y férrea decisión sobre las preferencias del estudiante ya que en numerosos casos la familia prefiere que opten por otro tipo de estudios universitarios.

Los hallazgos de la presente investigación confirman la influencia de la educación musical sobre el bienestar del adolescente. A su vez ofrecen un uso del concepto CDV como herramienta para el cambio a nivel personal, organizacional y social:

- Servir de guía conceptual para efectuar las transformaciones precisas pretendiendo atender a las necesidades y deseos del alumnado.
- Mejorar la organización y calidad de la educación musical en las instituciones de enseñanza.
- Detectar desigualdades entre grupos de alumnado.

Referencias bibliográficas

Bermell, M. A. (2003). La experiencia de la música y la danza con la calidad de vida. *Música y educación*, 56. 95-107.

Burton, J., Horowitz, R., & Abeles, H. (1999). Learning through the arts: Curriculum implications. En Fiske, E. (ed.). *Champions of change: The Impact of the arts on learning* (p. 35-46). The Arts Education Partnership: Washington, D.C. (Consulta: 18/11/2009) en <http://artsedge.kennedy-center.org/champions/pdfs/Learning.pdf>

Costa-Giomi, E. (1998). The Effects of three years of piano instruction on children's cognitive development. *Journal of Research in Music Education*, Vol. 47, nº 3. 198-212.

Gómez-Vela, M. (2003). *La calidad de vida de alumnos con Necesidades Educativas Especiales y sin ellas. Elaboración de un marco conceptual y un instrumento de evaluación*. Salamanca: INICO.

Gómez-Vela, M. y Verdugo, A. (2006). *La calidad de vida en la adolescencia: evaluación de jóvenes con discapacidad y sin ella*. Salamanca: Amarú.

Jensen, E. (2001). *Arts with the Brain in Mind*. Alexandria, VA.: Association for Supervision and Curriculum Development.

Lehman, P. R. (2007). *¿Por qué estudiar música en la escuela*. ISME. (Consulta: 18/11/2009) en <http://www.isme.org/en/non-english-advocacy/por-que-estudiar-musica-en-la-escuela-spanish-3.html>

Schallock, R. L. y Verdugo, M. A. (2003). *Calidad de vida. Manual para profesionales de la educación, salud y servicios sociales*. Madrid: Psicología Alianza Editorial.

Schallock, R. L. y Verdugo, M. A. (2006). Revisión actualizada del concepto de Calidad de vida. En M. A. Verdugo (Dir.), *Como mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad. Instrumentos y estrategias de evaluación*. Salamanca: Amarú.

Serradas, M. (2006). La música como medio de expresión del niño hospitalizado. *Educere: Revista Venezolana de Educación*, 32. 35-42.



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:

Delfrati, C. (1988) "L'insegnamento del solfeggio". En Casella, R. (ed.) *Avvio alla pratica strumentale*. Milano: Ricordi (fragmentos).

(fragmentos traducidos al castellano por Jesús Tejada).

Un programa de educación en la lectoescritura puede ser impostado técnicamente de diferentes y rigurosas formas. Pero es dudoso que pueda dar frutos si ha sido pensado sin el referente del cuadro formativo más amplio, integral, de los estudios musicales. Antes de considerar cuestiones propiamente metodológicas relativas a la lectura, será pertinente rebatir algunos principios.

Superación de la escisión instrucción-educación

La oposición entre una enseñanza para todos (la educación) y una enseñanza para unos pocos dotados (instrucción especializada) es muy vieja; llegó a ser en 1962 una bandera útil para incluir la música en la nueva escuela media unificada de la que entonces se estaban fijando los programas. En realidad acaba con el advenimiento de una coartada de dos tendencias divergentes y complementarias: de parte de los educadores, una didáctica espontánea, inmóvil, donde la experiencia musical del alumno se mantiene cerrada sobre las capacidades iniciales, elementales: aquéllas que el alumno ya poseía accediendo a la escuela media.

Sobrellevado por la responsabilidad educativa, el mundo de la instrucción se sentía autorizado a cualquier forma de tecnicismo, hasta el caso límite (por tanto no raro) de la práctica de metodologías abstrusas o aberrantes –por dura necesidad del aprendizaje especializado- y la ausencia de metodologías: la metodología del caso, del arreglo, del “haz como yo hago”.

Unidad del proceso de aprendizaje

Refutar esta contraposición significa reivindicar una estrategia superior: la de sancionar la unidad sustancial, la homogeneidad del proceso de aprendizaje disciplinar, de la

fase inicial –la del juego infantil- a la fase avanzada –la de la profesionalidad -. En otros términos:

la educación no es tal si no se respeta la disciplina, en nuestro caso la música. Asimismo, en el nivel de la escuela materna¹ se puede hablar de educación musical sólo cuando el niño crece musicalmente, refina la propia capacidad de intervención sobre el sonido. Una metodología tecnicista es improductiva tanto en la instrucción como en los estudios de conservatorio.

Graduación de los niveles

Las diferencias residen sobre todo en el nivel de complejidad, de articulación, de la experiencia musical; por tanto en los objetivos a asignar a cada ámbito educativo: de la materna respecto a la media; de la media respecto a la media del conservatorio. Una distinción entre los objetivos terminales de estas dos escuelas –media obligatoria y la del conservatorio) quizá se puede hipotetizar de forma realista. Creo que una distinción entre los objetivos de la escuela interna del conservatorio y de la escuela de orientación musical sea mistificatoria. Quizá pueda servir para defender privilegios corporativos, de salario y de horario, pero no creo que tenga un sentido curricular.

Superación del sectorialismo

Una formación musical no todavía profesionalizante, como la de la edad que nos interesa aquí, hasta los 14 años, no puede ser finalizada en un solo aspecto de la experiencia musical, sino que debe contemplar todo: contra el sectorialismo, la integridad. Por aspectos de la experiencia musical entiendo fundamentalmente los de ejecución-reproducción, pero también el aspecto ideativo –la improvisación, la composición, la expresión con el sonido- y el analítico-interpretativo –la escucha inteligente, la comprensión).

Caminos a recorrer: los que construimos sobre la capacidad instrumental, con la consiguiente capacidad de lectura, pero también vocal, perceptiva, ideativa y analítica, sea esto en la escuela obligatoria o en el conservatorio. Aquí como allí –rebatido el argumento de que la profesión no es el objetivo inmediato- queda una especie de objetivo ideal: aprender a ser instrumentista, cantante, compositor, musicólogo...

En esta perspectiva, los programas de los cursos de teoría y solfeo –los de conservatorio y los de orientación musical- son de una pobreza angustiante. Lo puntualiza bien el documento elaborado en la comisión para la reforma del curso de teoría y de solfeo: “Los programas del curso de teoría, solfeo y dictado musical son reductivos y parciales en múltiples aspectos: por la separación de la experiencia concreta del hacer y sentir música; por la exclusiva atención al hecho gráfico, en menoscabo del cual la grafía es subordinada en la actividad normal musical; el hecho perceptivo, tanto expresivo como cognitivo; por anormal privilegio del aspecto rítmico, llevado a niveles incongruentes con las necesidades reales de ejecución, no sólo de los años correspondientes de práctica instrumental, sino de casi toda la

¹ El autor se refiere aquí a los niveles de escolarización en Italia. Escuela Materna corresponde a nuestra Educación Infantil.

futura actividad escolástica del alumno por los daños a otros aspectos del lenguaje musical: melódico, armónico, tímbrico, dinámico, formal, que son objeto de escasa o nula educación; por la sectorialidad del código musical considerado, rígidamente limitado al sistema tonal clásico y en particular cerrado a los sistemas contemporáneos; por el descuido en que se deja la educación de la voz; por no prever una relación con el estudio instrumental paralelo; por el sesgo nocionístico y verbalista de los estudio teóricos.

Es engañoso objetar que hay poco tiempo disponible para todas estas actividades. Puede ser bueno recordar la apología de Menenio Agrippa: la experiencia musical auténtica, sensata, es como un organismo unitario; las diversas áreas de actividad como los órganos; uno funcional para el otro, uno necesario para el otro. Imagínate esta lógica aplicada a la educación física: ¿dispongo de siete horas a la semana? Educa todo el cuerpo; ¿hay sólo tres? Practico con las piernas y el cuello; ¿qué hay sólo una? Educo los brazos y basta. Es ridículo. ¡Sólo tengo una hora! Educo todo el cuerpo durante una hora, pero *todo* el cuerpo. ¿Tengo sólo una hora de música? Educo todo el "cuerpo" de la experiencia musical durante el tiempo que se pueda; dándome objetivos reales, casi minimalistas. Un currículo orgánico, no sectorial, no sólo no puede convertirse en un freno en la formación musical, sino que es la primera respuesta a la exigencia de una mejor productividad, con resultados más satisfactorios.

Una buena ejecución musical en el violín no se alcanza separando al niño y a su instrumento en un bunker donde no se distraiga escuchando otra música, o jugando de forma inventiva con las cuerdas, o cantando... al contrario, cerrándole un poco la mano que no escucha, no inventa, no sabe orientarse en el mundo vivo de los sonidos, impidiéndole –un poco- sonar como una maquinilla inconsciente; para abrirlo a una experiencia auténtica y global de la música. Cuando tome su violín, será otra persona, más madura. En este marco, ¿cuál es la metodología para la lectura?

La práctica antes que la gramática

Todos tenemos en mente un tipo de lección apresurada del tipo "aprendo a tocar en veinticuatro horas sin profesor". Al alumno se le propone como primera cosa un signo musical; se le da por tanto el nombre y la definición verbal; después de esto se le invita a ponerlo en práctica: "este signo se llama puntillo: puesto a la derecha de unaEscucha un ejercicio que contiene el puntillo, ahora léelo". Es decir: del signo, a la definición, a la práctica. Que es el proceso opuesto al que ocurre cuando aprendemos cualquier cosa. La práctica antes que la gramática. Lo que significa que, para poder leer el signo del puntillo, debo saber antes seguir, con la voz o el cuerpo, un ritmo con puntillo. El cuerpo debe conocer primero aquello que después conocerá el intelecto.

Primacía del oído

La práctica antes que la gramática significa otra cosa, otro principio a defender enérgicamente: la ejecución sin lectura, de oído. Sea instrumental o vocalmente. La metodología tradicional, en lugar de esto, esclaviza a una dependencia de la partitura: “no cantar, no tocar, sin la partitura delante”. Es quizá debida a esto la incapacidad para improvisar. La improvisación no es sólo una capacidad musical fundamental. Es útil también para reforzar la capacidad de lectura.

Una actitud que ha tenido ilustres precedentes es la de atribuir al oído una función pasiva en la constitución de nuestra experiencia, a diferencia del ojo, al que se asigna una función fundamentalmente activa. No es casualidad que los términos relacionados con el oído tengan una connotación bastante negativa y los relacionados con el ojo vehiculan valores superiores (“su visión de la vida”).

Cualquier formación musical debe ponerse como primer objetivo el rescate del oído, su valoración como órgano fundamental en la construcción de la experiencia. El oído es activo. En un programa escolar podemos referirnos con propiedad a “actividades auditivas”, por tanto a la “formación auditiva”. No solo podemos programarla, sino programarla como el fundamento sobre la cual implantar todas las otras formas de actividad musical.

Nuestros ojos están educados para distinguir y reconocer las más pequeñas variantes de formas, de colores, de líneas, de planos de profundidad. Sin nombrar, recordarlos mentalmente. El vocabulario de la visión es rico y articulado. Es sobre esta capacidad base sobre la que se construye cualquier actividad fundamentada sobre la vista, desde la geometría a las artes visuales.

Por otro lado, nuestra capacidad auditiva es extremadamente rudimentaria; tenemos escasos patrones de estructuras, de esquemas de referencia sobre los que referir los eventos sonoros. Falta un léxico. Además, el léxico que poseemos es de una ambigüedad intolerable (alto puede significar altura o intensidad); forte puede significar intensidad o velocidad. Por no hablar de palabras como tempo o ritmo. No es posible implantar una educación musical sobre un terreno tan cenagoso.

La primera preocupación didáctica debería ser la de programar una robusta y sistemática educación perceptiva. Tan robusta como para poderla pensar virtualmente como un currículum completo en sí mismo. Que comporta la activación de más capacidades (distinción, reconocimiento, serialización, memoria), sobre los ejes de la temporalidad (hechos rítmicos), de la calidad (hecho tímbrico-dinámico), de la espacialidad diastemática (hecho melódico-armónico).

Es sólo un oído así de astuto el que puede guiar la voz y la mano –el cuerpo- en la producción del sonido, guiar la fantasía en la invención, guiar el pensamiento en la comprensión de los hechos musicales. Convirtamos al oído en protagonista de cualquier experimento con el sonido. Lleguemos a controlar, discriminar, individualizar, catalogar,

organizar... Los eventos sonoros, de los más simples a los más complejos, exclusivamente a fuerza de sensibilidad auditiva, a prescindir de la ayuda de la notación, casi como si esta ayuda –naturalmente preciosa- no existiese.

Tomemos por ejemplo la modulación. ¿Llegará el alumno a reconocer sólo con el oído la tonalidad a la que ha modulado la pieza? He aquí, entre otros, un ejemplo de nivel de complejidad: no se ha dicho que tres años de enseñanza musical puedan llevar a nuestro alumno a este nivel. Pero entonces, ¿a qué nivel? Probemos a retroceder en este trabajo del oído. ¿sabrá reconocer por ejemplo cuando la obra modula a la dominante y cuando a la subdominante? Retrocedamos todavía: ¿sabe reconocer si modula o no modula a una tonalidad vecina? Y todavía: ¿se modula o no a una lejana? Y todavía (siempre hacia atrás): ¿sabe reconocer la tónica en un fragmento escuchado?

No hay límite a la progresión o a la regresión en la programación de las capacidades; como no hay límite en la ulterior segmentación de las capacidades, entre uno y otro de los niveles alcanzados, o que se puedan pensar. Cualquiera que sea el nivel obtenible, sea al fin de la escuela media o del curso de alta composición, el principio que intento delinear es el de la importancia del trabajo auditivo, perceptivo.

La capacidad de leer vocalmente el pentagrama no puede sustraerse a esta prioridad del oído. Aquella será tanto más avanzada cuanto más esté el oído habituado a recoger semejanzas y diferencias siempre más articuladas entre los sonidos. Es en este proceso que va de la práctica del sonido al signo cuando llega a ser determinante el momento intermedio de la conceptualización.

El evento transcrito –la nota en la línea, la figura de duración, los otros signos- llega a ser descifrable cuando me he hecho un cuadro mental, claro y sólido, cuando lo sienta en su individualidad, en su particular fisonomía, en su carácter, en su afecto, como dijo Rousseau. Llegaremos a construir un edificio de capacidades musicales en la medida en que pongamos en fundamento un conjunto sistemático de marcos mentales en relación a los eventos sonoros.

Consideraciones preliminares en el diseño de programas informáticos para el desarrollo rítmico

Initial considerations in the software design for the rhythmical development

Ana Laucirica
Jose A. Ordoñana
Nerea Muruamendiaraz

Departamento de Psicología y Pedagogía
Universidad Pública de Navarra
laucirica@unavarra.es
jose.ordonana@unavarra.es
nerea@unavarra.es

Recibido: 1-10-09 Aceptado 29-11-09

Resumen

Las nuevas tecnologías van ocupando en educación un importante y creciente espacio a lo largo de las últimas décadas. También en educación musical y, en concreto, en enseñanza especializada se han ido creando y utilizando diferentes programas informáticos con fines asociados a la educación complementaria o al autoaprendizaje. El caso del ritmo musical muestra ciertas peculiaridades, ya que se suele considerar que es a través del movimiento como se pueden desarrollar mejor las capacidades rítmicas del individuo.

Este trabajo presenta una reflexión teórica sobre la psicología del ritmo y el movimiento, los procesos de aprendizaje rítmico en el periodo que comprende las Enseñanzas Elementales de Música en conservatorios (entre los ocho y los doce años), la contribución que las nuevas tecnologías pueden ejercer sobre los mismos, y algunas características que a nuestro modo de ver tendrían que asumir los programas informáticos destinados a la educación rítmica para que aquella contribución pueda hacerse realidad.

Palabras clave

Educación musical, tecnología musical, psicología del ritmo.

Abstract

In the last few decades, the new technologies have acquired growing relevance in education. This is also true for musical and for specialized education, fields for which many computer programs designed to improve complementary education and self-teaching have been created and implemented. The case of musical rhythm shows some peculiarities, given we usually reach a better development of our rhythm capacities by means of movement.

This article offers a theoretical reflection on the psychology of rhythm and movement, the processes of rhythmical learning in the time period coinciding with the elemental degree at the conservatories (8 to 12 years old), the contribution of new technologies in these fields, and some details that, in our opinion, rhythmical education software should cover in order to make said contribution a reality.

Key words

Music education, music technology, psychology of rhythm.

1. Introducción

Los procesos psicológicos que se implican en el aprendizaje de la música han sido tratados en profundidad en los últimos años desde la psicología cognitiva y, en especial, en el ámbito educativo (Deliège y Sloboda, 1996; Hallam, 1998; Radocy y Boyle, 2003; Sloboda, 2005). También, aunque en menor medida, se han intentado establecer paralelismos entre los resultados de las pruebas psicométricas, psicoacústicas o neurológicas y la evolución en las competencias musicales (Gruhn y Rauscher, 2007; Madsen y Prickett, 1987). La complejidad del fenómeno cognitivo, dependiente de muchos aspectos que estas pruebas no controlan, y la influencia del entorno social en la adquisición de competencias han derivado en la alta imprecisión que sobre los procesos de aprendizaje en materia musical podemos establecer.

En lo relativo al desarrollo de las competencias rítmicas podemos constatar una tendencia generalizada hacia la convicción de que el movimiento es el vehículo natural para alcanzarlo (Campbell, 1991; Carlton y Weikart, 1994; Feldenkrais, 1980; Fraise, 1976; Jaques-Dalcroze, 1942, 1965, 1981). Nos podemos preguntar entonces qué papel pueden ocupar las nuevas tecnologías en el desarrollo de estas competencias, y qué requisitos deben cumplir los programas educativos elaborados al efecto habida cuenta de su naturaleza como instrumentos educativos.

Este trabajo pretende observar la idoneidad del uso de las nuevas tecnologías en la adquisición de las destrezas rítmicas habida cuenta de la importancia del movimiento en éstas. Presenta, previamente, una revisión y análisis de la psicología del ritmo en el ser humano y, en concreto, en las edades comprendidas entre los ocho y los doce años, periodo en el que se cursa habitualmente el grado elemental de música en centros educativos especializados. Este análisis tiene como finalidad ayudar a concretar y definir las características cognitivas de estos estudiantes para la óptima elaboración de recursos educativos informáticos para la formación rítmica. Por último, se proponen algunas pautas para la optimación de los programas informáticos destinados al desarrollo de las competencias rítmicas.

2. El desarrollo cognitivo y rítmico-musical de ocho a doce años de edad

Para la elaboración de materiales curriculares de cualquier índole es fundamental conocer la maduración cognitiva de la población a la que va dirigido este material, en nuestro caso la que se encuentra entre los ocho y doce años, edad que corresponde al alumnado de grado elemental de música. Para Rozmajzl y Boyer-Alexander (1999), entre los ocho y los nueve años, niños y niñas aumentan su capacidad de autoevaluación, del dominio de los sistemas simbólicos y de la clasificación de objetos. Entre los diez y los once años la

personalidad del alumnado comienza a ser autónoma. Es importante considerar sus propuestas que, por lo general, pueden ser argumentadas y contienen coherencia con el marco contextual. El sujeto comienza a delimitarse las responsabilidades en el trabajo grupal. Se observa perfeccionamiento en las destrezas adquiridas en etapas anteriores, unido a una gran capacidad para la conservación de la información, incluso fuera de contexto.

En educación musical niños y niñas comienzan, en esta nueva etapa, a emitir juicios reflexivos sobre los mensajes musicales que perciben (Shuter-Dyson y Gabriel, 1981; Sloboda, 1985). Estos juicios incluirán conceptos musicales que su mente ya es capaz de comprender. Entre los seis y los doce años niños y niñas viven el período en el que se produce *“una maduración y transformación progresiva hacia una consciencia reflexiva de las estructuras”* (Lacárcel, 1992, p. 35). Serafine (1988) encuentra, por su parte, que los procesos de realización musical aludidos se establecen en la cognición humana, por lo general, alrededor de los diez u once años con independencia de la educación recibida, y descubre también un gran crecimiento en el conocimiento musical entre las edades de ocho y diez u once años. En todo caso, hacia los ocho años el ser humano es, en general, capaz de comprender el código musical occidental en lo relativo a los elementos de naturaleza rítmica (Laucirica, 2000).

De siete a once años se produce una consolidación de la sincronización sonido-movimiento en fórmulas complejas, y hacia los siete años la sincronización entre los sonidos regulares de un metrónomo y la percusión con palmas es satisfactoria en casi la totalidad de niños y niñas (Fraisie, 1976). Para Hemsy de Gainza (1993) el período de seis a nueve años refleja un equilibrio general en las inclinaciones hacia la improvisación y la interpretación, inclinación que decae respecto a la improvisación hacia la edad de diez años. Con la educación musical aparecen entre los cinco y los siete años capacidades para representar la estructura de la frase musical, el pulso regular y los esquemas rítmicos o la métrica. Se presenta cierto dominio del componente rítmico, en el marco de la expresión musical, que se refleja en la discriminación entre diferentes esquemas y la reproducción correcta de los mismos.

A modo de conclusión parece imprescindible la consideración de los estudios hasta aquí expuestos sobre el desarrollo del pensamiento musical a la hora de elaborar el diseño de programas para la educación rítmico-musical. Swanwick (1991) señala la necesidad de contemplar el desarrollo cognitivo del ser humano en la tarea de establecer diseños educativos e incorpora, junto a otros teóricos como Gardner (1983), la de observar las evoluciones individuales de nuestro alumnado en un intento de mejorar cualitativamente nuestra labor docente, lo que las nuevas tecnologías sin duda pueden facilitar.

3. El movimiento en el desarrollo de las destrezas rítmicas

La música ha sido definida en muchas ocasiones como sonido en movimiento. Strawinsky (1981) sugiere que los contrastes sonoros generados en la obra musical unidos a la finalidad del compositor por elaborar un objeto que derive en emoción estética son los ejes constitutivos del hecho musical. Así, sonido y movimiento como elementos inherentes a la música serán también los fundamentos de la educación musical en todos sus ámbitos y, con independencia del componente perceptivo, podemos establecer que el movimiento forma parte intrínseca del desarrollo rítmico en el ser humano. Y es que la unidad entre ritmo y movimiento es una idea que parece que compartiéramos desde la existencia de las más antiguas civilizaciones. Como señala Zenatti (1994, p. 325): *“La mayor parte de los autores que han abordado el problema del ritmo, consideran las capacidades rítmicas desde un doble punto de vista: perceptivo y motor”*.

No es por ello extraño que el desarrollo de las destrezas rítmicas sea concebido unitariamente a través del movimiento (Campbell, 1991; Carlton y Weikart, 1994). De esta manera, el propio conocimiento corporal, la coordinación y disociación de movimientos, la acción refleja, el equilibrio, el control en tensión y relajación muscular, y tantos otros objetivos de naturaleza psicomotriz, se incorporan a las propuestas curriculares musicales, del mismo modo que la música es utilizada en asociación a tantas actividades para el desarrollo físico y psicomotor. Así, sostiene Laucirica (2000) que la relevancia educativa del proceso evolutivo de autoconciencia corporal y de la adaptación del cuerpo al medio procede de tres asentados principios:

- 1) El movimiento es una herramienta para el desarrollo rítmico-musical desde el momento en que las manifestaciones motrices y dinámicas no dependen solamente del oído musical, sino también del sistema muscular y nervioso del cuerpo humano en su totalidad, porque la musicalidad está asociada a las propias sensaciones corporales, y debido a que la traducción de los ritmos musicales en movimientos corporales conduce al desarrollo de la sensibilidad (Jaques-Dalcroze, 1965; López Cano, 2005).
- 2) Ya que la música es sonido en movimiento, el cuerpo nos permite exteriorizarlo y otorgar, así, una perspectiva visual del hecho sonoro, que ayuda al aprendizaje y a la vez permite atender a la diversidad cognitiva.
- 3) La práctica musical, vocal e instrumental, requiere, junto a competencias de orden auditivo (Laucirica, 2004, 2005), emocional y cultural, el dominio de las destrezas motrices para coordinar y disociar los innumerables movimientos corporales inherentes a la misma.

Al respecto son destacables las aportaciones de Feldenkrais (1980), creador del método cuya práctica permite la profundización en la autoimagen, la conciencia de los efectos de una buena respiración y el conocimiento de las relaciones entre el cuerpo y el espacio. Asimismo destaca la técnica de Alexander utilizada con gran éxito por cantantes e instrumentistas

profesionales con el fin de conocer y controlar su sentido cinestésico. Para Alexander este sentido se relaciona con la consciencia de los movimientos que realizamos en cualquier actividad motriz. Aplicado a la música, el estudio de la técnica Alexander permite dedicar la justa energía a cada uno de los movimientos que exige la práctica vocal, corporal o instrumental con el fin de encontrar un equilibrio. Se refleja también aquí, la influencia de Jaques-Dalcroze, con su propuesta de control de las relaciones entre espacio, tiempo y energía.

En el ámbito educativo, el sentido rítmico se manifiesta a través de actividades de reconocimiento auditivo de estímulos exteriores, por la representación corporal de estos u otros estímulos, y por la asociación entre símbolos rítmicos visuales y cualquier esquema rítmico recibido por el oído (Radocy y Boyle, 2003). Afectan a la estructuración rítmica el tiempo entre los sonidos de un esquema, el número de sus sonidos componentes y el intervalo entre los diferentes esquemas rítmicos presentados (Fraisse, 1976). A medida que evoluciona el desarrollo psicológico y fisiológico de una persona, los movimientos que es capaz de realizar son susceptibles de crecer en velocidad y precisión, a la vez que pueden llevarse a cabo con una menor carga energética.

Fraisse (1976) establece cinco aspectos en la comprensión y evolución del ritmo musical:

- El destinado al desarrollo de la orientación espacial y de la lateralidad.
- El que se ejerce cuando se realizan actividades rítmicas con una o varias personas, lo que al mismo tiempo favorece la socialización.
- El que se ejercita cuando se trabaja con objetos y contribuye al incremento de la destreza y la coordinación motora.
- El que se manifiesta con la expresión a través del gesto tras la interiorización de agentes externos.
- El que conjuga el ritmo y la melodía en frases, improvisaciones, acompañamientos rítmicos a la prosodia, etc.

Lacárcel (1992: 49), en esta misma línea, recoge los objetivos más básicos de la educación rítmica escolar: *“la toma de conciencia de las posibilidades y resistencias de su cuerpo, el desarrollo de sus coordinaciones y movimientos, la armonización de su actividad rítmica con la de los demás, y la expresividad y sentimiento estético-afectivo en el movimiento”*. Además, distingue en el desarrollo rítmico dos conductas sucesivas. Según la primera se produce una simple reacción ante un estímulo externo. La segunda se refiere a la sincronización senso-motora, que requiere cierta anticipación para responder corporalmente al estímulo que se espera escuchar. Posteriormente se produce la reproducción de ritmos propuestos, que viene determinada por factores audio-perceptivos y formales. Además intervienen factores de la función motora que proceden de las capacidades de asociación, reacción, y coordinación psicomotriz y senso-motora.

En definitiva, podemos sugerir con Phillips-Silver y Trainor (2007) que existe una evidente interacción entre el movimiento corporal y la codificación auditiva del ritmo musical, lo que invita a la utilización de los programas informáticos para la educación rítmica como un complemento educativo que no desplace al movimiento corporal como eje prioritario en el desarrollo cognitivo de las destrezas rítmicas. En nuestra sociedad actual las actividades motrices se han reducido considerablemente, en parte, debido al impulso de las nuevas tecnologías en la vida educativa y lúdica de niños y niñas. Si las propuestas educativas continúan con esta tendencia estática derivarán en que, tal como encontró Jaques-Dalcroze (1965) entre el alumnado del Conservatorio de Ginebra, los problemas motrices se reflejen, y aún más en nuestra época, en las competencias rítmicas. No obstante, las actividades de movimiento global y segmentario son propias de diseños relativos a la enseñanza general. En la enseñanza especializada (conservatorios y escuelas de música) estas actividades se reducen a la iniciación musical que se imparte en gran número de escuelas de música a niños y niñas entre cuatro y ocho años.

El comienzo en el uso del código musical occidental invita a muchos educadores a abandonar las actividades aludidas a favor de las que derivan de la lectura y el dictado, que muy bien pueden llevarse a cabo a través de las nuevas tecnologías. Pero, a pesar de que el desarrollo de las destrezas rítmicas no encuentra en las nuevas tecnologías el vehículo idóneo para generar el dominio de la mayor parte de las habilidades motrices, existe un gran número de beneficios que nos pueden proporcionar y que procedemos a exponer en el siguiente apartado.

4. La psicología del aprendizaje y las nuevas tecnologías

La teoría de las inteligencias múltiples de Gardner (1995) nos conduce a comprender que los seres humanos accedemos a la percepción de la realidad desde muy diferentes perspectivas. Así, analiza la posibilidad de un predominio de inteligencia musical, cinético-corporal, lógico-matemática, lingüística, espacial, entre otras, y aconseja contemplar las diferencias individuales de la persona en lo que se refiere a su tendencia cognitiva cuando nos encontramos en cualquier proceso de aprendizaje. El propio Gardner sugiere que el uso de la tecnología en educación favorece el uso de las diferentes inteligencias (Weiss y Gardner, 2000). Y en efecto, en el diseño de los programas educativos que podemos encontrar en el mercado (Musical Hearing, Ear Master, Auralia, Earope, entre otros) observamos que la información fluye en espacios auditivos, visuales, cinético-corporales, lógico-matemáticos, etc., lo que permite el equilibrio entre las diferentes tendencias de expresión y adquisición del conocimiento. En este contexto podemos encuadrar las actividades asociadas a la imitación de fórmulas y esquemas rítmicos solicitados a través de diferentes medios de emisión, recepción y producción.

Por otro lado, el saber del ser humano se encuentra altamente condicionado por los procesos de interacción entre su conocimiento interno y la influencia del entorno. De esta manera, podemos afirmar que la cultura no sólo afecta a los procesos psicológicos, sino que se constituye en elemento integrante de los mismos acontecimientos humanos. Vigotsky (1995) puede ser considerado el principal exponente en señalar la importancia de las relaciones sociales en el desarrollo de las actividades mentales complejas. En este sentido, las nuevas tecnologías forman en la actualidad uno de los principales medios de comunicación entre nuestros estudiantes y el aprendizaje de materias a través de éstas otorga un impulso de componente lúdico-social en el usuario.

En el desarrollo cognitivo humano los procesos de representación pueden ser aplicables al diseño de materiales para la educación rítmica. Davidson y Scripp (1991) sugieren el comienzo por actividades que estimulen la habilidad para regular o coordinar dimensiones sencillas de una tarea, a continuación invita al establecimiento de relaciones simples entre dos dimensiones de ésta y, finalmente, propone integrar de forma sistemática interacciones complejas de relaciones dentro de la actividad en cuestión. En el desarrollo musical humano, la producción del sonido y el sonido en sí mismo se van paulatinamente unificando, interiorizando y automatizando. En un momento determinado, se produce un cambio cognitivo cuando la representación pasa de ser una serie de acciones figurativas, para convertirse en una estructura formal. Así, el aprendizaje puede ser entendido como el paso de la representación figurativa a la representación formal.

La interacción entre la evolución musical natural y la resultante de la educación musical formal genera variaciones en el proceso de la representación figurativa y formal. Así, según Uptis (1987, citado en Davidson y Scripp, 1991), las personas que inician sus estudios musicales muestran una representación más figurativa, a diferencia de las personas con preparación musical que incorporan en sus representaciones características figurativas y formales. Las actividades que corresponden a los procesos de representación se asocian a la imitación, reconocimiento y lectura de esquemas y fórmulas rítmicas como partes integrantes de los diseños de aprendizaje musical.

Asimismo, el diseño de los programas informáticos para la educación rítmica debe cumplir con las directrices que señalan las Leyes de la Gestalt que, aplicadas por lo común a la percepción visual, encuentran en la percepción auditiva un importante espacio de desarrollo (Deliège, 1987; Deutsch, 1994; Dowling, 1994; Leman, 1997; Tenney y Polansky, 1980). Asociamos la aplicación de estos principios a las teorías de Lerdahl y Jackendoff (1983) llevadas a la práctica en un gran número de investigaciones y que sintetizan los procesos de comprensión musical y, dentro de ellos, los de la organización rítmica sobre dos principales estructuras jerárquicas independientes: los agrupamientos y los acentos rítmicos (Jackendoff y Lerdahl, 2006). Así, la ley de proximidad, la cual enuncia que los grupos se crean sobre la base de elementos cercanos, la de similitud, según la cual los grupos se forman con elementos

semejantes, la de continuidad, que determina que tendemos a encadenar elementos que van en la misma dirección, la de cercado, según la cual tendemos a observar campos perceptivos delimitados, y la de destino común, que determina que tendemos a agrupar los elementos que se desplazan sincronizadamente en la misma dirección, se han convertido de un modo u otro en las directrices para la construcción de secuencias educativas en los ámbitos rítmico y tonal y se reflejan en los más importantes modelos de lenguaje musical. Y del mismo modo, las mismas directrices deberán conducir las secuencias de los programas multimedia para la educación rítmica.

Pero también el aprendizaje se produce por adaptación a un medio que genera contradicciones, dificultades o desequilibrios. El saber es el resultado de una adaptación que se refleja en nuevas respuestas que se producen después de la acción o la reflexión y que se activan desde el momento en que el sujeto hace suyo el problema. Una vez resuelto éste por ellos mismos mediante la utilización y remodelación de conocimientos anteriores, el nuevo conocimiento se manifiesta por nuevas respuestas que son la prueba del aprendizaje (Brousseau, 1986).

En este marco se encuentran las propuestas sobre la resolución de problemas y el fomento del pensamiento divergente que a través de la creatividad musical (Reid y Petocz, 2004; Mellor, 2007) y de la realización de ejercicios de reflexión se pueden y deben integrar en los programas informáticos de educación musical. En lo relativo a los primeros y a la hora de configurar las actividades para sistemas educativos multimedia, debemos considerar que los ejercicios sobre procesamiento rítmico superan a los de procesamiento métrico en el uso de estrategias para la resolución de problemas, lo que explica una mayor activación parietal cuando realizamos actividades de resolución de dificultades rítmicas (Kuck *et al.*, 2003).

La actividad creativa, por su parte, es el resultado de un conjunto de ejercicios de adaptación como respuesta a acciones y reflexiones sucesivas, que muestran la capacidad de aplicación de los instrumentos propios de la actividad creativa en cuestión. Las actividades de improvisación y composición musical constituyen los ejes de la creatividad en este ámbito del arte, y la competencia en su realización es una clara muestra de la aplicación del conocimiento en materia musical, por lo que deben formar parte del conjunto de actividades de estos programas educativos.

5. Los programas informáticos para la educación musical

Encontramos en la enseñanza programada un importante precedente de los actuales diseños para la educación musical asistida por ordenador. La enseñanza programada de la música ya suscitaba en los años sesenta y setenta una prolífica producción de estudios,

investigaciones y publicaciones en Estados Unidos, Alemania o Francia (Mialaret, 1978). Mialaret define la enseñanza programada como *“Un método de instrucción basado en el principio de preguntas y respuestas; es un curso particular escrito, dividido en secuencias que se encadenan lógicamente y permiten al alumno asimilar el conocimiento paso a paso, a su propio ritmo”* (Mialaret, 1978, p. 9). A menudo estos métodos van acompañados de grabaciones en audio y con el paso de los años han sido parcialmente absorbidos por los programas informáticos de educación musical. Francès (1990) aboga por este sistema de enseñanza como complementario al sistema de atención directa, y subraya su éxito en las aplicaciones analizadas.

No obstante, en la definición presentada se puede apreciar el marcado carácter conductista de esta tendencia educativa, por lo que desde una concepción curricular que observa el proceso más que el producto, que valora e impulsa la interacción entre discentes y docentes, y que evalúa competencias en materia de valoración estética, expresiva o creativa, parece conveniente impulsar la elaboración de estos materiales en una línea constructivista, recurriendo a la propuesta de actividades que generen resolución de problemas y ejercicios de creatividad. Craig (1988) y Peters (1991) señalan la creciente proliferación de programas informáticos dirigidos a reforzar la labor docente en materia musical que ha tenido lugar en las últimas décadas. Sin pretender en ningún caso sustituir a la figura docente, la amplia oferta de programas de estas características ejerce o podría ejercer una función complementaria a la práctica curricular desarrollada en el aula. Se trata, así, de herramientas de trabajo con un gran abanico de posibilidades didácticas (Hargreaves, 1998):

- Liberan al o la docente de la práctica de ejercicios rutinarios para dedicar más tiempo a las tareas más complejas y de mayor contenido artístico.
- Permiten al alumnado progresar a su propio ritmo.
- Proporcionan privacidad y atención individual.
- Se crea una retroalimentación de los resultados de la que se puede disponer en cualquier momento.
- El progreso del alumnado queda registrado de un modo acumulativo.
- Permiten al alumnado una total flexibilidad horaria.

Es obvio que procede hacer uso de este material manteniendo el prudente control en su destino y dosificación. Coincidimos con Hargreaves (1998) en que se ha invertido mucho más esfuerzo en el desarrollo de estos programas (en el marco de la innovación educativa) que en su evaluación (en el ámbito de la investigación educativa). En este sentido, Ozeas (1991) no encuentra diferencias significativas en un grupo de 58 estudiantes en un primer semestre de lenguaje musical cuando recibe dos clases de formación auditiva más una tercera de trabajo con el programa *“Perceive”* frente al grupo de control que recibió tres clases semanales tradicionales. Como se puede observar el estudio no utiliza el programa informático como refuerzo, sino que lo hace sustituir a una clase semanal.

En otro ejemplo de evaluación, Tejada *et al.* (2006) estudian la configuración y proyección educativa de cuatro programas (Auralia , Earope, Music Ace 2 y Practica Musica) en lo que se refiere al desarrollo de las destrezas rítmicas. Todos ellos presentan en común actividades rítmicas tales como la imitación, el dictado o la lectura, y las tareas no comunes se perfilan en torno a la identificación de fórmulas rítmicas, de compases o a la sincronización del pulso, entre otras. La proyección educativa fue analizada a través de la práctica con estos programas de 35 estudiantes de Grado Elemental de música y se observa que el diseño de los programas debe ir asociado a elementos motivadores tales como el uso de “play-back” tonales para acompañar las actividades rítmicas.

6. Consideraciones generales

Este trabajo presenta una justificación de los beneficios que el uso de las nuevas tecnologías puede generar en el aprendizaje de las competencias rítmicas. Éstos se pueden relacionar del siguiente modo:

- 1) Las nuevas tecnologías permiten acceder a la adquisición del conocimiento desde diferentes perspectivas (visual, auditiva, espacial,...), lo que ayuda a individualizar el aprendizaje en lo que se refiere a las inteligencias múltiples. De esta manera, las diferentes tendencias cognitivas son atendidas con prioridad en alguna de las actividades que se lleguen a realizar.
- 2) En el mundo actual los medios informáticos forman parte de la vida cotidiana de niños y niñas, tanto en su faceta académica como lúdica. Su uso en los estudios musicales revertirá en una mayor atracción hacia los mismos y en una mejora en el rendimiento individual y colectivo.
- 3) Desde el punto de vista cognitivo, entre las edades de ocho y doce años, el ser humano se encuentra en un momento idóneo para relacionarse con el exterior a través de sistemas de representación formal, lo que facilita el uso de programas informáticos con estrategias de aprendizaje basadas en imitación, reconocimiento y lectura de esquemas construidos a través del código musical occidental.

Por otro lado, y analizada la evolución cognitiva general y musical del alumnado de grado elemental en los conservatorios de música y las estrategias de aprendizaje más frecuentes en la configuración de los programas informáticos para la educación musical en lo que se refiere al ritmo, podemos establecer un conjunto de sugerencias que pueden ser útiles en la creación de futuros diseños:

- 1) El diseño de los programas que elaboremos debe cumplir las leyes de la Gestalt, tal como ya sucede con la mayor parte de los diseños curriculares tradicionales para la educación rítmica.
- 2) En el conjunto de actividades que compongan estos diseños deben incluirse aquellas que desarrollen la creatividad y el pensamiento divergente general, así como ejercicios de resolución de problemas dentro del ámbito rítmico-musical. No solamente se incluirán las actividades propias de lectura y dictado, sino que deben incluirse las que corresponden a ejercicios de improvisación y composición (en atención al pensamiento divergente), o las de identificación de fórmulas rítmicas o compases, identificación de errores y reconstrucción de ritmos en una secuencia de pulsos, etc.(como actividades de resolución de problemas).
- 3) Es preciso tener en cuenta la evolución cognitiva de niños y niñas de las edades a las que va dirigido el *software*, observando las líneas generales propias de las mismas y permitiendo en el diseño que las características individuales del alumnado sean respetadas, elaborando mecanismos adecuados al efecto.

Agradecimientos: Ministerio de Ciencia e Innovación de España. Plan Nacional de Investigación i+d 2004-2007 . Proyecto „Diseño, implementación y evaluación de un programa para el adiestramiento rítmico en instituciones de educación musical“ (código SEJ2007/60405EDU).

Referencias bibliográficas

- Brousseau, G. (1986). Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques. *Recherches en didactique des mathématiques*, 7 (2), 33-115
- Campbell, P. S. (1991): Rhythmic Movement and Public School Music Education: Conservative and Progressive Views of the Formative Years. *Journal of Research in Music Education*, 39 (1), 12-22.
- Carlton, E. B. & Weikart, P. S. (1994): *Foundations in Elementary Education. Music*. Springfield: ERIC.
- Craig, P. D. (1988): *Computer-Assisted Instruction in Treble Clef Note Reading for Gifted, Primary Students*. Springfield: ERIC.
- Davidson, L. & Scripp, L. (1991): Educación y desarrollo musicales desde un punto de vista cognitivo. En Hargreaves, D. J. (Ed.), *Infancia y educación artística* (pp. 80-111). (Trad. cast.

de Pablo Manzano) Madrid: Morata y MEC. [V. O.: *Children and the Arts*. Open University Press, Milton Keynes, 1989]

Deliège, I. (1987). Grouping Conditions in Listening to Music: An Approach to Lerdahl and Jackendoff's Grouping Preference Rules. *Music Perception* 4(4), 325-360.

Deliège, I. & Sloboda, J.A. (1996). *Musical Beginnings : origins and development of musical competence*. Oxford. Oxford University Press.

Deutsch, D. (1994). La perception des structures musicales. En A. Zenatti (Ed.) *Psychologie de la musique*. Paris Presses Universitaires de France.

Dowling, W.J. (1994). Melodic Contour in Hearing and Remembering Melodies. En R. Aiello y J. Sloboda (Eds.) *Musical Perceptions* (173-190). Oxford. Oxford University Press.

Feldenkrais, M. (1980): *Autoconciencia por el movimiento. Ejercicios para el desarrollo personal*. (Trad. cast. de Luis Justo). Buenos Aires: Paidós. [V. O. *Awareness through movement. Health Exercices for Personal Growth*. New York: Harper & Row Publishers, Incl., 1972].

Fraisse, P. (1976): *Psicología del ritmo*. (Trad. cast. de Dolores Blasco). Madrid: Morata. [V. O.: *Psychologie du rythme*. Paris: Presses Universitaires de France, 1974].

Francès, R. (1990): S'appuyer sur la psychologie pour l'éducation musicale? *Les Sciences de l'éducation*, 3-4, 9-19.

Gardner, H. (1983): *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.

Gardner, H. (1995): *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. (Trad. cast. de Teresa Melero).

Barcelona: Paidós. [V. O.: *Multiple Intelligences. The theory in practice*. New Cork: Basic Books, Harper Collins Publishers, 1993].

Gruhn, W. & Rauscher, F.H. (2007). *Neurosciences in Music Pedagogy*. New Cork. Nova Biomedical Books.

Hallam, S. (1998). *Instrumental Teaching. A Practical Guide to Better Teaching and Learning*. Oxford. Heinemann.

Hargreaves, D. J. (1998). *Música y desarrollo psicológico*. (Trad. cast. de Ana Lucía Frega, Dina Graetzer y Orlando Musumeci). Barcelona: Graó. [V. O.: *The Developmental Psychology of Music*. Cambridge: Cambridge University Press, 1986].

Hemsey de Gainza, V. (1993). *La improvisación musical*. Buenos Aires: Ricordi.

Jackendoff, R. & Lerdahl, F. (2006). The capacity for music: What is it, and what's special about it? *Cognition*, 100, 33-72.

Jaques-Dalcroze, E. (1942). *Souvenirs. Notes et critiques*. Neuchatel-Paris. Editions Victor Attinger.

Jaques-Dalcroze, E. (1965). *Le rythme, la musique et l'éducation* (2ª ed.) Lausanne, Suisse: Foetisch frères S.A. Editeurs.

Jaques-Dalcroze, E. (1981). *La musique et nous*. Genève-Paris. Editions Slatkine.

Kuck, H., Grossbach, M., Bangert, M. & Altenmuller, E. (2003). Brain processing of meter and rhythm in music - Electrophysiological evidence of a common network. *Neurosciences and Music. Annals of the New York Academy of Sciences*, 999, 244-253.

Lacárcel, J. (1992): La psicología de la música en la educación primaria: el desarrollo musical de seis a doce años. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 13, 35-52.

Laucirica, A. (2000). Proyecto docente e investigador. Obra no publicada.

Laucirica, A. (2004). Discriminación tonal e interválica en la percepción general y en el oído absoluto. *Revista Mexicana de Psicología*, 21 (1), 83-92.

Laucirica, A. (2005). L'oreille absolue partielle chez les musiciens: une compétence assez générale. *Musicae Scientiae*, IX (2), 255-271.

Leman, M. (1997). *Music, Gestalt and Computing. Studies in Cognitive and Systematic Musicology*. Berlin. Springer.

Lerdahl, F. & Jackendoff, R. (1983). *A Generative Theory of Tonal Music*. Massachusetts: The Massachusetts Institute of Technology.

López Cano, R. (2005). Los cuerpos de la música. Introducción al dossier: Música, cuerpo y cognición. *Trans. Revista electrónica transcultural de música*, 9. <http://www.sibetrans.com/trans/trans9/cano.htm>. [consulta: 20 de octubre de 2009].

Madsen, C.K. & Prickett, C.A. (1987). *Applications of Research in Music Behavior*. Tuscaloosa, Alabama. The University of Alabama Press.

Mellor, L. (2007). Computer-based composition in the Primary School: An investigation of children's "creative" responses using the CD Rom Dance Ejay. *Musicae Scientiae*, 11 (1), 61-88.

Mialaret, J.-P. (1978): *Pédagogie de la musique et enseignement programmé*. Issy-Les Moulineaux: Éditions EAP.

Ozeas, N. L. (1991): *The effect of the use of a computer assisted drill program on the aural skill development of students in beginning Solfege (interval identification and sight singing)* Michigan: UMI Dissertation Services.

Peters, G. D. (1991): *Convergence: Music Technology and Education*. En Colwell, R. J. (Ed.). *Basic Concepts in Music Education, II*. (pp. 237-246). Niwot: University Press of Colorado.

Phillips- Silver, J. & Trainor, L. J. (2007). Hearing what the body feels: Auditory encoding of rhythmic movement. *Cognition*, 105 (3), 533-546.

Radocy, R. E. & Boyle, J. D. (2003): *Psychological Foundations of Musical Behavior* (4ª ed.) Springfield, Illinois: Charles C Thomas. Publisher.

Reid, A. & Petocz, P. (2004). Learning Domains and the Process of Creativity. *The Australian Educational Researcher*, 31 (2), 45-62.

Rozmajzl, M. & Boyer-Alexander, R. (1999): *Music Fundamentals, Methods, and Materials for the Elementary Classroom Teacher*. New York: Longman.

Serafine, M. L. (1988): *Music as cognition. The development of Thought in Sound* New York: Columbia University Press.

Shuter-Dyson, R. & Gabriel, C. (1981): *The Psychology of Musical Ability* Londres - Nueva York: Methuen.

Sloboda, J. A. (1985). *The Musical Mind*. Oxford: Oxford University Press.

Sloboda, J. A. (2005). *Exploring the Musical Mind*. Oxford: Oxford University Press.

Strawinsky, I. (1981). *Poética musical*. (Trad. cast. de Eduardo Grau). Madrid: Taurus. [V. O.: *Poétique musicale*, 1977].

Swanwick, K. (1991): *Música, pensamiento y educación*. (Trad. cast. de Manuel Olasagasti). Madrid: Morata. [V. O.: *Music, Mind and Education*. London: Routledge, 1988].

Tejada, J. Laucirica, A. & Ordoñana, J.A. (2006). Development of Rhythm Abilities and Aural Training Software. An Empirical Study of a Conservatory. *International Journal of Learning*, 12 (5), 345-354.

Tenney, J. & Polansky, L. (1980) Temporal Gestalt Perception in Music. *Journal of Music Theory*, 24 (1), 205-241.

Vigotsky, L. S. (1995): *Pensamiento y lenguaje*. (Trad. cast. de Pedro Tosaus). Barcelona: Paidós [V. O.: *Thought and language*. Massachusetts: The Massachusetts Institute of Technology, 1986].

Weiss, R.P. & Gardner, H. (2000). Howard Gardner talks about technology. *Training & Development*, 54 (9), 52-56.

Zenatti, A. (1994): Deux figures marquantes de la psychologie de la musique en France: Paul Fraisse, Robert Francès. En Zenatti, A. (Ed.) *Psychologie de la musique*. (pp. 317-340). Paris: Psychologie d'aujourd'hui. Presses Universitaires de France.

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:

Saliba, K. (1991) *Accent on Orff*. Englewood Cliffs: Prentice Hall (fragmentos).

(fragmentos traducidos al castellano por Jesús Tejada).

Prefacio

Orff-Schulwerk puede ser definida como una pedagogía que organiza los elementos de la música para los niños a través del lenguaje, el canto, la interpretación y la danza. Orff define este enfoque con las metáforas de "idea" y "flor silvestre": a través de su nutrición, la flor florecerá y mantendrá su identidad.

Orff-Schulwerk comenzó en 1924, cuando Carl Orff y Dorothee Günther, un compositor y una especialista en danza, abrieron la Güntherschule en Munich con el fin de explorar la gimnasia, la danza rítmica y la danza expresiva en combinación con la música. La totalidad de movimiento, canto e interpretación de instrumentos fue una realidad constante en un entorno altamente creativo. Los músicos y bailarines de la escuela hicieron giras hasta que el centro fue bombardeado en 1945.

La Güntherschule estableció como base de la enseñanza una integración de música y movimiento, con la creatividad siempre delante. La Güntherschule no funcionó después de la guerra, pero sus conceptos se desarrollaron. En 1948, la Radio Bávara pidió a Orff a sus colegas la presentación de una serie de programas utilizando las ideas del Schulwerk con

niños. Gunild Keetman fue la responsable de preparar los programas, que tuvieron un gran éxito. Los maestros de toda Alemania pidieron las cintas y quisieron saber cómo podrían recrear estas actividades con los niños. Los programas de radio condujeron a la publicación de cinco volúmenes titulados *Orff-Schulwerk: Musik für Kinder* (1950-54). Los volúmenes originales son secuenciales, comienzan con melodías de dos notas y ritmos de dos negras, utilizando valores de negras y corcheas. Progresan melódica, rítmica y armónicamente para englobar lo que se denomina música elemental. Orff pensaba que estos volúmenes serían los "modelos" que conducirían a los niños hacia el desarrollo musical. La palabra *modelo* no implica sólo un ejemplo sino también la posibilidad del desarrollo, la extensión y la creatividad. La palabra en sí implica un patrón; una definición más clara sería "un patrón para ser adaptado".

En esta adaptabilidad reside la belleza de la enseñanza con Orff-Schulwerk, pero también es un problema. Algunos maestros interpretan este enfoque como un sistema que carece de estructura. Una estructura precisa, si se define mediante procedimientos sucesivos uno a uno, puede ser destructiva en la nutrición de los elementos creativos. Incluso los maestros que piensan esto, están mal informados, pues se debe respetar el equilibrio entre la estructura y la libertad.

Los elementos del Orff-Schulwerk son ritmo, melodía, armonía y timbre. Combinando estos elementos en pequeñas formas -A, AB, ABA, rondó- hace que los materiales funcionen musicalmente

Secuenciación

RITMO VERBAL

Formas de trabajo con pulso (negra, corchea y blanca)

- Juego de cambio de instrumento corporal en un determinado patrón rítmico: comenzar a percudir pulsos en un instrumento corporal (p.ej. las rodillas) y los niños se unen al pulso. Después cambiar la localización del pulso (p.ej. los hombros). Los niños no cambiarán el instrumento corporal hasta oír la consigna.
- Usar nombres como bloques de construcción rítmica (atribución de patrones rítmicos a nombres).
- Usar un objeto (pasar un objeto en pulso o lanzar un balón en pulso).
- Usar un poema y palmar un pulso o golpear las rodillas en pulso con ambas manos o alternándolas. A determinadas palabras del poema, cambian de instrumento corporal.
- Usar un poema y añadir audición interna. Secuencia clásica de aprendizaje: apuntar el poema; leerlo todos al unísono; leerlo con inflexión tonal (tristeza, alegría, etc.); añadir un pulso (ejecutado con manos en rodillas y palmas). Pedir a la clase que sólo pronuncie determinadas palabras subrayadas del poema y el resto que las diga en silencio. Después, transferir el acompañamiento de pulso a instrumentos de pequeña percusión.
- Usar un poema y dividirlo en versos. El grupo dirá el primer verso percutiendo negras en las rodillas. El segundo verso se dirá y se percutirán corcheas. El tercero se acompañará con blancas. Para el cuarto verso, dividiremos en tres grupos y cada uno hará su ritmo mientras se dice el poema.
- Cantar una canción (blanca, negra, corcheas en grupos de 2). Rango vocal limitado a 3ª menor. Acompañamientos en percusiones de altura indeterminada. Los niños añaden un patrón de blancas (asociado a una palabra) en rodillas, de negras en palmas y de corcheas en pitos y después se transfieren a un instrumento de pequeña percusión (platillos, caja china y claves).

EXPERIENCIAS CON RITMOS CONVERGENTES (METROS de dos pulsos en división binaria y ternaria de pulso)

- Generar cadenas de palabras con temas familiares.

- Utilizar percusión corporal en parejas como juegos de pulsos para un poema en 2/negras (8 compases). Facilitar previamente un tiempo de ensayo para las percusiones corporales. Después añadir el texto. Variantes: cambiar de pareja; interiorizar las palabras.

Palma izq. con el compañero							
Palma dcha. con el compañero							
Palmas propias entre sí							
Pies							

Utilizar percusión corporal como un juego de pulsos en una poesía (metro: 2/negras con puntillo).

Pitos							
Palmas con el compañero							
Rodillas							

MELODÍA

Desarrollo de la voz

La voz es el primer instrumento que debe desarrollarse. Comenzar con un motivo simple en un ámbito vocal confortable. Una buena tonalidad para los niños de Ed. Infantil es re mayor, aunque el objetivo debería ser fa mayor.

El primer concepto melódico a trabajar es el de agudo-grave. La metodología incluiría:

Lenguaje, en voces agudas y graves.

Movimiento, correspondiente a los registros graves y agudos del piano, moviéndose sobre las puntas del pie o con las rodillas dobladas.

Relacionando el sonido de un triángulo con los pitos y el sonido del bombo con los pies.

Los niños deben cantar canciones bitónicas y tritónicas. La melodía bitónica sintoniza psicológicamente con el niño. Es un intervalo descendente, el "canto de los niños" hallado en todos los sitios del mundo. Se sugiere utilizar el nombre de las notas. Dar oportunidades a los niños para que igualen las alturas que el profesor emite. Evitar acompañar con el piano.

Redes sociales



Electronic Journal of Music in Education.
Revista Electrónica de LEEME

@leemejournal



@revistaleeme



@LeemeRevista