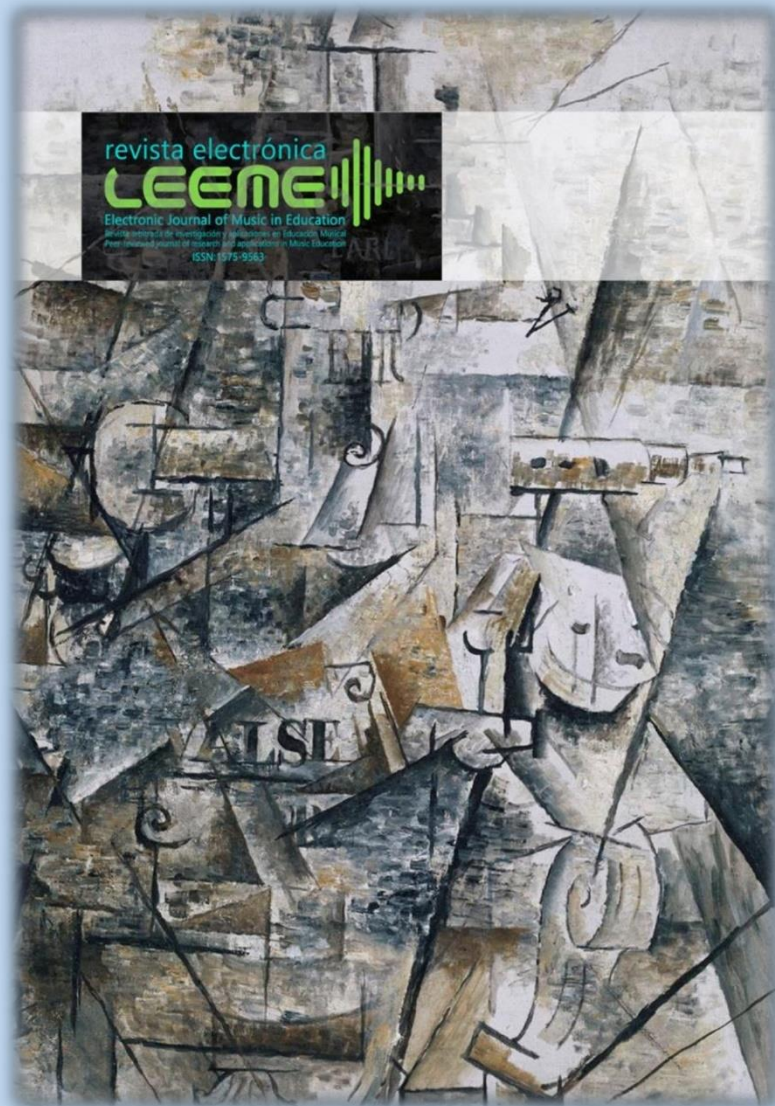




revista electrónica
LEEME 
Electronic Journal of Music in Education
Revista arbitrada de investigación y aplicaciones en Educación Musical
Peer-reviewed journal of research and applications in Music Education
ISSN: 1575-9563

NÚM. 33 (2014): REVISTA ELECTRÓNICA DE LEEME



Artículos

El perfil profesional del profesorado de música: una propuesta de las competencias deseables en Ed. Primaria y Ed. Secundaria*

The Professional Profile of Music Teachers: a Proposal of the Desired Competences for Elementary and Secondary Education

Carmen Carrillo Aguilera
Facultad de Educación
Universitat Internacional de Catalunya
08017 Barcelona
ccarrillo@uic.cat

Mercè Vilar Monmany
Departamento de Didáctica de la
Expresión Musical, Plástica y Corporal
Facultad de Ciencias de la Educación
Universitat Autònoma de Barcelona
08193 Bellaterra (Barcelona)
merce.vilar@uab.cat

Recibido: 24-01-2014 Aceptado: 28-05-2014

* Estudio realizado en el marco del “Grup de Recerca en Música i Educació” (GRUMED), reconocido por la Generalitat de Catalunya como Grupo de Investigación Consolidado: <http://grupsderecerca.uab.cat/musicaieducacio/>

Resumen

Este estudio tiene por objeto identificar las competencias profesionales deseables en los docentes de música de educación Primaria y Secundaria y constituye la primera fase de una investigación más amplia que pretende analizar el perfil profesional del profesorado de música. La propuesta de competencias deseables en los docentes de música de educación Primaria y Secundaria se elaboró mediante un proceso metodológico de enfoque cualitativo que incluyó un análisis de bibliografía especializada, dos entrevistas a docentes de música de educación Primaria y otras dos a formadores del profesorado de música de educación Primaria y Secundaria, y una consulta a una experta en competencias. El referencial de competencias resultante se sometió a un proceso de validación mediante la técnica de jueces. Finalmente se establecieron diez competencias, organizadas en tres categorías: competencias transversales, musicales y pedagógicas y/o didácticas. Dichas competencias buscan proporcionar elementos de referencia comunes que puedan servir de guía tanto para instituciones educativas como para formadores del profesorado y/o para los propios docentes. A pesar de que el listado de competencias pretende dibujar el perfil profesional de los docentes de música, en este estudio se discute en qué sentido esta propuesta podría ser extrapolable a otros docentes de educación Primaria y Secundaria.

Palabras clave: perfil profesional, competencias profesionales, formación de profesores de música.

Abstract

This study seeks to identify the desirable professional competences of music teachers working in primary and secondary education. Through a qualitative methodological process that included a review of specialized literature, two interviews of music teachers working in primary education and another two of music teachers educators at both primary and secondary levels, and a consultation with a specialist in competences, a proposal of the desirable professional competences for these teachers was made. This list was subjected to a validation process overseen by expert judges. Ten competences, organized under three categories, were established: cross-disciplinary, musical and pedagogical and didactic competences. These competences seek to provide common benchmarks that can serve as a guide for educational institutions, teacher educators or for teachers themselves. Although the list of competences pretends to draw the professional profile of music teachers, this study discusses how this proposal could be extrapolated to other teachers working in primary and secondary education.

Keywords: Professional Profile, Professional Competences, Music Teacher Education.

1. Introducción

En los sistemas educativos del mundo occidental, la música es una materia que, en mayor o en menor grado, se contempla en el currículum escolar tanto en la etapa Primaria como en la Secundaria. Mientras que, en general, se reconoce la necesidad de que la educación musical esté presente en el currículum escolar, el debate sobre quién debe impartir esta materia es un asunto que genera controversia. Es evidente que el profesorado de música necesita reunir una serie de cualificaciones que responden a su condición de educador. No obstante, como sugiere Temmerman (1997), se considera que la música es una materia curricular con un carácter distintivo que también requiere del docente conocimientos y capacidades específicas. Identificar las competencias profesionales deseables en el profesorado de música de educación Primaria y Secundaria, pues, es un proceso necesario para delimitar aquellos aspectos que los futuros docentes deben ser capaces de poner en práctica para el desempeño eficaz de su profesión.

Tras dos décadas de la generalización de la figura del especialista en educación Primaria y casi tres años después de haber incrementado la exigencia de la preparación pedagógica del profesorado de educación Secundaria, la revisión de la situación actual en el contexto español exige nuevas aportaciones que permitan valorar el estado de la preparación y la práctica profesional de este colectivo. La reflexión acerca de las transformaciones en la formación del profesorado de música de educación Primaria y Secundaria, así como las condiciones de su praxis profesional, lleva a reconsiderar y reconceptualizar el estudio de las cualidades requeridas para su perfil profesional. En el actual contexto educativo, el perfil profesional es un concepto que aparece a menudo asociado al resurgimiento del enfoque por competencias y que focaliza en la dimensión más funcional del rol desarrollado por el docente (véase Angulo, 2008). Por tanto, identificar las competencias deseables en los docentes de música de educación Primaria y Secundaria permitirá también reflexionar en torno a las posibilidades de mejora de la formación y la práctica profesional de este colectivo.

2. Sobre las competencias profesionales

2.1. Delimitación conceptual y características

Existen múltiples definiciones para referirse al concepto de competencia; algunas de ellas son complementarias mientras que otras ofrecen diferencias sustanciales (Tejada, 1999; Zabala & Arnau, 2008). En este estudio se entiende la competencia profesional como la capacidad de movilizar diferentes recursos como los conocimientos, las habilidades o las actitudes a fin de poder hacer frente a un tipo de situaciones, según la conceptualización realizada por Perrenoud (2004). Teniendo en cuenta esta definición y las ideas de otros trabajos consultados para la elaboración de este estudio, se han establecido una serie de características o elementos comunes.

Perrenoud (2004), uno de los principales autores tomados como referencia, afirma que las competencias integran y movilizan diferentes recursos como los mencionados anteriormente, aunque ninguno de estos recursos constituye por sí mismo la competencia. Las competencias, por tanto, sólo tienen sentido en la acción, aspecto que también se pone de manifiesto en las conceptualizaciones de autores como Cano (2005) o Tejada (1999), entre otras. Al manifestarse en la práctica, dichas competencias deben poder acreditarse y ser directamente evaluables (Marchesi, 2007). Por este motivo, siguiendo el modelo de Marchesi (2007) y también de Perrenoud (2004), en la propuesta de competencias formulada en este estudio se establecieron entre seis y nueve dimensiones o componentes específicos para cada competencia principal, con el objetivo de poder definir y evaluar de forma más concreta la actuación planteada en cada una de ellas. A pesar de que el docente debe dirigir la situación de forma global, compartimos con Perrenoud (2004) la idea de que cada actuación particular implica la movilización de competencias específicas.

El carácter aplicativo de las competencias sugiere que éstas no pueden entenderse al margen de las condiciones específicas del escenario en donde se desarrollan, tesis defendida por autores como Cano (2005), Zabala y Arnau (2008) y el mismo Perrenoud (2004). Por tanto, aunque los recursos adquiridos durante la formación inicial son importantes para ayudar al profesorado a desarrollar las competencias que deberá manejar en el futuro, los docentes tienen

la responsabilidad de actualizar y consolidar dichas competencias a lo largo de su vida profesional.

2.2. Propuestas y estudios sobre competencias profesionales de los docentes de música

Las primeras investigaciones sobre las competencias profesionales de los docentes de música fueron realizadas en los Estados Unidos de Norteamérica en la década de los 60. En estos primeros estudios se estableció un listado de las competencias deseables en el profesorado de música mediante cuestionarios en los que los docentes participantes debían valorar la importancia de un nombre extenso de competencias para su práctica profesional. Posteriormente, la asociación Music Educators National Conference (MENC) publicó el informe *Teacher Education in Music: Final Report* (Klotman, 1972) en el que se expone una propuesta de las competencias para docentes de música y se presentan algunas sugerencias para la mejora de su formación inicial. El informe pone de manifiesto que el docente de música debe disponer de una serie de cualidades personales (p.e. inspirar a los otros, estar comprometido con la mejora profesional o relacionarse con otros individuos), de competencias musicales (p.e. interpretar, componer y analizar) y de cualidades profesionales (p.e. implementar un repertorio musical amplio para hacer frente a los problemas de aprendizaje o demostrar el concepto de músico completo dedicado a la enseñanza). A partir de la publicación de este informe empezaron a proliferar los estudios en relación con las competencias profesionales del profesorado de música.

Más adelante, otros autores investigaron las competencias profesionales y las habilidades de los educadores de música y elaboraron propuestas de cualidades consideradas necesarias para desarrollar la tarea docente de forma eficaz. El australiano Leong (1996) por ejemplo, elaboró un perfil de 30 competencias deseables en el profesorado novel de música de educación Secundaria. Por su lado, el norteamericano Teachout (1997) señaló determinadas habilidades personales (p.e. autocontrol o habilidades de liderazgo) y docentes (p.e. implicar en el alumnado en el proceso de aprendizaje o utilizar un enfoque positivo) entre las más valoradas por el profesorado de música.

También en Australia, Temmerman (1997) puso de manifiesto la importancia de que los maestros de música de educación Primaria dispongan, además de habilidades profesionales, de sólidas competencias relacionadas con el contenido de la materia (p.e. ser capaz de tocar instrumentos escolares, de escuchar y de crear música, de planificar y evaluar actividades musicales) que les permitan ofrecer al alumnado una educación musical de calidad.

Algunas de las investigaciones más recientes en torno a las cualidades de los docentes de música han sido desarrolladas por los australianos Ballantyne y Packer (2004) y por los norteamericanos Rohwer y Henry (2004). El primer estudio examina la opinión de los educadores en prácticas en torno a los conocimientos y habilidades necesarios para una práctica eficaz en el aula. Dicho estudio señala diferentes aspectos didácticos y pedagógicos (p.e. capacidad de planificar para un aprendizaje eficaz o capacidad de involucrar al alumnado en la música de forma significativa) como atributos deseables en el docente de música. El segundo trabajo en cambio, explora las percepciones de los profesores universitarios sobre las habilidades y características específicas de los docentes de música eficaces (effective music teachers), y destaca diversos aspectos musicales, docentes y personales (p.e. expresividad musical, gestión de clase o motivación) como cualidades que contribuyen a una práctica satisfactoria.

En el contexto europeo, han proliferado de manera notable las publicaciones sobre competencias profesionales de los docentes en general. En nuestro entorno más próximo, tres de las propuestas más recientes y difundidas sobre competencias necesarias para el desarrollo eficaz de la práctica docente han sido formuladas por Cano (2005), Marchesi (2007) y Perrenoud (2004). En el área de educación musical en cambio, las publicaciones existentes aún continúan siendo escasas y la mayoría de autores que han abordado el tema lo han hecho desde una perspectiva teórica (por ejemplo, Addessi, 2005; Carbajo, 2008; Centre de Formation des Musiciens Intervenants, 2005; Vilar, 2003). El proyecto *meNet Learning Outcomes in Music Teacher Training* (Music Education Network, 2009) es quizás uno de los trabajos más relevantes sobre competencias profesionales del docente de música llevados a cabo. Este estudio analiza cuestiones fundamentales en relación con las competencias, los conocimientos, las habilidades y las capacidades esperados en este colectivo que organiza bajo las categorías

siguientes: a) musicales y didácticas (p.e. interpretar un repertorio variado de obras musicales con fluidez y expresividad o componer y realizar arreglos para adaptar las piezas musicales a las necesidades del alumnado), b) pedagógicas (p.e. analizar las situaciones de aprendizaje y planificarlas para contribuir al aprendizaje del alumnado o escoger las formas más apropiadas de evaluación para favorecer su aprendizaje) y c) genéricas (p.e. reflexionar acerca de la propia práctica para contribuir a su desarrollo profesional o colaborar con el profesorado para facilitar el desarrollo del currículum).

En el contexto español, el Libro Blanco del Título de Grado de Magisterio (ANECA, 2005) es uno de los pocos estudios que recogen la opinión de varios profesionales de la educación sobre los perfiles y competencias profesionales de los maestros de música de educación Primaria. Dicho informe señala como aspectos más valorados para el perfil de maestro especialista en educación musical aquellos relacionados con la didáctica específica de la música y con la planificación del aprendizaje de los alumnos.

De lo expuesto en este punto se desprende que hay diversidad de enfoques. No obstante, la mayoría de autores coinciden en que el profesorado de música debería ser un colectivo con unas sólidas competencias musicales en los ámbitos de la interpretación, la escucha y la creación musical que posibiliten una educación de calidad; con unas competencias profesionales que le permitan, por un lado crear un clima idóneo en el aula e implicar al alumnado en la materia y por el otro gestionar de forma eficaz su aprendizaje musical; y con unas cualidades personales encaminadas a afrontar con éxito las complejidades de la tarea docente.

3. Metodología

En este estudio, cuyo objetivo es identificar las competencias profesionales deseables en los docentes de música de educación Primaria y Secundaria, se ha utilizado una metodología de enfoque cualitativo que ha conllevado la utilización de diferentes técnicas y métodos de recogida y análisis de datos. Una fase preliminar de dicho estudio, en la que se identificaron 10 competencias profesionales de los docentes de música de educación Primaria, fue publicada en Carrillo y Vilar (2009). La propuesta de competencias profesionales que se presenta en este

trabajo en cambio, también concierne al profesorado de música de educación Secundaria. Dichas competencias definen, de forma genérica, aquellos ámbitos en los que estos docentes deberían poder desenvolverse con eficacia en su actividad profesional. Por ello, podrían ser adoptadas por el profesorado de música de educación Primaria y Secundaria, adecuando cada competencia a las singularidades de cada etapa educativa. Esta propuesta de competencias incluye además entre seis y nueve dimensiones o componentes específicos para cada competencia principal. Dichas dimensiones permiten delimitar y evaluar de forma más concreta la actuación definida en cada una de ellas.

El proceso metodológico de identificación de las competencias deseables en los docentes de música de educación Primaria y Secundaria se ha desarrollado en tres fases, que se sintetizan en la figura 1:

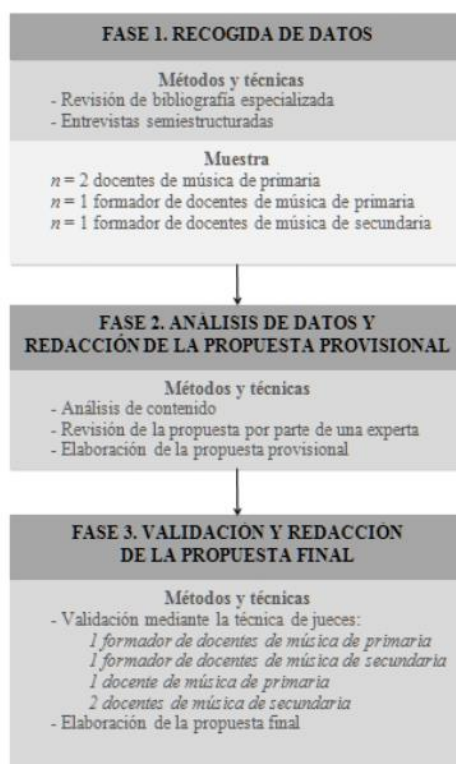


Figura 1. Diseño metodológico del estudio

3.1. Recogida de datos

La primera fase se inició con una revisión de la bibliografía existente sobre las competencias profesionales de los docentes de música de educación Primaria y Secundaria. Se consultaron propuestas, estudios, currículos e informes realizados en diferentes contextos. Paralelamente a la consulta de bibliografía especializada, se realizaron entrevistas a dos docentes de música de educación Primaria y a dos formadores de docentes de música, uno de educación Primaria y otro de Secundaria, con el objetivo de recoger sus opiniones en torno a las competencias profesionales deseables en el profesorado de música de estos niveles educativos.

3.2. Análisis de datos y redacción de la propuesta provisional

En la segunda fase se realizó un análisis de contenido de los datos recopilados a través de la revisión bibliográfica y las entrevistas. Para empezar, se realizó una selección de los trabajos sobre competencias profesionales considerados más relevantes y se transcribieron las entrevistas. Después se recopilaron en un mismo documento tanto los enunciados de las competencias profesionales propuestas en los diferentes documentos seleccionados como las ideas clave surgidas en las entrevistas en relación con aspectos que el profesorado de música debe poder manejar para el desarrollo eficaz de su profesión.

La primera categorización se llevó a cabo desde una perspectiva básicamente inductiva (Patton, 1980): las categorías de análisis emergieron del texto y se establecieron tras sucesivas lecturas del material recopilado. No obstante, dichas categorías resultaron ser comunes con las encontradas en otros trabajos en torno a las competencias profesionales del profesorado de música: transversales, musicales y pedagógicas y/o didácticas (v. Carrillo, 2012). Posteriormente, mediante un proceso metodológico similar, se elaboró un listado provisional de subcategorías de análisis y se redactó una primera propuesta de competencias.

A continuación se solicitó asesoramiento a una experta en competencias, aunque no del ámbito de la educación musical, con quien se discutieron diferentes aspectos en torno a la propuesta elaborada. Dicha experta examinó el referencial de competencias provisional y

sugirió cambios a nivel de forma (p.e. establecer un número reducido de competencias que reflejaran ideas complejas y lo suficientemente amplias como para evitar caer en la fragmentación excesiva del rol del docente; definir una cifra limitada de dimensiones para cada una de estas competencias, con el objetivo de establecer unos indicadores con los que dichas competencias pudiesen ser evaluadas) y de contenido (p.e. utilizar verbos de actuación para redactar las competencias puesto que las competencias sólo tienen sentido en la acción). Teniendo en cuenta las ideas aportadas por la experta en competencias se reelaboró el listado de subcategorías (tabla 1) y se volvió a redactar la propuesta de competencias provisional.

Competencias transversales
El desarrollo profesional del docente
La actuación del docente en el aula
La actuación del docente en el marco del centro escolar
La actuación ética como docente
Competencias musicales
El desarrollo de capacidades vinculadas con la escucha musical
El desarrollo de capacidades vinculadas con la interpretación musical
El desarrollo de capacidades vinculadas con la creación musical
Competencias pedagógicas y/o didácticas
La planificación de las situaciones de enseñanza-aprendizaje
La aplicación de las situaciones de enseñanza-aprendizaje
La adaptación de las secuencias de enseñanza-aprendizaje

Tabla 1. Categorías y subcategorías de análisis

Un paso posterior, aunque previo a la validación final de la propuesta, consistió en establecer un número limitado de dimensiones para cada una de las competencias que integraban dicha propuesta. Para ello se tuvieron en cuenta los datos recopilados a través de la revisión bibliográfica y de las entrevistas, aunque también a través de la propia experiencia profesional como docentes y formadoras de profesorado de música.

3.3. Validación y redacción de la propuesta final

La propuesta de competencias provisional se sometió finalmente a la validación por parte de diversos profesores del área de música. Se eligieron dos formadores de docentes de música, uno de educación Primaria y otro de Secundaria y tres docentes del área –una de educación Primaria y dos de Secundaria–, dos de los cuales habían participado en la confección de los respectivos currículos de educación artística y de música vigentes en Cataluña (Departament d’Educació, 2007a, 2007b). Una vez realizadas las modificaciones pertinentes, se procedió a redactar la propuesta final de competencias.

4. Resultados y discusión

Como resultado del proceso metodológico detallado en el punto anterior, se elaboró una propuesta de 10 competencias, que se organizaron en torno a tres ámbitos: transversales o comunes a todo el profesorado de las diferentes áreas de educación Primaria y Secundaria, específicas o musicales y otras que consideran la especificidad de la materia desde una vertiente pedagógica y didáctica (tabla 2). Como ya se ha comentado previamente (punto 2.1), se establecieron entre seis y nueve dimensiones o componentes específicos para cada competencia principal. Por este motivo, al presentar y discutir a continuación las competencias referentes a cada ámbito, se detalla el contenido de algunas de las dimensiones incluidas en cada una de ellas.

	Competencias profesionales en relación con:
Competencias transversales	C1. <i>El desarrollo profesional del docente</i> : Impulsar el propio desarrollo profesional, tanto por lo que concierne a la mejora de habilidades y capacidades personales como a la participación en actividades de formación permanente
	C2. <i>La actuación del docente en el aula</i> : Gestionar un grupo-clase y estimular y orientar al alumnado para el aprendizaje y para su desarrollo personal y social
	C3. <i>La actuación del docente en el marco del centro escolar</i> : Trabajar conjuntamente con los miembros de la comunidad educativa, las familias y los alumnos y participar en la gestión de la escuela a fin de conseguir de forma colaborativa los objetivos educativos del centro
	C4. <i>La actuación ética como docente</i> : Actuar de forma ética y responsable como docente, participar en la aplicación de unas normas de funcionamiento democrático del centro y ser capaz de enfrentar y de

	buscar soluciones a los problemas que se derivan de la práctica profesional
Competencias musicales	<p>C5. <i>El desarrollo de capacidades vinculadas con la escucha musical</i>: Ser capaz de escuchar y apreciar todo tipo de música, saber analizar –a nivel auditivo– los elementos que la constituyen y utilizar, si es necesario, otros lenguajes para representarla o para expresar las emociones que despierta</p> <p>C6. <i>El desarrollo de capacidades vinculadas con la interpretación musical</i>: Interpretar con corrección y musicalidad un repertorio variado de obras musicales y de danzas y ser capaz de utilizar el gesto de dirección en las interpretaciones escolares</p> <p>C7. <i>El desarrollo de capacidades vinculadas con la creación musical</i>: Realizar creaciones musicales integrando, si es necesario, otros lenguajes artísticos como medio para comunicarse y expresarse a través de la música y saber transcribir y arreglar piezas musicales escolares para adaptarlas a los diferentes contextos y niveles de aprendizaje</p>
Competencias pedagógicas y/o didácticas	<p>C8. <i>La planificación de las situaciones de enseñanza-aprendizaje (EA)</i>: Planificar las situaciones de EA en relación con la educación musical, promoviendo así la adquisición de las competencias propuestas en el currículum vigente del área</p> <p>C9. <i>La aplicación de las situaciones de EA</i>: Conducir y evaluar las situaciones de EA en relación con la educación musical promoviendo así la adquisición de las competencias propuestas en el currículum vigente del área</p> <p>C10. <i>La adaptación de las secuencias de EA</i>: Adaptar las intervenciones a las necesidades y características del alumnado y de su contexto escolar y social, y promover un aprendizaje musical significativo</p>

Tabla 2. Propuesta de competencias profesionales para el profesorado de música

El listado completo de competencias profesionales y sus respectivas dimensiones se puede consultar en el Anexo 1.

4.1. Competencias transversales

Las competencias transversales incluyen competencias referentes a:

- El desarrollo profesional del docente (C1). Para empezar, esta propuesta contempla la importancia de impulsar el propio desarrollo del docente tanto a nivel personal como profesional, a fin de poder hacer frente a las exigencias de una tarea tan compleja y comprometida como es la de educar. Puesto que las competencias deben actualizarse y consolidarse a lo largo de la práctica (Cano, 2005; Perrenoud, 2004; Tejada, 1999), consideramos que esta competencia juega un papel determinante en la mejora de la actividad llevada a cabo por el profesorado. Las ocho dimensiones que componen esta competencia hacen referencia a la puesta en práctica de habilidades y capacidades personales y profesionales, y a la organización de la propia formación permanente.

- La actuación del docente en el aula (C2). Esta competencia destaca una serie de elementos relacionados con la actuación del docente en el contexto del aula escolar. El docente debe tener la capacidad para gestionar un grupo-clase de forma eficaz, pero también debe ser capaz de estimular el aprendizaje del alumnado y su educación en valores, tal como proponen autores como Marchesi (2007). Un buen manejo de esta competencia debería ayudar a los docentes a superar algunas de las dificultades relacionadas con la gestión del grupo-clase con las que una parte importante del profesorado se encuentra durante los primeros años en la profesión (Carrillo, 2014; Carrillo & Baguley, 2011). Las ocho dimensiones que se concretan en esta competencia hacen hincapié en la transmisión de valores al alumnado como punto de partida para conseguir un buen clima de aula y facilitar su aprendizaje.
- La actuación del docente en el marco del centro escolar (C3). En consonancia con tres de las propuestas más recientes y difundidas sobre competencias docentes en nuestro entorno más próximo (Cano, 2005; Marchesi, 2007; Perrenoud, 2004), esta competencia coincide en remarcar la necesidad de que el docente de música sea capaz de actuar de forma eficaz en el marco del centro escolar. Es decir, el profesorado debe poder trabajar en colaboración con los miembros de la comunidad educativa, las familias y el alumnado, así como de participar en la gestión de la escuela, a fin de conseguir conjuntamente los objetivos educativos del centro. Las seis dimensiones que constituyen esta competencia guardan relación con las actuaciones que el docente puede llevar a cabo en el contexto escolar para incidir positivamente sobre la actividad educativa del centro en general, y sobre el aprendizaje del alumnado de forma particular.
- La actuación ética del docente (C4). La última competencia transversal tiene que ver con la actuación ética del docente en el centro escolar, aspecto que pone de manifiesto Marchesi (2007) al sugerir que la profesión docente requiere del profesorado un compromiso con los otros que va más allá de los meros aspectos técnicos requeridos en el desarrollo de la actividad educadora. De esta competencia también se infiere que la

dimensión moral de la educación está muy presente en el pensamiento de los docentes, aspecto que pone de relieve en la investigación de Pesquero *et al.* (2008). En esta competencia se incluyen seis dimensiones que describen algunos de los principios éticos inherentes a la actividad profesional del profesorado sobre los cuales se sustenta cualquier buena práctica docente.

4.2 Competencias musicales

Las competencias musicales comprenden las relacionadas con:

- El desarrollo de capacidades vinculadas con la escucha musical (C5). Esta competencia pone de manifiesto el papel relevante que ejercen las capacidades perceptivas en el desempeño de la práctica profesional de los docentes de música, tal como sugieren autores como Carrillo y Vilar (2012). Las nueve dimensiones que se definen en esta competencia hacen referencia a la adopción de una actitud abierta y analítica ante la escucha en general, el análisis y reconocimiento de elementos musicales, y la utilización de otros lenguajes para poner de manifiesto dichos elementos o para expresar emociones.
- El desarrollo de capacidades vinculadas con la interpretación musical (C6). Esta competencia también ejerce un rol esencial en el desempeño eficaz de la tarea que el docente de música tiene encomendada. Así lo pone de manifiesto el informe elaborado por el MENC (Klotman, 1972) o algunos estudios posteriores como los llevados a cabo por Leong (1996), Temmerman (1997) o, más recientemente, por Arriaga y Madariaga (en prensa). Las ocho dimensiones que la integran ponen de relieve la importancia de la interpretación musical en un sentido amplio en el que se incluye la interpretación vocal, instrumental y corporal, y también la utilización del gesto de dirección.
- El desarrollo de capacidades vinculadas con la creación musical (C7). Aunque en un estudio posterior realizado por las mismas autoras se pone de manifiesto que la competencia en relación con el desarrollo de capacidades vinculadas con la creación musical es una de las menos valoradas por el profesorado de música (Carrillo & Vilar,

2012), diversas publicaciones en torno a las competencias profesionales del docente de música ponen énfasis en la importancia que tiene dicha competencia para el desempeño satisfactorio de la actividad profesional del docente de música (Klotman, 1972; Leong, 1996; Temmerman, 1997). Esta competencia está compuesta por ocho dimensiones que se refieren a la creación musical desde una perspectiva que incorpora tanto la experimentación sonora, la improvisación y la composición musical, como la transcripción y el arreglo de piezas musicales escolares.

4.3 Competencias pedagógicas y/o didácticas

Las competencias pedagógicas y/o didácticas hacen referencia a:

- La planificación de las situaciones de EA (C8). Esta competencia subraya la necesidad de que los docentes de música sean capaces de planificar las situaciones de enseñanza y aprendizaje (EA) en relación con la educación musical a fin de promover en el alumnado la adquisición de las competencias propuestas en el currículum vigente del área, en consonancia con el estudio llevado a cabo por Ballantyne y Packer (2004). En esta competencia se definen nueve dimensiones que hacen hincapié en tareas de análisis y de selección de contenidos, así como de diseño y de planificación de la programación, de las clases y de los procesos de EA.
- La conducción y evaluación de las situaciones de EA (C9). Esta competencia pone de manifiesto la necesidad de que el profesorado sea capaz de conducir y de evaluar las situaciones de EA de forma eficaz. De forma más específica, las ocho dimensiones que la integran hacen referencia a la puesta en marcha de los aspectos planificados previamente y a la evaluación de los aprendizajes del alumnado. Como se puede observar en algunas de las dimensiones que componen dicha competencia (v. Anexo 1), se considera que la evaluación debe poder utilizarse como parte reguladora del proceso de EA y no sólo como un fin en sí misma, en línea con autores como Sanmartí (2010).
- La adaptación de las secuencias de EA (C10). Ante un entorno escolar cada vez más diverso y complejo, es importante que el profesorado sea capaz de adaptar sus intervenciones a las necesidades y características del alumnado y de su contexto escolar

y social a fin de promover un aprendizaje musical significativo. Desde perspectivas diferentes, las propuestas sobre competencias docentes de Marchesi (2007) o Perrenoud (2004), así como un estudio reciente llevado por VanWeelden y Whipple (en prensa), también coinciden en destacar la necesidad de atender a la diversidad. Las seis dimensiones que comprenden esta competencia guardan relación con la adaptación de las secuencias de aprendizaje a la diversidad de alumnado, lo que implica utilizar las herramientas más adecuadas para ello y –si es necesario– solicitar asesoramiento y orientación a las personas pertinentes.

5. Conclusiones

En este estudio se ha elaborado una propuesta de 10 competencias profesionales deseables en el profesorado de música de educación Primaria y Secundaria que los docentes de esta área y niveles educativos deberían ser capaces de dominar para el desarrollo eficaz de su profesión. Asimismo, se han definido las dimensiones o componentes de cada una de las competencias, hasta un total de 69, las cuales delimitan los aspectos evaluables de la capacidad de actuación descrita en cada una de ellas. Al acotar los ámbitos en los que el profesorado de música debería ser competente, las competencias identificadas pretenden contribuir a la apertura de una vía de reflexión en torno a las posibilidades de mejora de la formación y la práctica profesional de estos docentes. En definitiva, este estudio coincide con Temmerman (1997) en que una mejor formación y práctica profesionales del profesorado de música repercutirá directamente sobre la calidad de la educación musical que se recibe en la escuela.

La propuesta de competencias presentada en este artículo, no obstante, no pretende establecer un referencial inamovible para el profesorado del área, puesto que la profesión docente y sus prácticas cambian y por tanto el perfil del docente también (Perrenoud, 2004; Rodríguez-Quiles, 2004). Este estudio tampoco persigue establecer un listado exhaustivo de las competencias profesionales del profesorado de música y de sus dimensiones, puesto que, como sugiere el mismo Perrenoud, ningún referencial puede “garantizar una representación consensuada, completa y estable de una profesión o de las competencias que lleva a cabo” (2004, 10).

Las competencias formuladas en este estudio, en cambio, pretenden delimitar las necesidades formativas del profesorado de música y servir de guía para el diseño de programas de formación de estos docentes. Al concretar las áreas en las que el profesorado debería ser competente para el desarrollo eficaz de su profesión, las competencias permiten situar dichos programas dentro del marco laboral y facilitar el acercamiento de la formación que se recibe desde las universidades a la realidad de las aulas de educación Primaria y Secundaria.

A pesar de que el enfoque por competencias focaliza en los aspectos más funcionales, aquellos directamente relacionados con la práctica profesional, no se debe olvidar que ser competente implica movilizar diferentes recursos como los conocimientos, las habilidades y las actitudes de forma interrelacionada en la práctica (v. Perrenoud, 2004). No se pueden formar profesionales competentes al margen de estos recursos. Por tanto, si bien los referenciales de competencias pueden contribuir al diseño de programas de formación del profesorado de acuerdo con la realidad laboral, dichos programas deben poder integrar estos otros elementos en el proceso de EA de las competencias que deben capacitarlos para el ejercicio eficaz de su profesión.

Más allá de ser un referente para el diseño de los programas de formación del profesorado que se ofertan desde las diferentes instituciones educativas, las competencias definidas en este estudio también buscan proporcionar elementos de referencia comunes que puedan servir de guía tanto para formadores del profesorado como para los propios docentes. Conocer las competencias que configuran el perfil profesional del profesorado de música puede facilitar a los formadores del profesorado, el diseño de asignaturas en función de su aplicabilidad y no sólo con base a unos contenidos disciplinares.

Por otro lado, las competencias constituyen un paradigma educativo centrado en el aprendiz y, por tanto, suponen un avance respecto a formas anteriores de abordar la enseñanza más focalizadas en el profesorado. Al poner énfasis en el aprendiz, en este caso, los futuros docentes, los formadores del profesorado tienen el cometido de desplazar el foco de atención de la enseñanza al aprendizaje.

Conocer las áreas en las que los docentes deben ser competentes en un contexto laboral específico también puede ser de utilidad para evaluar el propio ejercicio docente y propiciar una

práctica reflexiva que redunde en una mejora de la actividad profesional. Esto adquiere especial relevancia en este estudio en el que el referencial de competencias profesionales del profesorado de música formulado ha sido definido desde dentro de la propia profesión. Como apuntan la *Association for Teacher Education in Europe* (2006), se considera que una implicación activa de los docentes en el proceso de formulación de unos determinados indicadores de calidad es clave para que estos ejerzan un impacto real sobre su desarrollo profesional.

No obstante, para poder contribuir realmente a la formación y el desarrollo profesional de este colectivo, sería necesario conocer la percepción del profesorado de música de educación Primaria y Secundaria acerca de la importancia de las competencias propuestas para el ejercicio de su actividad profesional o de su utilización en la práctica. Asimismo, sería de utilidad saber su opinión acerca de la preparación recibida en su formación inicial para el ejercicio de dichas competencias. De este modo se podría apreciar si la preparación recibida se corresponde con la valoración que el profesorado les ha otorgado. Por ello, en una fase posterior de este estudio se examinan las opiniones de una muestra amplia de docentes de educación Primaria y Secundaria acerca de las competencias consideradas necesarias para el desarrollo satisfactorio de su tarea profesional (véase Carrillo & Vilar, 2012). De esta manera será posible realizar una mayor contribución a la formación y el desarrollo profesional del profesorado de música que redunde en una mejora de su actividad docente.

Como reflexión final, se considera que el conjunto de competencias profesionales del profesorado de música expuestas en este artículo podrían ser extrapolables a otros perfiles de docentes de educación Primaria y Secundaria. Las competencias transversales y las pedagógicas y/o didácticas podrían adoptarse fácilmente en otros perfiles, adecuando estas últimas a los aspectos relacionados con la didáctica específica de cada materia. Las competencias propias de la materia –relacionadas con el desarrollo de capacidades vinculadas con la escucha, la interpretación y la creación musicales–, podrían guardar ciertos paralelismos con las competencias específicas de materias relacionadas con la expresión artística (p.e. Plástica y visual, Literatura o Teatro), por las estrechas conexiones existentes entre los lenguajes de esta índole, aunque también con la educación física, puesto que ambas materias trabajan el sentido estético de la expresión corporal, tal como pone de manifiesto el currículum del área de educación artística para la educación Primaria vigente en Cataluña (Departament d'Educació, 2007a). Por las similitudes existentes entre la educación musical y estas otras materias se cree

que la propuesta de competencias formulada en este estudio podría arrojar luz sobre las posibilidades de mejora de la formación y la práctica profesional de otros docentes de educación Primaria y Secundaria.

Referencias

Addessi, A. R. (2005). Le competenze musicali e professionali dell'insegnante della scuola di base. En A. Coppi (Ed.), *Re.Mu.S: Studi e ricerche sulla formazione musicale* (pp. 9 – 23). Morlacchi, Perusina: Università de Modena e Reggio Emilia.

ANECA (2005). *Libro Blanco. Título de Grado en Magisterio* (Vol. 1). Madrid: ANECA.

Angulo, J. F. (2008). La voluntad de distracción: Las competencias en la universidad. En J. Gimeno, A. I. Pérez Gómez, J. B. Martínez, J. Torres, F. Angulo y J. M. Álvarez (Eds.), *Educación por competencias ¿qué hay de nuevo?* (pp. 176 – 205). Madrid: Ediciones Morata.

Arriaga, C. y Madariaga, J. M. (en prensa). Is the perception of music related to musical motivation in school? *Music Education Research*. doi: 10.1080/14613808.2013.847074

Association for Teacher Education in Europe (ATEE) (2006). *The quality of Teachers. Recommendations on the development of indicators to identify teacher quality*. Bruselas: ATEE.

Ballantyne, J. y Packer, J. (2004). Effectiveness of preservice music teacher education programs: perceptions of early-career music teachers. *Music Education Research*, 6(3), 299 – 312. doi: 10.1080/1461380042000281749

Burns, R. (2000). *Introduction to research methods* (4ª ed.). French Forest: Pearson Education.

Cano, E. (2005). *Com millorar les competències dels docents*. Barcelona: Graó.

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

Carrillo, C. (2012). *The qualities of music teachers: towards a holistic view of the professional profile*. (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Barcelona, Bellaterra. Recuperado el 5 de junio de 2014, de <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/96532/ccal1de1.pdf?sequence=1>

Carrillo, C. (2014). Early Music Teaching Experiences. The Impact of Teacher Training Programmes. En Th. De Baets y Th. Buchbom (Eds), *European Perspectives on Music Education* (Vol. 3). *The Reflective Music Teacher* (pp. 169 – 179). Innsbruck: Helbling.

Carrillo, C. y Baguley, M. (2011). From school teacher to university lecturer: Illuminating the

journey from the classroom to the university for two arts educators. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 62 – 72. doi: 10.1016/j.tate.2010.07.003

Carrillo, C. y Vilar, M. (2009). Les competències del mestre de música de primària: cap a una definició més holística del perfil professional. Actas del *III Congrés d'Educació per les Arts Visuals. Per un diàleg entre les arts* [CD-rom]. Barcelona: Col·legi de Doctors i Llicenciats en Belles Arts i Professors de Dibuix de Catalunya / Octaedro.

Carrillo, C. y Vilar, M. (2012). Las competencias profesionales del profesorado de música: opiniones de una muestra de docentes. *Cultura & Educación*, 24(3), 319 – 335. doi: [10.1174/113564012802845668](https://doi.org/10.1174/113564012802845668)

Centre de Formation des Musiciens Intervenants (CFMI) (2005). *Musicien intervenant à l'école*. Recuperado el 30 de octubre de 2013, de http://lesla.univ-lyon2.fr/sites/lesla/IMG/pdf/Referentiel_de_competences_du_musicien_intervenant-4.pdf

Departament d'Educació (2007a). *Curriculum Educació Primària. Educació Artística*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.

Departament d'Educació (2007b). *Curriculum Educació Secundària Obligatòria. Música*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.

Klotman, R. (Ed.) (1972). *Teacher Education in Music. Final report*. Washington-D.C.: Music Educators National Conference.

Leong, S. (1996). *The relationship between music competencies perceived as important for novice teachers and the professional expectations of high school music teachers in Australia*. (Tesis doctoral). University of Western Australia, Australia.

Marchesi, A. (2007). *Sobre el bienestar de los docentes. Competencias, emociones y valores*. Madrid: Alianza Editorial.

Music Education Network (2009). *meNet Learning Outcomes in Music Teacher Training*. Vienna: Institut für Musikpädagogik. Recuperado el 30 de octubre de 2013, de <http://menet.mdw.ac.at/menetsite/Medien/meNetLearningOutcomes.pdf>

Patton, M. Q. (1980). *Qualitative evaluation methods*. Beverly Hills, CA: Sage.

Perrenoud, Ph. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.

Pesquero, E., Sánchez, M.E., González, M., Martín, R., Guardia, S., Cervelló, J., Fernández, P., Martínez, M. y Varela, P. (2008). Las competencias profesionales de los maestros de Primaria. *Revista española de pedagogía*, 241, septiembre-diciembre, 447 – 466.

- Rodríguez-Quiles, J. A. (2004). Competencias del profesor y experiencias previas del alumno: puntos de encuentro para el cambio en el aula de música. *Revista Electrónica de LEEME*, 13. Recuperado el 30 de octubre de 2013, de <http://musica.rediris.es/leeme/revista/rodriguezja04.pdf>
- Rohwer, D. A. y Henry, W. H. (2004). University teachers' perceptions of requisite skills and characteristics of effective music teachers. *Journal of Music Teacher Education*, 13(2), 18 – 27. doi: 10.1177/10570837040130020104
- Sanmartí, N. (2010). *Avaluar per Aprendre. L'avaluació per millorar els aprenentatges de l'alumnat en el marc del currículum per competències*. Barcelona: Departament d'Educació. Recuperado el 30 de octubre de 2013, de http://www.xtec.cat/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/fc53024f-626e-423b-877a-932148c56075/avaluar_per_aprendre.pdf
- Teachout, D. J. (1997). Preservice and Experienced Teachers' Opinions of Skills and Behaviors Important to Successful Music Teaching. *Journal of Research in Music Education*, 45(1), 41. doi: 10.2307/3345464
- Tejada, J. (1999). Acerca de las competencias profesionales (II). *Herramientas*, 57, 8 – 14.
- Temmerman, N. (1997). An investigation of undergraduate music education curriculum content in primary teacher education programmes in Australia. *International Journal of Music Education*, 30(1), 26 – 34. doi: 10.1177/025576149703000104
- VanWellden, K. y Whipple, J. (en prensa). Music Educators' Perceived Effectiveness of Inclusion. *Journal of Research in Music Education*. doi: 10.1177/0022429414530563
- Vilar, M. (2003). El maestro de música en Primaria: enfoques y perspectivas. *Música y Educación*, 54, 33 – 56.
- Zabala, A. y Arnau, L. (2008). *11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Editorial Graó.

Anexo 1

Competencias profesionales deseables en el profesorado de música de Educación Primaria y Ed. Secundaria

Competencias transversales

C1. El desarrollo profesional del docente: Impulsar el propio desarrollo profesional, tanto por lo que concierne a la mejora de habilidades y capacidades personales como a la participación en actividades de formación permanente

- 1.1. Potenciar el desarrollo de las propias habilidades intrapersonales e interpersonales.
- 1.2. Organizar la propia formación permanente a partir de la autoevaluación de la práctica de aula y de las necesidades personales, profesionales y sociales.
- 1.3. Ser capaz de hacer y de recibir críticas motivadas por la mejora de la calidad docente y educativa.
- 1.4. Expresarse de forma entendedora en contextos diversos.
- 1.5. Ser capaz de expresarse con claridad y fluidez en una lengua extranjera.
- 1.6. Planificar y gestionar el tiempo de forma eficaz dentro y fuera del aula.
- 1.7. Ser capaz de buscar información en las fuentes más apropiadas y saberla gestionar de forma eficaz.
- 1.8. Integrar las TIC en el desarrollo como profesional.

C2. La actuación del docente en el aula: Gestionar un grupo-clase y estimular y orientar al alumnado para el aprendizaje y para su desarrollo personal y social

- 2.1. Despertar en el alumnado la ilusión y el interés por conocer y aprender.
- 2.2. Impulsar y conducir proyectos que estimulen la construcción de aprendizajes entre el alumnado.
- 2.3. Estimular y valorar el interés, el esfuerzo y la constancia de los estudiantes.
- 2.4. Ser capaz de definir guías y objetivos claros en las tareas propuestas al alumnado.
- 2.5. Transmitir al alumnado los valores de respeto y de convivencia dentro y fuera del aula.
- 2.6. Crear mecanismos para dirigir y mantener el respeto y la convivencia en el grupo, velando para hacer co-responsable al propio alumnado.
- 2.7. Desarrollar la función tutorial, orientando a las familias y al propio alumnado.
- 2.8. Coordinar los diferentes grupos de forma eficaz.

C3. La actuación del docente en el marco del centro escolar: Trabajar conjuntamente con los miembros de la comunidad educativa, las familias y los alumnos y participar en la gestión de la escuela a fin de conseguir de forma colaborativa los objetivos educativos del centro

- 3.1. Colaborar con el equipo pedagógico en la definición de la línea pedagógica de centro sabiendo adaptarse a los intereses generales, pero también buscando puntos de confluencia y de complementariedad entre estos y los de la propia área.
- 3.2. Implicarse activamente en la vida y las actividades del centro escolar.
- 3.3. Analizar situaciones y prácticas complejas conjuntamente con el equipo pedagógico y avanzar en la resolución de conflictos a través de la reflexión colectiva.
- 3.4. Ser capaz de llevar a cabo otras actividades profesionales relacionadas con la gestión del centro educativo.
- 3.5. Implicar a las familias en el desarrollo y el aprendizaje del alumnado para poder incidir positivamente.
- 3.6. Ser capaz de correlacionar las competencias de las diferentes áreas con las competencias básicas que el alumnado debe desarrollar a lo largo de la educación obligatoria para conseguir un aprendizaje más global.

C4. La actuación ética como docente: Actuar de forma ética y responsable como docente, participar en la aplicación de unas normas de funcionamiento democrático del centro y ser capaz de hacer frente y de buscar soluciones a los problemas que se derivan de la práctica profesional

- 4.1. Actuar como docente según los principios éticos inherentes a la profesión.
- 4.2. Participar en la creación y en la aplicación de unas normas comunes de funcionamiento democrático en el centro.
- 4.3. Ser capaz de argumentar las propias decisiones en relación con el aprendizaje del alumnado, así como con cualquier otro aspecto que se derive de la práctica como docente.
- 4.4. Proporcionar al alumnado la atención apropiada y ser capaz de conocerlo y de apreciarlo tanto a nivel académico como personal.
- 4.5. Evitar cualquier tipo de discriminación hacia el alumnado, las familias y los compañeros de profesión.
- 4.6. Ser capaz de hacer frente y de buscar soluciones a los problemas de forma pacífica y dialogante.

Competencias musicales

C5. El desarrollo de capacidades vinculadas con la escucha musical: Ser capaz de escuchar y apreciar todo tipo de música, saber analizar –a nivel auditivo– los elementos que la constituyen y utilizar, si es necesario, otros lenguajes para representarla o para expresar las emociones que despierta

- 5.1. Valorar la escucha como medio para promover el desarrollo de las capacidades personales relacionadas con la sensibilidad y las emociones.
- 5.2. Mostrar una actitud abierta y, a la vez, analítica ante el mundo sonoro que nos rodea.

- 5.3. Mostrar una actitud respetuosa, abierta y, a la vez analítica, hacia la escucha de todo tipo de música (grabada y en directo) y de las producciones musicales realizadas en el aula.
- 5.4. Apreciar la escucha de un repertorio variado de audiciones de diferentes géneros, estilos musicales y culturas (especialmente aquellas relacionadas con el folklore propio del territorio).
- 5.5. Identificar y analizar, a nivel auditivo, los aspectos melódicos, rítmicos, harmónicos y otros elementos musicales como la estructura, la textura, el estilo, el timbre y la expresividad de una obra musical.
- 5.6. Reconocer y transcribir los elementos melódicos, rítmicos y harmónicos de una audición, utilizando tanto la grafía musical convencional como grafías no convencionales.
- 5.7. Utilizar el lenguaje verbal como medio para comunicar opiniones, sensaciones y conceptos referidos a las producciones musicales propias y las ajenas, utilizando la terminología específica del lenguaje musical.
- 5.8. Utilizar otros lenguajes (plástico, corporal) como medios para expresar sensaciones, emociones o para representar los elementos constitutivos de una obra musical.
- 5.9. Valorar con criterio flexible y abierto las audiciones, las interpretaciones y las creaciones trabajadas en el aula, apoyando las opiniones en un bagaje cultural y musical amplio.

C6. El desarrollo de capacidades vinculadas con la interpretación musical: Interpretar con corrección y musicalidad un repertorio variado de obras musicales y de danzas y ser capaz de utilizar el gesto de dirección en las interpretaciones escolares

- 6.1 Utilizar la interpretación musical como medio para comunicarse y vivir la música a través de la voz, los instrumentos y el propio cuerpo.
- 6.2 Leer e interpretar a primera vista partituras vocales e instrumentales de dificultad mediana, tonales y atonales, utilizando tanto la grafía musical convencional como grafías no convencionales.
- 6.3 Identificar y analizar en una partitura los aspectos melódicos, rítmicos, harmónicos y otros elementos musicales como la estructura, la textura, el estilo y la expresividad, utilizando la terminología específica del lenguaje musical.
- 6.4 Interpretar un repertorio de canciones de géneros, estilos y culturas diversas (especialmente aquellas relacionadas con el folklore propio del territorio), con una buena técnica vocal, afinación y con expresividad.
- 6.5 Interpretar un repertorio variado de piezas musicales con instrumentos escolares – instrumentos Orff, flauta dulce u otros– con una buena técnica y con musicalidad.
- 6.6 Interpretar un repertorio de danzas de diferentes estilos y culturas, especialmente las del folklore del propio territorio, con una buena técnica corporal y con expresividad.

- 6.7 Acompañar las canciones del repertorio con un instrumento armónico, con corrección y musicalidad.
- 6.8 Utilizar el gesto de dirección en la conducción de las interpretaciones vocales y/o instrumentales del alumnado.

C7. El desarrollo de capacidades vinculadas con la creación musical: Realizar creaciones musicales integrando, si es necesario, otros lenguajes artísticos como medio para comunicarse y expresarse a través de la música y saber transcribir y arreglar piezas musicales escolares para adaptarlas a los diferentes contextos y niveles de aprendizaje

- 7.1. Utilizar la creación musical como medio para comunicar sentimientos, emociones, sensaciones o ideas.
- 7.2. Experimentar con las posibilidades expresivas y los procesos de formalización de los lenguajes artísticos e integrarlos en la creación musical.
- 7.3. Ser capaz de crear pequeñas composiciones musicales y coreografías, tanto de forma individual como colectiva, utilizando la voz, los instrumentos, el propio cuerpo y otros materiales como juguetes, objetos cotidianos y los recursos TIC.
- 7.4. Improvisar melodías y acompañamientos con la voz, con instrumentos y con sonidos producidos por el propio cuerpo.
- 7.5. Transcribir en una partitura las obras musicales creadas utilizando tanto la grafía musical convencional como grafías no convencionales.
- 7.6. Realizar transcripciones y arreglos musicales que permitan adaptar las piezas musicales a diferentes niveles, formaciones musicales y contextos de aprendizaje diversos.
- 7.7. Experimentar con el mundo sonoro que nos rodea y utilizar estos sonidos en las creaciones musicales.

Competencias pedagógicas y/o didácticas

C8. La planificación de las situaciones de enseñanza-aprendizaje (EA): Planificar las situaciones de EA en relación con la educación musical, promoviendo así la adquisición de las competencias propuestas en el currículum vigente del área

- 8.1. Introducir aspectos de la actualidad y/o de las últimas investigaciones e innovaciones en el ámbito de la Educación Musical en la programación de aula.
- 8.2. Analizar los conocimientos disciplinares y seleccionar los más necesarios para el desarrollo de unas competencias determinadas en el alumnado según la finalidad de la intervención educativa.
- 8.3. Diseñar una programación que potencie la apropiación de los aprendizajes musicales de forma progresiva y que promueva el aprendizaje autónomo de los alumnos en función de los objetivos y contenidos propuestos para cada nivel educativo en el currículum vigente del área.

- 8.4. Diseñar unas clases que contemplen actividades donde el hacer música sea el eje fundamental y que potencien las capacidades perceptivas, interpretativas y creativas de cada alumno.
- 8.5. Estructurar las clases de manera que se capte la atención del alumnado a lo largo de cada una de las sesiones a fin de fomentar su participación.
- 8.6. Planificar los procesos de enseñanza-aprendizaje de forma flexible teniendo en cuenta la especificidad de los contenidos, la progresión de los aprendizajes y las capacidades individuales del alumnado.
- 8.7. Seleccionar la línea metodológica más apropiada para el desarrollo de unas competencias determinadas en cada contexto educativo.
- 8.8. Seleccionar las estrategias didácticas, los recursos, los materiales y las actividades extraescolares más coherentes con la línea metodológica, el programa del área y el proyecto educativo de centro.
- 8.9. Organizar diferentes actividades musicales fuera del aula como herramienta para mejorar la convivencia en el centro.

C9. La aplicación de las situaciones de EA: Conducir y evaluar las situaciones de EA en relación con la educación musical promoviendo así la adquisición de las competencias propuestas en el currículum vigente del área

- 9.1. Aplicar y evaluar una programación que potencie la apropiación de los aprendizajes musicales de forma progresiva en contextos musicales diversos.
- 9.2. Poner a disposición del alumnado los recursos necesarios para favorecer la vivencia y la comprensión de los conceptos musicales y el desarrollo de las actividades propuestas en el aula.
- 9.3. Integrar las TIC en las actividades de enseñanza-aprendizaje.
- 9.4. Desarrollar las actividades de enseñanza-aprendizaje de la música desde una perspectiva constructivista que favorezca la implicación del alumnado en la adquisición de las propias competencias.
- 9.5. Guiar el alumnado en la realización de las actividades de aprendizaje promoviendo un aprendizaje autónomo.
- 9.6. Potenciar actividades que promuevan un entorno de aprendizaje cooperativo para reforzar tanto el proceso de aprendizaje de la música como los lazos afectivos entre los miembros del grupo.
- 9.7. Promover la adquisición de hábitos perdurables en relación con la práctica y la participación en actividades musicales dentro y fuera del aula.
- 9.8. Utilizar los instrumentos necesarios para evaluar la progresión de los aprendizajes, utilizando la evaluación como herramienta reguladora del proceso de enseñanza-

aprendizaje.

C10. La adaptación de las secuencias de EA: Adaptar las intervenciones a las necesidades y características del alumnado y de su contexto escolar y social, y promover un aprendizaje musical significativo

- 10.1 Adaptar las propias intervenciones teniendo en cuenta la influencia que ejerce el uso de una determinada música en nuestra sociedad sobre los hábitos y gustos musicales del alumnado.
- 10.2 Potenciar un aprendizaje musical significativo realizando una aproximación a la educación musical desde la particularidad del entorno social y cultural más cercano al alumnado.
- 10.3 Plantear las secuencias de aprendizaje teniendo en cuenta el desarrollo de las capacidades musicales en las diferentes etapas evolutivas del alumnado.
- 10.4 Dar el soporte adecuado al alumnado con necesidades educativas especiales.
- 10.5 Ser capaz de solicitar asesoramiento y orientación a las personas pertinentes a fin de atender mejor al alumnado con dificultades de aprendizaje, de adaptación o con alguna discapacidad.
- 10.6 Utilizar las estrategias didácticas, los recursos y los materiales más apropiados para el desarrollo de las actividades de EA atendiendo a la diversidad.

Estudio bibliométrico de los artículos de educación musical incluidos en DIALNET 2003-2013

A Bibliometric Study of Music Education Articles Included in DIALNET 2003-2013

Josep Gustems Carnicer

jgustems@ub.edu

Diego Calderón Garrido

dcalderon@ub.edu

Departament de Didàctica de l'Expressió Musical
Campus Mundet, Universitat de Barcelona
Passeig de la Vall d'Hebron, 171
08035 Barcelona

Recibido: 18-10-2013 Aceptado: 25-05-2014

Resumen

La investigación musical en conservatorios, escuelas de música y universidades viene respaldada por la presencia de las publicaciones resultantes en revistas científicas. La dispersión de los datos, el difícil acceso a las revistas adecuadas y el desconocimiento de las mismas dificulta una mayor difusión de dichos trabajos. Este estudio realiza un análisis bibliométrico de la producción científica en educación musical recogida en los 592 artículos publicados entre 2003 y 2013 en las revistas catalogadas en DIALNET (base de datos de la Universidad de la Rioja), a partir de sus áreas temáticas, niveles y tipos de investigación, periodicidad, autoría, idiomas, índice de impacto y otros indicadores de calidad y visibilidad. Los resultados muestran una presencia notable en las revistas especializadas de educación musical y una amplia dispersión en revistas afines de educación. Se analizan y valoran el número de artículos publicados, su presencia en revistas generalistas y especialistas, el núcleo de publicaciones, el número de autores de los artículos, el impacto y periodicidad de las revistas, las temáticas de los artículos y su vinculación con la formación de los autores, la difusión de los resultados y el acceso a las revistas. Se proponen medidas para corregir la situación actual del área de conocimiento.

Palabras clave: Revistas de Educación Musical, Bibliometría, Dialnet.

Abstract

Music research in conservatories, music schools, and universities is supported by the presence of resulting publications in scientific journals. The dissemination of data dispersion, the difficulty of access to appropriate journals, and the relative anonymity of those journals hinder further dissemination of this work. This study undertakes a bibliometric analysis of scientific production in music education through the 592 articles published between 2003 and 2013 in journals cataloged in DIALNET (database of the University of La Rioja), from their subject areas and levels and types of research, periodicity, authorship, language, impact index and other indicators of quality and visibility. The results show a significant presence in music education journals and a wide dispersion in related educational journals. The number of published articles, their presence in generalist and specialist journals, the most important journals, the number of authors of articles, the impact and frequency of the journals, the topics of the articles and their links with the formation authors, the dissemination of results, and access to journals are all analyzed and measured. Measures are proposed to correct the current situation in the area of knowledge.

Keywords: Music Education Journals, Bibliometry, Dialnet.

1. Introducción

La investigación musical en conservatorios, escuelas de música y universidades viene respaldada por la presencia de las publicaciones resultantes de las mismas en las revistas científicas, tanto de Música y Educación Musical como de otras áreas afines. La dispersión de los datos, el escaso número de revistas especializadas y el difícil acceso a las mismas e incluso su desconocimiento, dificultan una mayor difusión de los trabajos realizados desde dichos centros.

Tanto las universidades como los conservatorios superiores disponen de bibliotecas al servicio de los estudiantes y del profesorado, con monografías y publicaciones periódicas, especialmente en papel. Algunos de estos centros tienen convenios con redes de información más amplias, que comparten catálogo de obras y permiten el préstamo interbibliotecario. Estas acciones facilitan el ahorro en la adquisición de obras que pueden ser consultadas por usuarios de varios centros gracias al sistema informático compartido.

Las publicaciones periódicas, ya sean en papel o en formato digital, son uno de los medios preferidos por los investigadores y profesionales para divulgar sus avances, informar a sus colegas e impulsar el futuro de su campo de conocimiento. A nivel mundial podemos hablar de la existencia de unas 70.000 revistas de las cuales poco más de mil forman el núcleo básico de revistas que son la fuente principal para la ciencia y el conocimiento. Este pequeño grupo está avalado por su presencia regular en los ámbitos académicos, su vinculación con sociedades profesionales y científicas, y su coordinación con eventos y foros de discusión (congresos, simposios, jornadas, etc.). La medida de su difusión y de su impacto se calcula a través de distintos indicadores, que algunas empresas e instituciones se encargan de elaborar y actualizar en forma de listados, entre los más prestigiosos a nivel internacional tenemos JCR, ISI, SCOPUS, ERIH, ERIC, LATINDEX¹, etcétera. A nivel de las publicaciones nacionales, con un

¹ Dichas siglas pertenecen a *Journal Citation Reports (JCR)*, *Institute for Scientific Information (ISI)*, *base de datos de referencias bibliográficas y citas de la empresa Elsevier (SCOPUS)*, *European Reference Index for the Humanities (ERIH)*, *Education Resources Information Center (ERIC)*, *Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal (LATINDEX)*.

impacto menor, podemos citar otros indicadores que complementan los anteriores: DICE, RESH, In-Recs, MIAR, DIALNET², y otros

Los estudios bibliométricos permiten el análisis de la situación del catálogo de recursos documentales que dispone un centro o un colectivo con el objetivo de poder tomar decisiones que optimicen su uso y puesta al día. En el terreno de la educación musical ya se han efectuado algunos estudios de este tipo, como los que mostramos a continuación. Nuestro trabajo trata de completar y actualizar dichas investigaciones.

Para empezar, debemos citar el estudio de Yarbrough (1996) centrado en analizar la metodología de investigación aplicada en los trabajos de educación musical publicados entre 1984-1995, que en aquel momento destacaban la metodología experimental (50%) sobre la descriptiva (28,3%) y la histórica (12%). Más tarde, Hernández, Lorenzo y Herrera (2006) completaron este estudio analizando la base de datos ERIC en el periodo 1994-2004, donde evidenciaron la gran presencia de las revistas en los registros (87%), el público objetivo de orientación escolar (56%), y el tipo de investigación: conceptual-interpretativo (80%) muy por encima de los trabajos empíricos (20%), datos que concuerdan con el creciente interés en esa década por el paradigma interpretativo.

Galera y Pérez (2008) continúan y completan el trabajo iniciado en la misma dirección, señalando las 10 principales revistas en Educación Musical a nivel internacional, de las cuales sólo dos publican un número relevante de investigaciones: *Journal of Research in Music Education* y *Bulletin of the Council for Research in Music Education*; mientras que el resto se orientan más a innovación, reflexión y difusión de ideas generales. En 2008 ninguna de las 10 revistas británicas figuraba en el listado de JCR (ISI). Respecto a los temas, cabe destacar que la mayor frecuencia refleja investigaciones sobre estudiantes: actitud, motivación, efectividad, etcétera, muy por encima de las materias o metodologías, siguiendo a continuación los estudios sobre profesorado de música (actividades y técnicas musicales) y sobre composición

² Dichas siglas pertenecen a *Difusión y Calidad Editorial de las Revistas Españolas de Humanidades y Ciencias Sociales y Jurídicas* (DICE), *Revistas Españolas de Ciencias Sociales y Humanidades* (RESH), *Índice de Impacto de las Revistas Españolas de Ciencias Sociales* (In-Recs), *Matriz de Información para el Análisis de Revistas* (MIAR), *base de datos referida a material bibliográfico científico gestionada por Universidad de la Rioja* (DIALNET).

(actividades y técnicas). En líneas generales, estos autores observaban una excesiva diversificación en las temáticas que evidenciaban una falta de líneas de investigación específicas que impedían o dificultaban el desarrollo del área. Lo mismo habían ya concluido Schmidt y Zdzinski en 1993 cuando tras analizar 922 artículos sólo tres contenidos de los mismos aparecieron repetidos seis veces.

Galera y Pérez señalan también otro dato relevante sobre la periodicidad y capacidad de las revistas: sólo cuatro de las 10 revistas analizadas concentraban el 60% de los artículos publicados. Igual pasaba con los autores, que en su mayoría firmaban los artículos como únicos autores, cosa que evidencia la falta de coordinación y de trabajos resultantes de proyectos de investigación que habitualmente se realizan en grupo, lo que repercute a su vez en una baja productividad: más del 90% de los autores sólo tienen un artículo publicado.

2. Objetivos

Este trabajo pretende describir la producción científica en educación musical recogida en artículos publicados entre 2003 y 2013 en las revistas catalogadas en DIALNET³, mediante un estudio pormenorizado de sus áreas temáticas, niveles y tipos de investigación, periodicidad, autoría, idiomas, índice de impacto y otros indicadores de calidad y visibilidad tales como su indexación.

3. Método

Este trabajo es una investigación exploratoria y descriptiva de carácter bibliométrico. Los estudios bibliométricos constituyen medios idóneos para organizar y conocer la información, facilitando la descripción y valoración de la literatura, orientando al lector e investigador hacia fuentes bibliográficas con datos de interés (Andrés, 2009). Para ello se ha realizado un análisis documental a partir de todos los artículos incluidos en la base de datos de DIALNET (8.903 revistas), referidos al periodo señalado que respondían al descriptor *educación musical*, obteniendo un total de 592 artículos. A todos ellos se aplicó una plantilla de

³ Como se ha comentado anteriormente, DIALNET es una base de datos bibliográfica de la Universidad de la Rioja.

análisis *ad hoc* (ver figura 1) que incluía indicadores utilizados en otras investigaciones bibliométricas de este estilo, tales como: temática de la revista, número de artículos que responden al descriptor citado, origen, número de autores, lengua, país de publicación, periodicidad, indexación y temática de los artículos. Se utilizó estadística descriptiva para calcular las principales variables involucradas presentadas, principalmente el cálculo de frecuencias y porcentajes. Todos estos análisis se llevaron a cabo a través del programa Excel.

Artículo	Revista	Año de publicación	Temática del artículo	Idioma	Número de autores	Temática de la revista	País de publicación	Periodicidad	Indexación

Figura 1. Plantilla usada en el análisis

4. Resultados

Los resultados que se presentan a continuación atienden las variables propuestas en los objetivos: respecto al **número de revistas** analizadas, estas ascienden a 133, siendo sólo 18 (13,53%) las especializadas en música y educación musical, y el resto, 115 (86,47%) pertenecientes a otras áreas afines, especialmente pedagogía. Por tanto la presencia de los artículos de educación musical trasciende las propias publicaciones del área (ver figura 2).

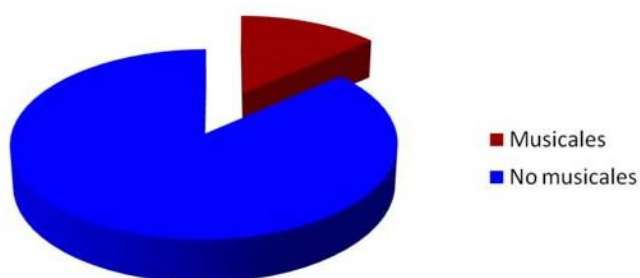


Figura 2. Proporción de revistas musicales y no-musicales analizadas

Respecto a la **temática de la revista**, los artículos analizados, fueron 592 en total, de los cuales 342 (57,77%) han sido publicados en revistas de música y educación musical, mientras que los 250 restantes (42,23%) lo han sido en revistas dedicadas a otros campos en el marco de las áreas sociales. En promedio, podemos hablar de un estimado de 54 artículos por año, aunque su distribución es distinta según sea o no especializada la revista (31,09 en el caso

de musicales y 22,71 otras). Por tanto, la mayoría de artículos de educación musical han sido publicados en el ámbito propio del área (ver figura 3).

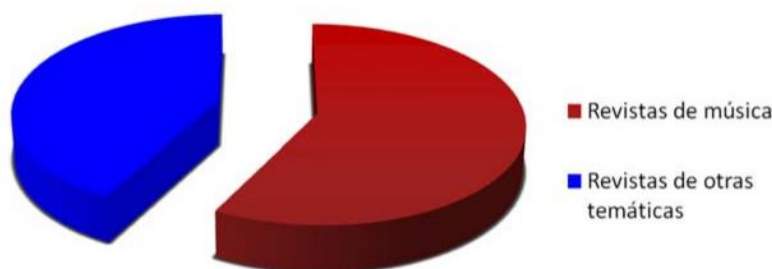


Figura 3. Artículos publicados en revistas musicales y no-musicales

Respecto al **número de artículos de educación musical publicados en cada revista**, este nos da un promedio de 4,45 artículos, aunque su distribución varía según el tipo de revista. En revistas musicales tenemos 19 artículos de media, mientras que en las revistas no-musicales encontramos una media de 1,59 artículos (una vez descontados los 8 monográficos con un total de 67 artículos). Por tanto, podemos afirmar que es raro y difícil publicar más de un artículo de música/educación musical en una revista no-musical a lo largo del periodo de 11 años analizado, descontando los 8 monográficos que no han conseguido mantener la difusión de esta temática en dichas revistas (ver figura 4).

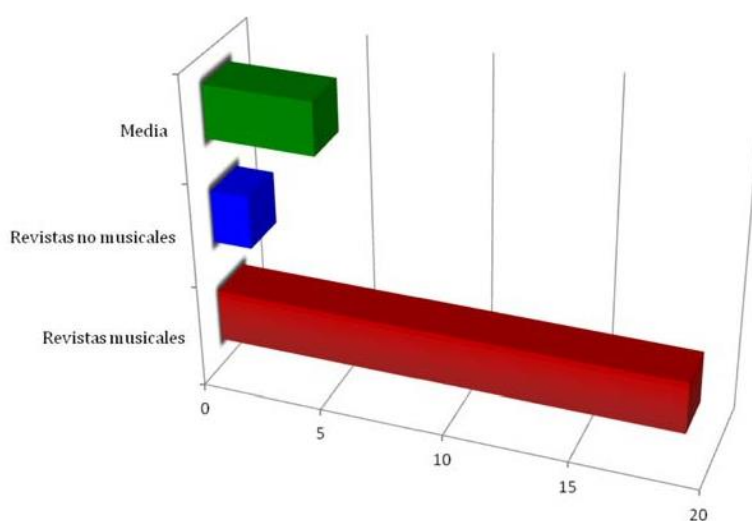


Figura 4. Media de artículos publicados en revistas musicales y no-musicales

Respecto al **número de artículos de educación musical que han publicado las revistas**, destaca en primer lugar la revista Eufonía con 117 artículos (19,76% del total), seguida de Música y Educación (69 artículos, 11,65%), Neuma (53 artículos, 8,95%), Boletín de Investigación Educativo-Musical (49 artículos, 8,27%), y LEEME (32 artículos, 5,4%). Estas cinco revistas acumulan más del 50% del total de artículos publicados en este periodo. El otro cerca del 50% se reparte entre las 128 revistas restantes. Estos datos van en la misma línea que los ofrecidos por Galera y Pérez (2008) sobre la base de datos ERIC respecto a la misma tendencia en revistas internacionales (Ver figura 5).



Figura 5. Número de artículos publicados en las revistas

Respecto al **número de autores** que firman los artículos, una inmensa mayoría son los firmados por un solo autor (437 artículos, un 73,81% del total). A continuación le siguen los firmados por dos autores (80 artículos, un 13,51%), y por tres autores (44 artículos, un 7,43%). Muy por debajo están los firmados por cuatro autores (17 artículos, 2,81%) y cinco autores (10 artículos, un 1,68%). Casi imperceptibles son los firmados por seis o siete autores (tres y un artículo, respectivamente, un 0,50% y 0,13%). Estos datos evidencian la poca costumbre de trabajos coordinados y de resultados de proyectos de investigación que suelen realizarse en grupos. Así mismo ponen en peligro la supervivencia del área, pues en realidad una de las revistas dejó de publicarse (Boletín de Investigación educativo-musical) (ver figura 6).

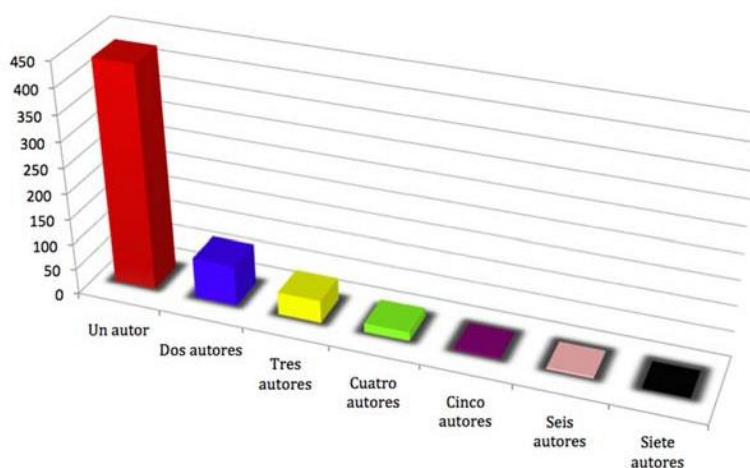


Figura 6. Número de autores por artículo

Respecto a la **lengua** utilizada en la publicación, el castellano representa la inmensa mayoría (580 artículos, el 97,97%) le sigue el catalán (4 artículos, 0,67%) y después ya encontramos el inglés, el francés, el gallego-portugués-brasileño con dos artículos cada uno (0,38% cada uno). Los resultados contrastan con la presencia casi unánime del inglés en revistas JCR, con las dificultades e aislamiento que supone no utilizar una lengua de difusión universal (ver figura 7).

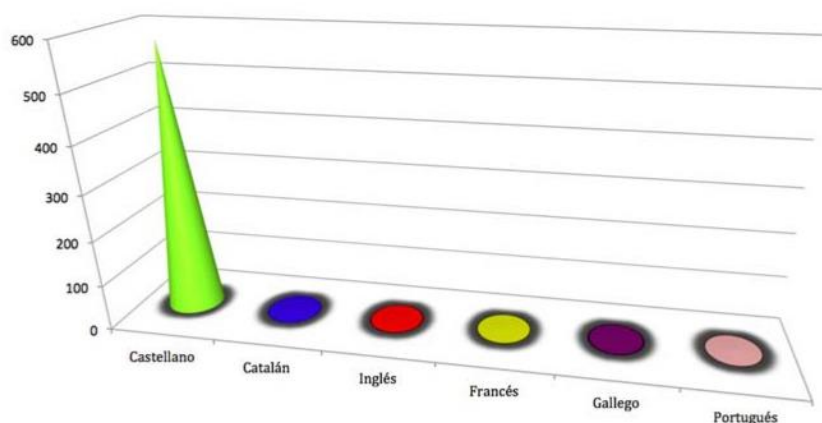


Figura 7. Lengua empleada en los artículos

Respecto al **país de publicación** de la revista, como era de esperar por el origen de DIALNET, la inmensa mayoría son españolas (109 revistas, un 81,95%), le sigue Colombia con 9 revistas (6,7%), Venezuela, Cuba y Argentina (3 revistas cada uno, 2,2% respectivamente),

LEEME

LISTA ELECTRÓNICA EUROPEA
DE MÚSICA EN LA EDUCACIÓN

México (2 revistas, 1,50%) y Costa Rica y Chile (1 revista cada uno, 0,75% respectivamente). A la vista de los datos podemos suponer que DIALNET se centra casi exclusivamente en la producción hispanoamericana, con un relativo aislamiento respecto los países nord-occidentales (ver figura 8).

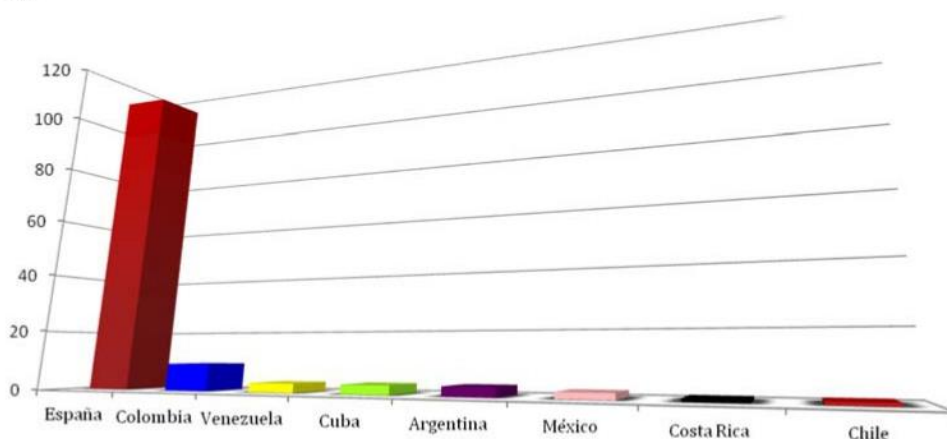


Figura 8. País de publicación de las revistas

Respecto a la **periodicidad de las revistas**, y refiriéndonos a la totalidad de las revistas analizadas, descartando las de periodicidad irregular (6), una quincenal y una semanal, del resto (125 revistas) destacan las anuales (50, el 40%), seguidas de las semestrales (32, un 25,6%), las cuatrimestrales (22, un 17,6%), trimestrales (11, un 8,8%), mensuales (8, un 6,4%) y finalmente las bimensuales (5, un 4%). Esta baja periodicidad contrasta con las revistas de ciencias o salud, colocando a la educación musical en una situación donde las novedades tardan en difundirse y llegan muy tarde (ver figura 9).

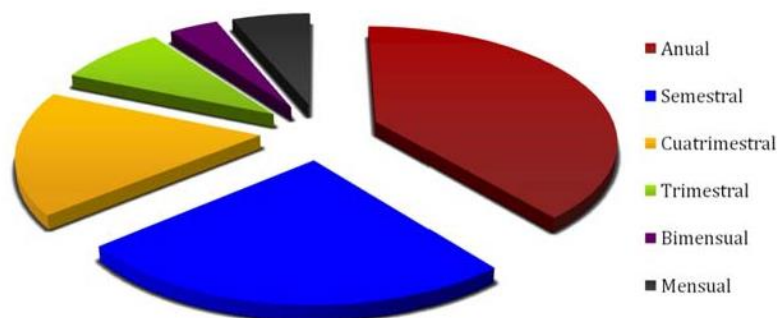


Figura 9. Periodicidad de las revistas

Respecto a la **indexación, impacto o relevancia de la revista** (según DIALNET, en A, B, C, D), refiriéndonos a la totalidad de las revistas analizadas, una vez descartadas las siete revistas sin evaluar (S/C) tenemos que unas pocas serían del mayor impacto A (14, un 11,11%), la mayoría serían B (42, un 33,33%), otro grupo similar sería C (37 revistas, 29,36%) y finalmente el grupo D estaría formado por 33 revistas (26,19%). Los resultados obtenidos ponen en tela de juicio la indexación propuesta por DIALNET, pues en todos los casos, los índices guardan cierta progresividad piramidal, por lo que los grupos C y D deberían ser más numerosos que el B y el C, respectivamente. No hay coincidencia entre las indexaciones propuestas por DIALNET y las de DICE, RESH o INRECS, mucho más coincidentes entre sí. Sólo una de las revistas A es de Educación Musical (Revista Musical Chilena), cosa que limita muchísimo el impacto de los artículos (figura 10).

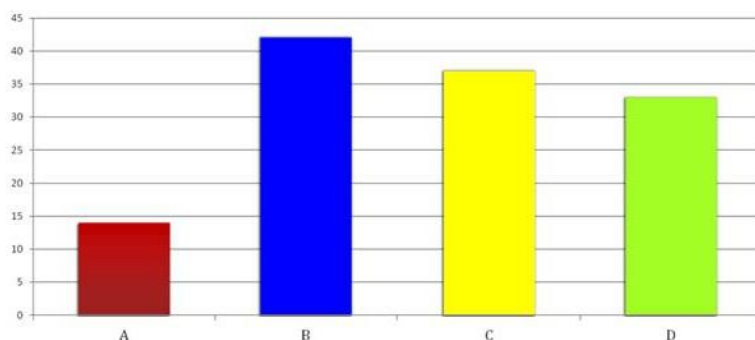


Figura 10. Indexación (según DIALNET) de las revistas

Respecto a la **temática del total de artículos**, el grupo más numeroso lo hace desde una óptica psicológica (151, un 25,50%), seguido de los ámbitos didácticos (129 artículos, 21,79%), socio-antropológicos (121 artículos, 20,43%), históricos (98 artículos, 16,55%) y filosóficos (93 artículos, 15,70%). Dichas temáticas contrastan con la formación básica de los músicos y profesores de música según los contenidos curriculares de sus planes de estudio (ver figura 11).



Figura 11. Temática estudiada en los artículos

5. Conclusiones

Los resultados muestran una presencia notable en las revistas especializadas de educación musical y una amplia dispersión, en otras revistas afines de educación o psicología. El número de artículos publicado en estos 11 años es claramente insuficiente si se tiene en cuenta el número de autores potenciales, y en el caso de revistas generalistas su presencia es puramente anecdótica (a pesar de los monográficos que no han conseguido dinamizar este aspecto). Los autores han elegido mayoritariamente 5 del total de 133 revistas para publicar sus trabajos (aglutinan más del 50% de todos los artículos), que debido a distintas circunstancias han obligado al cierre de una de ellas, originarán necesariamente un cambio en las costumbres de publicación de los autores del área, animando quizás la búsqueda hacia ámbitos internacionales o hacia otras áreas afines de conocimiento. La mayoría de artículos se han realizado en solitario, lo que pone de relieve la falta de costumbre de trabajar en equipo de los autores del área. Además esto pone de manifiesto los pocos resultados publicados fruto de proyectos de investigación, que siempre suelen realizarse en grupo.

Respecto al impacto, las dificultades principales se deben al uso del castellano en la práctica total de los casos, lo cual contrasta con la presencia casi unánime del inglés en revistas JCR; y la baja periodicidad de las revistas (anual y semestral, mayoritariamente) que provoca que los artículos sufran un retraso considerable desde que son escritos hasta que llegan al público general. Además, su ámbito de acción casi exclusivo en la producción

hispanoamericana, con un relativo aislamiento respecto los países nord-occidentales y el contraste periódico respecto las revistas de ciencias o salud, colocando a la educación musical en una situación donde las novedades tardan en difundirse y llegan muy tarde. Los índices de indexación propuestos por DIALNET deberían ser revisados, pues en todos los casos, estos guardan cierta progresividad piramidal, por lo que los grupos C y D deberían ser más numerosos que el B y el C, respectivamente. Tampoco hay coincidencia entre las indexaciones propuestas por DIALNET y las de DICE, RESH o INRECS, mucho más similares entre sí. Sólo una de las revistas clasificadas como A es de Educación Musical, cosa que limita muchísimo el impacto de los trabajos.

Respecto a la temática que tratan los artículos, no siempre están centrados en temas de uso habitual en los conservatorios y centros de educación musical. Además, por los datos biográficos que se citan, parece que la formación específica de los autores (en su mayoría con una formación centrada en la interpretación o educación musical) puede plantear algunas dudas respecto a la validez de su contenido y alcance. En concreto destacan los de temática psicológica, seguidos de los didácticos, socio-antropológicos, históricos y filosóficos. Dichas temáticas contrastan también con las especialidades actuales existentes en los conservatorios.

Otra dificultad añadida puede ser el difícil acceso a algunas revistas electrónicas que no sean de libre acceso por parte de conservatorios y escuelas de música, y este debería ser un objetivo de las políticas en este tipo de centros, para acercarse cada vez más a los estándares de docencia e investigación si lo que persiguen es transformar un conocimiento que ha sido tildado de tradicional y conservador, en otro más universal, centrado en lo se sabe y se actualiza a nivel mundial, como pretende el conocimiento universitario.

En nuestra opinión, las investigaciones en educación musical que se realizan en conservatorios y universidades son pocas y con escasa difusión, especialmente en el ámbito español. Se debería informar en este sentido a los equipos de profesores de dichas instituciones y animarles a capacitarse y profundizar en competencias investigadoras por la vía del doctorado que se ofrece en muchas universidades. De este modo la investigación en educación musical aumentaría su campo de acción y en definitiva la repercusión social y educativa de nuestra área de conocimiento.

Se trata de un cambio paulatino de hábitos, de actitudes, generacional, como tantos otros a los que estamos asistiendo en el siglo XXI, cambios que, por ser incómodos en ocasiones, no deben desviarnos del objetivo final: otorgar a la educación musical el mejor de los lugares que le corresponda en todos los contextos en que se inscribe. Es nuestra responsabilidad.

Referencias

Andrés, A. (2009). *Measuring academic research: how to undertake a bibliometric study*. Oxford: Chandos.

Galera, M. y Pérez Ceballos, J. (2008). La investigación en Educación Musical en la base de datos ERIC. *Revista Electrónica de LEEME*, 22, 1-14. Recuperado de: <http://musica.rediris.es/leeme/revista/galeraetal08.pdf>

Hernández, M., Lorenzo, O. y Herrera, L. (2006). La presencia de la educación musical en la base de datos ERIC: una exploración bibliométrica de las publicaciones indexadas desde 1994 a 2004. *Eufonía, Didáctica de la Música*, 38, 112-119.

Schmidt, C.P. y Zdzinski, S. (1993). Cited quantitative research articles in music education research journals, 1975-1990: A content analysis of selected studies. *Journal of Research in Music Education*, 41, 5-18. Doi: 10.2307/3345475. Recuperado de: <http://jrm.sagepub.com/content/41/1/5.full.pdf+html>

Yarbrough, C. (1996). The future of scholarly inquiry in music education: 1996 senior researcher award acceptance address. *Journal of Research in Music Education*, 44 (3), 190-203. Doi: 10.2307/3345593. Recuperado de: <http://jrm.sagepub.com/content/44/3/190.full.pdf+html>

La identificación auditiva de los intervalos armónicos musicales: una propuesta de innovación didáctica basada en la metodología observacional

Aural Identification of Musical Harmonic Intervals: a Teaching Innovation Proposal Based on Observational Methodology

Imma Ponsatí Ferrer
Conservatori de Música Isaac Albéniz
C/Dr. Gaspar Casal, 5
17001 Girona
imma_ponsati@gmail.com

Joaquim Miranda Pérez
Universitat Autònoma de Barcelona
08193 Bellaterra (Cerdanyola del Vallès)
joaquim.miranda@uab.cat

Miquel Amador Guillem
Universitat Autònoma de Barcelona
08193 Bellaterra (Cerdanyola del Vallès)
miquel.amador@uab.cat

Pere Godall Castell
Universitat Autònoma de Barcelona
08193 Bellaterra (Cerdanyola del Vallès)
pere.godall@uab.cat

Recibido: 24-01-2014 Aceptado: 28-05-2014

Resumen

En el presente artículo se expone un estudio cuyo objetivo es detectar y analizar las dificultades que presentan los estudiantes al identificar auditivamente los intervalos armónicos musicales usando su estrategia habitual. Para llevar a cabo esta investigación se ha utilizado una metodología observacional. Una muestra intencionada de 29 alumnos (entre 11 y 15 años de edad) de lenguaje musical de primer curso de grado profesional pertenecientes al Conservatorio de Música de Girona accedieron voluntariamente a ser filmados en sesiones individuales durante la realización de un test auditivo formado por intervalos armónicos de 3m, 3M, 6m y 6M. Ante la presentación de cada uno de ellos, y de acuerdo con el procedimiento común utilizado por los participantes para realizar esta actividad, se formularon varias preguntas orales que requerían, asimismo, de una respuesta hablada y/o cantada. A partir de la observación de tales respuestas se detectó tanto el momento en que se producían los errores como el tipo de los mismos. El conocimiento de aquellos aspectos comúnmente más problemáticos que con frecuencia impiden o dificultan a los estudiantes efectuar con éxito esta tarea nos guió, posteriormente, en la elaboración de una propuesta de innovación didáctica que presentamos al final de este artículo con el nombre de «AIMHI» por sus siglas en inglés (Aural Identification of Musical Harmonic Intervals).

Palabras clave: Intervalos armónicos musicales, identificación auditiva de intervalos musicales, habilidades auditivas musicales, didáctica musical

Abstract

This article showcases a study that aims to detect and analyse the difficulties experienced by students when attempting to aurally identify musical harmonic intervals while using normal strategies. Observational methodology has been used in this investigation. A sample group of 29 music theory students (ranging from 11 to 15) in their first year of a six year professional course at the Music Conservatory of Girona (Spain), volunteered to be individually filmed whilst doing an aural test consisting of the harmonic intervals m3, M3, m6 and M6. Following the presentation of these harmonic intervals to the students and in accordance with the standard procedure used in the execution of this activity, they were asked several oral questions which required a spoken and/or a sung answer. By observing the types of answers they gave, it was possible to detect the exact moment when mistakes were made and the nature of these mistakes. An awareness of those most common and problematic aspects, which often impede or hinder students from being able to successfully carry out this task, has subsequently guided us through the creation of an innovative teaching proposal which we refer to as AIMHI (Aural Identification of Musical Harmonic Intervals) and which we will present at the end of this article.

Keywords: Musical Harmonic Intervals, Aural Identification Of Musical Intervals, Aural Skills, Music Teaching

1. Introducción

Son muchas las actividades que se realizan en las clases de lenguaje musical pero, a nuestro entender, aquellas relacionadas con la educación del oído musical deberían ocupar un lugar destacado en la formación de los estudiantes de música. Estamos totalmente convencidos de que para lograr el pleno dominio del lenguaje musical es imprescindible desarrollar unas habilidades auditivas que conduzcan paulatinamente a los estudiantes hacia la obtención de una sólida educación auditiva musical. Sin embargo, la experiencia docente a lo largo de los años nos ha permitido constatar que, con frecuencia, aquellas tareas relacionadas con la formación del oído musical, especialmente las que se refieren al desarrollo del oído armónico, suelen ser las más difíciles para gran parte del alumnado y, consecuentemente, según nuestra experiencia, las más desmotivadoras.

Al abordar auditivamente la enseñanza y el aprendizaje de la armonía, a menudo uno de los primeros contenidos suele ser el estudio de los intervalos armónicos. En términos musicales, éstos pueden definirse como la distancia expresada en tonos y semitonos establecida entre dos sonidos presentados simultáneamente (Backus, 1977). Su identificación auditiva, es decir, la determinación del número y calificativo (2m, 5J, 6M...), es una habilidad considerada básica para todos aquellos estudiantes que deseen formarse musicalmente, ya que tal contenido representa uno de los puntos de partida hacia la percepción de la armonía.

En general, año tras año, venimos observando en los estudiantes que acceden a los estudios musicales de grado profesional en los conservatorios catalanes que, a lo largo del curso académico, tales alumnos muestran una importante dificultad en identificar auditivamente los intervalos armónicos dictados: una de las habilidades desarrolladas durante el nivel elemental y cuyo rendimiento se evalúa de manera habitual en las pruebas de acceso al grado profesional que anualmente se realizan en los citados centros¹.

¹ Fragmento traducido del catalán: "La aplicación de la LOE, la Ley Orgánica de Educación, dispone acceder a los estudios profesionales de música mediante la superación de una prueba específica de acceso regulada por el Departamento de Educación. La finalidad de esta prueba es la comprobación del grado de madurez, condiciones, conocimientos y capacidad del alumnado para iniciar los estudios en esta etapa" (Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya, 2013, p. 3).

2. Revisión teórica

A lo largo de los años, el interés de investigación en la percepción auditiva de los intervalos armónicos se ha centrado principalmente en conocer el grado de facilidad y dificultad experimentado así como las confusiones producidas por los estudiantes (Balzano & Liesch, 1982; Killam, Lorton & Schubert, 1975; Miranda, 2003; Plomp, Wagenaar & Mimpfen, 1973; Samplaski, 2005), en el grado de consonancia y disonancia percibido (Schellenberg & Trainor, 1996; Schön, Regnault, Ystad & Besson, 2005; Trainor & Heinmiller, 1998), en las connotaciones psicológicas otorgadas por los oyentes (Costa, Bitti & Bonfiglioli, 2000), en los significados emocionales atribuidos (Oelmann & Loeng, 2003), en los efectos psicológicos (Maher, 1980) y en la relación establecida entre las *interval-classes* y el orden de presentación de las mismas (Kuusi, 2007).

Sin embargo, el proceso cognitivo subyacente empleado por los oyentes en el momento de la identificación auditiva de un intervalo armónico escuchado es todavía muy confuso (Wuthrich & Tunks, 1989). Zatorre (1983) sugirió la posible existencia de dos etapas jerárquicamente organizadas en las que primero se distinguen las dos alturas y posteriormente se analiza el intervalo. Asimismo, Wuthrich & Tunks (1989) apuntaron la posibilidad de que haya dos procesos cognitivos implicados en la identificación de un intervalo armónico: mientras que en el primero se separan los dos sonidos, en el segundo se unifican en uno nuevo que, en realidad, los contiene a ambos.

Willems (1995), como introducción al estudio de los intervalos armónicos, destacó la importancia de cantar cánones y obras a dos voces. Además, Willems (1984) estableció que, en el momento de identificar un intervalo armónico, cabe considerar tres aspectos fundamentales: el sensorial, el afectivo y el mental. Este autor, de acuerdo con cada uno de ellos, recomendó la realización de varios ejercicios. Por su parte, Chapuis (1998) sugirió seguir la siguiente estrategia: (a) cantar la altura de los sonidos grave y agudo de los intervalos escuchados; (b) para determinar el número, cantar en voz alta y por grado conjunto aquellos sonidos situados entre grave y agudo, y (c) para conocer el calificativo —justo, mayor, menor, aumentado o disminuido—, relacionar el número del intervalo obtenido con el principio de una canción conocida (Chapuis & Willems, 1996).

Tras la revisión de la literatura existente, en la cual no se ha localizado ningún estudio empírico destinado a examinar las cuestiones más problemáticas a que se enfrentan los estudiantes en el momento de identificar auditivamente los intervalos armónicos, nos formulamos las siguientes preguntas de investigación: ¿utilizan los alumnos algún procedimiento específico para tal fin? si es así ¿qué tipo de obstáculos se observan a lo largo del proceso seguido? Para responder estos interrogantes e intentar solucionar nuestro problema de investigación, concretamos el siguiente objetivo: detectar y analizar las dificultades que presentan los estudiantes al identificar auditivamente los intervalos armónicos musicales usando su estrategia habitual.

3. Metodología

En el presente estudio se ha utilizado la metodología observacional, ya que nos encontramos con características idóneas para su utilización: la naturalidad o habitualidad del contexto, la espontaneidad del comportamiento, su carácter perceptible y la elaboración a medida de instrumentos de observación (Anguera, 2010; Anguera, Blanco, Hernández & Losada, 2011).

De manera deliberada, se ha empleado un procedimiento sistemático destinado a indagar en la estrategia habitual seguida por los estudiantes al identificar auditivamente los intervalos armónicos, para que, a través de la observación de sus respuestas, se pudiera detectar tanto el momento en que se producían los errores como el tipo de los mismos.

El proceso habitual utilizado por los participantes consistía en: (1) cantar los dos sonidos del intervalo presentado, (2) contar aquellos que se encuentran entre el grave y el agudo y, en algunos casos, (3) relacionar el número del intervalo hallado con el inicio de una canción conocida. Finalmente, los alumnos determinaban (de manera oral o escrita) el número y calificativo de los intervalos escuchados.

De acuerdo con la táctica descrita anteriormente, nos propusimos observar la respuesta de los participantes frente a cada uno de los siguientes aspectos: (1) identificación auditiva de los intervalos sin cantar en voz alta, (2) discriminación auditiva de los dos sonidos del intervalo,

(3) determinación del número del intervalo y (4) determinación del calificativo del intervalo armónico.

3.1. Muestra

La población de estudio se define como todos los alumnos de los conservatorios de Cataluña que durante el curso académico 2007-08 realizaron el 1^{er} curso de Enseñanzas Profesionales tras superar la prueba específica de acceso. La muestra intencionada de estudio (McMillan & Schumacher, 2005) está formada por la totalidad de estudiantes de 1^o de lenguaje musical (n=29) que en el citado curso académico accedieron al *Conservatori de Música Isaac Albéniz de la Diputació de Girona*. Tales alumnos, de edades comprendidas entre los 11 y los 15 años, aceptaron voluntariamente a participar en el presente estudio. Ninguno de ellos tenía oído absoluto.

3.2. Procedimientos

A lo largo del primer trimestre del curso académico se presentó a cada uno de los participantes, de manera individual un test auditivo (Figura 1). Estaba formado por 12 intervalos armónicos de 3m, 3M, 6m y 6M² tocados al piano (ambos sonidos con la misma intensidad y dejándolos resonar sin utilizar ninguno de los pedales) y aislados los unos de los otros. Tanto el orden de aparición de los intervalos como las alturas que los constituyen (entre sib₂ y la₃)³ se obtuvieron aleatoriamente.



Figura 1. Test auditivo

² Se consideró adecuado realizar el test auditivo con estos intervalos por ser los que se trabajan de manera mayoritaria en el último curso de nivel elemental y al inicio del 1^o de grado profesional tanto en las lecturas como en los dictados a dos voces.

³ De acuerdo con el índice acústico francobelga.

Contando con el consentimiento de los participantes, cada una de las sesiones —de unos 15' de duración, aproximadamente— fue filmada. Se pidió a los alumnos que, ante cada uno de los intervalos escuchados, respondiesen oralmente (hablando y/o cantando) a cuatro cuestiones para así poder observar su respuesta frente a los siguientes aspectos⁴:

1. Identificación auditiva de los intervalos armónicos sin cantar en voz alta:
«Sin cantar en voz alta, ¿podrías decirnos de qué intervalo se trata?»
2. Discriminación auditiva de los dos sonidos del intervalo armónico:
«¿Podrías cantar los dos sonidos del intervalo escuchado?»
3. Determinación del número del intervalo armónico:
«¿Podrías cantar todos los sonidos comprendidos entre el grave y el agudo?»
4. Determinación del calificativo del intervalo armónico:
«¿De qué tipo de intervalo se trata?»

4. Resultados

Los datos obtenidos a partir de la observación de las filmaciones se han anotado en una ficha de registro para su posterior categorización y análisis (Anguera, 2010; Anguera, Blanco-Villaseñor, 2006). En la citada ficha se ha especificado si la respuesta a cada una de las cuatro preguntas formuladas en relación con cada intervalo es correcta. En caso de no serlo se han descrito los diversos tipos de errores cometidos por los estudiantes.

El análisis de las respuestas se ha efectuado según el siguiente criterio: mientras que se han tenido en cuenta todas las respuestas referentes a las dos primeras preguntas formuladas ante cada uno de los intervalos presentados, aquellas contestaciones relacionadas con las dos últimas cuestiones han sido analizadas únicamente en los casos en que se obtuvo una respuesta correcta a la pregunta anterior. En primer lugar, se ha considerado que el hecho de determinar correctamente el número de un intervalo a través del canto de los sonidos comprendidos entre el grave y el agudo dependía de haber discriminado bien, previamente, ambos sonidos. En segundo lugar, la determinación de su calificativo, así mismo, estaba supeditada al hecho de haber acertado anteriormente su número.

⁴ Antes de iniciar el test auditivo se informó a los participantes del tipo de intervalos que lo constituían.

4.1. Identificación auditiva de intervalos armónicos sin cantar en voz alta

Ante la propuesta de identificar el tipo de intervalo armónico escuchado sin poder cantar ninguno de sus sonidos, se observó que aproximadamente la mitad de los intervalos propuestos fueron identificados de manera incorrecta. El número de errores cometidos en cada uno de los cuatro tipos de intervalos escuchados fue similar. De la observación de las respuestas cabe destacar lo siguiente:

- En varias ocasiones los alumnos respondieron al azar o, simplemente, no dieron ninguna respuesta.
- En general, en el momento de contestar se percibía mucha inseguridad y, también, lentitud en las respuestas efectuadas.
- Mayoritariamente, se advertía en los participantes la necesidad imperiosa de cantar en voz alta puesto que cantar interiormente les resultaba bastante difícil.

4.2. Discriminación auditiva de los sonidos del intervalo armónico

Ante la propuesta de cantar los sonidos grave y agudo del intervalo armónico presentado — en que gran parte de los estudiantes optó por imitar cantando primero el sonido grave y en segundo lugar el agudo—, se observó que en alrededor de una cuarta parte de los intervalos se dio una respuesta incorrecta.

Al parecer, el orden de más a menos dificultad en la discriminación de ambos sonidos está de acuerdo con la medida del intervalo, ya que el más difícil fue el de 3m (el más estrecho de los cuatro tipos presentados) y el más fácil, el de 6M (el más amplio). A continuación, y después de analizar las respuestas erróneas de los alumnos, se expone una clasificación de la tipología de errores producidos en los intervalos estudiados (Tabla 1):

- Cambio de la altura del sonido grave: el canto de dicha altura no se corresponde con la presentada.
- Cambio de la altura del sonido agudo: el canto de dicha altura no se corresponde con la presentada.
- Cambio de la altura de ambos sonidos: el canto de dicha altura no se corresponde con las presentadas.

- Confusión de la altura del sonido grave por la del agudo: por una parte, la altura del sonido grave es cantada como la del sonido agudo y, por otra, se reproduce un nuevo sonido para la altura del sonido grave.
- Confusión de la altura del sonido agudo por la del grave: por una parte, la altura del sonido agudo es cantada como la del sonido grave y, por otra, se reproduce un nuevo sonido para la altura del sonido agudo.
- Inversión de la altura de ambos sonidos: la altura del sonido grave es cantada como si se tratase de la del agudo y viceversa.
- No se reproduce ningún sonido.

Tipos de errores	3m	3M	6m	6M
Cambio de la altura del sonido grave	▪	▪	▪	▪
Cambio de la altura del sonido agudo	▪	▪	▪	▪
Cambio de la altura de ambos sonidos	▪	▪	▪	▪
Confusión de la altura del sonido grave por la del agudo	▪	▪		
Confusión de la altura del sonido agudo por la del grave		▪		
Inversión de la altura de ambos sonidos			▪	
No se reproduce ningún sonido	▪			

Tabla 1. Errores producidos en la discriminación auditiva de la altura de los sonidos grave y agudo

Frente a los diferentes tipos de errores detectados, cabe destacar que los más frecuentes para los intervalos estudiados han sido: el cambio de la altura del sonido grave, el cambio de la altura del sonido agudo, el cambio de la altura de ambos sonidos y la confusión de la altura del sonido grave por la del agudo (sólo en 3m y 3M).

4.3. Determinación del número del intervalo armónico

Ante el reto de cantar los sonidos comprendidos entre el grave y el agudo, se observó que aproximadamente la cuarta parte de las respuestas obtenidas fueron incorrectas.

La mayoría de los participantes optó por reproducir los sonidos de forma ascendente. De nuevo, el orden de mayor a menor dificultad parece estar relacionado con la medida del intervalo, ya que los más difíciles fueron los de 6a (los más amplios) y los más fáciles, los de 3a (los más estrechos). A continuación, y tras analizar las respuestas erróneas de los alumnos, se expone una clasificación de la tipología de errores producidos en los intervalos estudiados (Tabla 2):

- Olvido de la altura del sonido agudo: al no haberse memorizado dicho sonido, o bien no se alcanza la altura adecuada o bien se sobrepasa, por lo que se obtiene un intervalo de menor o mayor número respectivamente.

- Número de sonidos reproducidos entre las alturas del grave y el agudo: a pesar de haberse cantado correctamente los sonidos grave y agudo, se producen errores en la reproducción de las alturas comprendidas entre ambos, por lo que se obtiene un intervalo de menor o mayor número al del propuesto.
- Cambio de la altura de los sonidos grave y agudo: aunque previamente dichos sonidos hayan sido cantados de forma correcta, en el momento de reproducir los sonidos comprendidos entre ambos se cambia su altura.

Tipos de errores	3m	3M	6m	6M
Olvido de la altura del sonido agudo	▪	▪	▪	▪
Número de sonidos reproducidos entre el grave y el agudo	▪	▪	▪	▪
Cambio de la altura de los sonidos grave y agudo	▪			

Tabla 2. Errores producidos en la determinación del número de los intervalos armónicos

Ante los distintos tipos de errores localizados, cabe destacar que los más frecuentes para los intervalos estudiados han sido: el olvido de la altura del sonido agudo y el número de sonidos reproducidos entre el grave y el agudo.

4.4. Determinación del calificativo del intervalo armónico

Frente a la última pregunta, con la que se pedía a los estudiantes que determinaran el calificativo «mayor» o «menor» de los intervalos armónicos, se observó que menos de la cuarta parte de las respuestas obtenidas fueron incorrectas.

Ante los dos posibles calificativos, parecía resultar más difícil determinar el «mayor» que el «menor». Además, en la observación de las respuestas cabe destacar que los alumnos respondieron de manera muy insegura y, en varias ocasiones, al azar.

5. Conclusiones e implicaciones educativas

De acuerdo con el objetivo de investigación planteado, el cual se dirigía a detectar y analizar las dificultades que presentan los estudiantes al identificar auditivamente los intervalos armónicos musicales usando su estrategia habitual, a continuación se exponen las siguientes conclusiones:

- Ante todo, manifestar que la observación de las respuestas de los alumnos frente a cada cuestión formulada nos ha permitido tomar conciencia de que a menudo se dan por superadas determinadas etapas que, en realidad, precisan de mucha más atención y dedicación.
- En general, hemos advertido que el hecho de identificar los intervalos sin poder cantar en voz alta —una habilidad musical considerada crucial— ha resultado bastante difícil para los alumnos, ya que cerca de la mitad de los intervalos propuestos se han identificado de forma incorrecta. Además, frecuentemente se ha respondido con lentitud, inseguridad y, en varias ocasiones, al azar.
- Frente a los tres aspectos analizados —discriminación de los sonidos, determinación del número y del calificativo—, destaca como más conflictivo el primero de ellos, es decir, el canto de ambos sonidos del intervalo presentado. En general, el tipo de error más común observado ha consistido en cambiar la altura del sonido grave, especialmente en el intervalo más estrecho de los cuatro tipos estudiados (3m).
- En cuanto a la determinación del número del intervalo, hemos percibido que la medida del mismo puede haber incidido en el éxito de la respuesta, ya que los intervalos más amplios estudiados (6m y 6M) han parecido resultar más difíciles que los más estrechos (3m y 3M). El motivo de error más frecuente ha consistido en olvidarse de la altura del sonido agudo previamente cantado.
- A pesar de haberse detectado bastante inseguridad en la respuesta de los estudiantes, la determinación del calificativo del intervalo parece haber sido el aspecto menos conflictivo, especialmente en el caso de la identificación del calificativo de «menor» frente al de «mayor».
- Después de comparar la respuesta obtenida ante cada uno de los intervalos presentados siguiendo las directrices de (a) no poder cantar en voz alta⁵ y (b) realizar el proceso gradual oral⁶, se han constatado distintos comportamientos: por un lado, se ha observado que las respuestas o bien han sido correctas en las dos estrategias o bien erróneas en ambas y, por el otro, en cambio, se ha advertido que el hecho de haber identificado correctamente los intervalos sin cantar en voz alta no ha supuesto realizar sin errores el proceso gradual oral y viceversa.

⁵ Referente a la 1ª pregunta del test auditivo.

⁶ Referente a la 2ª, 3ª y 4ª preguntas del test auditivo.

En síntesis, el conocimiento de aquellos aspectos comúnmente más conflictivos que impiden o dificultan a los estudiantes realizar con éxito esta tarea nos ha guiado posteriormente en la elaboración de una progresión didáctica con el ánimo de que contribuya a mejorar el desarrollo de esta habilidad auditiva. Como docentes, precisamos de unos criterios claros que nos ayuden a diseñar el *qué, cómo y cuándo* enseñar para que los alumnos vayan formándose auditivamente de manera gradual. Por ello, a continuación se presenta una propuesta de innovación didáctica a la que hemos denominado «AIMHI» (*Aural Identification of Musical Harmonic Intervals*).

AIMHI: una propuesta de innovación didáctica

AIMHI es un instrumento sistemático en el que se detalla un proceso de enseñanza-aprendizaje para que los estudiantes, al final del mismo, puedan mejorar su rendimiento al identificar auditivamente los intervalos armónicos a través del logro gradual de los tres objetivos generales sugeridos por Chapuis (1998): (1) escuchar y cantar las alturas de los sonidos de los intervalos presentados (2) cantar la melodía creada entre ambas y (3) medir los grados y determinar el calificativo del intervalo. Como recursos didácticos se utilizan los temas musicales, las canciones de intervalos (Chapuis & Willems, 1996), los ordenamientos melódicos ascendentes y descendentes en tonalidad mayor formados por policordios⁷ e intervalos (Chapuis, 1995) y, finalmente, varias series de intervalos melódicos ascendentes (manteniendo ambos sonidos) y armónicos.

Con AIMHI se espera poder dar respuesta a todas aquellas preguntas que con frecuencia nos suelen formular los alumnos en clase: «¿Cómo puedo saber de qué intervalo se trata?» «No logro escuchar ambos sonidos, ¿qué debo hacer?» «Me es muy difícil llegar a saber el número del intervalo, ¿cómo puedo contar los grados exactos que hay entre el grave y el agudo?» «He memorizado todas las canciones, pero ¿cómo las relaciono con el intervalo escuchado?» «¿Es un intervalo de 3ª mayor o menor?» «¿Cómo puedo identificar un intervalo sin poder cantar en voz alta?», etc.

Características de los intervalos estudiados

⁷ Chapuis (1995, p. 11) denomina «policordio» a un grupo de sonidos ordenados por grados conjuntos. En función del número de sonidos que contiene, cada policordio recibe un nombre específico: monocordio (un sonido), dicordio (dos sonidos), tricordio (tres sonidos), tetracordio (cuatro sonidos), etc.

Se trabaja la gama de los 12 intervalos armónicos comprendidos entre la 2m y la 8J (ambos incluidos), sin hacer referencia alguna al nombre de sus notas, aislados unos de otros, ubicados en el registro la_2 - mib_4 y tocados al piano (ambos sonidos con la misma intensidad y dejándolos resonar sin utilizar ninguno de los pedales).

Estructura general

AIMHI se estructura en cuatro fases con el propósito de que en cada una de ellas se aporten los elementos necesarios para la realización de la siguiente (Figura 2). A lo largo de su aplicación, y con el objetivo de promover un circuito beneficioso que permita a los estudiantes lograr los objetivos propuestos, se realizan dos o tres tareas en cada sesión de clase: (1) canto memorizado de un conjunto de canciones que gradualmente nos conduzcan a la afinación de los intervalos melódicos ascendentes, (2) canto de policordios e intervalos⁸ y (3) canto e identificación auditiva de los aspectos que constituyen los intervalos, es decir, la altura de los sonidos grave-agudo, el número y el calificativo. En AIMHI se ha utilizado la voz cantada como un medio para favorecer la memorización e interiorización de los citados aspectos de los intervalos, ya que, de acuerdo con Furmanski (2003) “Una manera de promover el circuito de realimentación auditiva-verbal es aparear las tareas auditivas con respuestas verbales” (p. 28). Mientras que a lo largo de las tres primeras fases de la propuesta se lleva a cabo el proceso de identificación auditiva de los tres aspectos constituyentes de los intervalos armónicos a través de la combinación del canto en voz alta y del canto interior, en la última etapa, en cambio, se realiza únicamente mediante el canto interior.

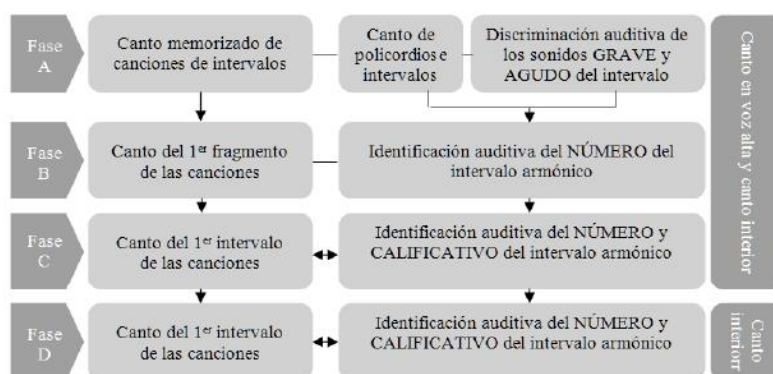


Figura 2. Estructura general de AIMHI

⁸ Esta actividad solo se realiza en la fase A.

Objetivos didácticos y actividades de enseñanza-aprendizaje

En la Tabla 3, conforme a cada fase de estudio, se presenta el detalle de los objetivos didácticos propuestos y de las actividades de enseñanza-aprendizaje diseñadas de acuerdo con los recursos didácticos utilizados y las orientaciones metodológicas sugeridas⁹.

FASE A		
OBJETIVO 1. Cantar de memoria una canción para cada uno de los intervalos		
Actividad	Recursos didácticos	Canciones de intervalos
	Orientaciones metodológicas	<ul style="list-style-type: none"> - Cantar las canciones de memoria, con letra, con acompañamiento instrumental y en distintas tonalidades - Asociar el título de la canción con la melodía y el texto del intervalo inicial
OBJETIVO 2. Cantar los sonidos de los policordios correspondientes a los intervalos		
Actividad	Recursos didácticos	<ul style="list-style-type: none"> - Temas musicales en tonalidad mayor - Progresiones melódicas ascendentes y descendentes en tonalidad mayor formadas por policordios e intervalos
	Orientaciones metodológicas	<ol style="list-style-type: none"> 1. Imitar pequeños motivos pertenecientes a temas musicales presentados 2. Cantar la escala mayor correspondiente al tema musical anterior 3. A partir de la escala mayor obtenida, cantar una progresión ascendente y descendente con policordios e intervalos¹⁰ (p. ej., tricordios-3^{as} y 3^{as}-tricordios) 4. Imitar pequeños fragmentos relativos a la progresión anterior: escuchar, cantar en voz alta y después interiormente 5. Cantar el policordio correspondiente a un intervalo presentado (p. ej., 4^a→tetracordio): escuchar e imitar los dos sonidos del intervalo; cantar el policordio, primero interiormente y después en voz alta¹¹
OBJETIVO 3. Discriminar auditivamente los sonidos grave y agudo de los intervalos armónicos		
Actividad	Recursos didácticos	<p>Series de intervalos con dos presentaciones (desde 8J a 2m):</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Melódicos ascendentes manteniendo ambos sonidos 2. Armónicos <p>(En cada sesión, se recomienda trabajar únicamente intervalos de igual número: p. ej., 6m y 6M)</p>
	Orientaciones metodológicas	<p>En cada una de las dos presentaciones anteriores se sugiere seguir el proceso siguiente:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Sonido grave: escuchar, cantar en voz alta y cantar interiormente 2. Sonido agudo: escuchar, cantar en voz alta y cantar interiormente 3. Sonidos grave y agudo: escuchar, cantar en voz alta y cantar interiormente

⁹ Se considera muy importante que los alumnos trabajen cada uno de los contenidos de manera colectiva e individual.

¹⁰ Nos referimos al canto del motivo melódico formado por el policordio y el intervalo correspondiente a partir de cada grado de la escala mayor. En cada sesión de esta primera fase se recomienda trabajar un único tipo de policordio e intervalo. Se sugiere seguir el siguiente orden: dicordio-2^a, tricordio-3^a, tetracordio-4^a, pentacordio-5^a, hexacordio-6^a, heptacordio-7^a y octacordio-8^a.

¹¹ De acuerdo con las progresiones melódicas trabajadas en tonalidad mayor, el policordio correspondiente a un intervalo presentado se podría cantar siguiendo distintas series de tonos y semitonos. Por ejemplo, en el caso de un intervalo de 4^a un alumno tendría las siguientes opciones: tono-tono-semítono, tono-semítono-tono, semítono-tono-tono y tono-tono-tono.

FASE B		
OBJETIVO 4. Cantar el primer fragmento de las canciones memorizadas		
Actividad	Recursos didácticos	Canciones de intervalos
	Orientaciones metodológicas	A partir de distintas alturas iniciales, cantar con letra y sin acompañamiento solo el primer fragmento de las canciones memorizadas: 1. Escuchar e imitar el sonido inicial dado 2. Cantar interiormente el primer fragmento 3. Cantarlo en voz alta
OBJETIVO 5. Identificar auditivamente el número de los intervalos armónicos		
Actividad	Recursos didácticos	Series de intervalos armónicos: en cada sesión, se recomienda trabajar solo los de una misma familia (consonancia perfecta, consonancia imperfecta o disonancia)
	Orientaciones metodológicas	1. Escuchar e imitar ambos sonidos del intervalo 2. Cantar interiormente los sonidos correspondientes a su policordio 3. Cantarlos en voz alta 4. Determinar el número del intervalo
FASE C		
OBJETIVO 6. Cantar el primer intervalo de las canciones memorizadas		
Actividad	Recursos didácticos	Canciones de intervalos
	Orientaciones metodológicas	A partir de distintas alturas iniciales, cantar con letra y sin acompañamiento solo el primer intervalo de las canciones memorizadas: 1. Precisar la canción adecuada al intervalo pedido 2. Escuchar e imitar el sonido inicial dado 3. Cantar interiormente el primer intervalo 4. Cantarlo en voz alta
OBJETIVO 7. Identificar auditivamente el número y calificativo de los intervalos armónicos		
Actividad	Recursos didácticos	Series de intervalos armónicos: en cada sesión, se recomienda trabajar solo los de una misma familia (consonancia perfecta, consonancia imperfecta o disonancia)
	Orientaciones metodológicas	1. Escuchar e imitar ambos sonidos del intervalo 2. Cantar interiormente los sonidos correspondientes a su policordio 3. Cantarlos en voz alta 4. Determinar el número del intervalo 5. Según el número del intervalo hallado, precisar la canción adecuada 6. Determinar el calificativo del intervalo
FASE D		
OBJETIVO 8. Cantar el primer intervalo de las canciones memorizadas		
Actividad	Recursos didácticos	Canciones de intervalos
	Orientaciones metodológicas	A partir de distintas alturas iniciales, cantar con letra y sin acompañamiento solo el primer intervalo de las canciones memorizadas: 1. Precisar la canción adecuada al intervalo pedido 2. Escuchar e imitar el sonido inicial dado 3. Cantar interiormente el primer intervalo 4. Cantarlo en voz alta
OBJETIVO 9. Identificar auditivamente el número y calificativo de los intervalos armónicos cantando interiormente		
Actividad	Recursos didácticos	Series de intervalos armónicos: en cada sesión, se recomienda trabajar solo los de una misma familia (consonancia perfecta, consonancia imperfecta o disonancia)
	Orientaciones metodológicas	1. Escuchar e imitar ambos sonidos del intervalo 2. Cantar interiormente los sonidos correspondientes a su policordio 3. Determinar el número del intervalo 4. Según el número del intervalo, precisar la canción adecuada 5. Determinar el calificativo del intervalo

Tabla 3. Objetivos didácticos y actividades de enseñanza-aprendizaje

Después de su elaboración, AIMHI ha sido experimentada durante un período de tiempo en diversas clases de lenguaje musical. Por motivos de espacio, en este momento no se exponen los resultados obtenidos referentes al progreso de los alumnos tanto a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje como al final del mismo.

Agradecimientos

Quisiéramos expresar nuestro más sincero agradecimiento a todos los estudiantes del *Conservatori de Música Isaac Albéniz de la Diputació de Girona* que han participado en este estudio, puesto que sin su colaboración no habría sido posible llevar a cabo el presente proyecto de investigación.

Referencias bibliográficas

- Anguera, M. T. (2010). Posibilidades y relevancia de la observación sistemática por el profesional de la psicología. *Papeles del Psicólogo*, 31(1), 122-130.
- Anguera, M. T. & Blanco-Villaseñor, A. (2006). ¿Cómo se lleva a cabo un registro observacional? *Butlletí LaRecerca*, 4.
- Anguera, M. T.; Blanco, A.; Hernández, A. & Losada J. L. (2011). Diseños observacionales: Ajuste y aplicación en psicología del deporte. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 11(2), 63-76.
- Backus, J. (1977). *The Acoustical foundations of music* (2ª ed.). New York: Norton.
- Costa, M; Bitti, P. E. R. & Bonfiglioli, L. (2000). Psychological Connotations of Harmonic Musical Intervals. *Psychology of Music*, 28(1), 4-22. doi:10.1177/0305735600281002
- Chapuis, J. (1995). *Elementos de solfeo y armonía del lenguaje musical*. Fribourg: Éditions Pro Musica.
- Chapuis, J. (1998). *Sensorialité auditive-I. Formation Musicale Willems* [Disco compacto]. Givisiez (Suiza): Éditions Pro Musica.
- Chapuis, J. & Willems, E. (1996). *Canciones de intervalos y acordes*. Barcelona: Editions Pro Musica.
- Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya (2013). *Prova específica d'accés als ensenyaments de grau professional de música. Primer curs. Orientacions*. Recuperado de <http://www20.gencat.cat/portal/site/ensenyament/menuitem.a735c8413184c341c65d3082b0c0e1a0/?vgnextoid=28982470bf6d4310VgnVCM1000008d0c1e0aRCRD&vgnnextchannel=28982470bf6d4310VgnVCM1000008d0c1e0aRCRD&vgnnextfmt=default> (Consulta: 10-3-13).
- Furmanski, H. M. (2003). *Implantes cocleares en niños (re)habilitación auditiva y terapia auditiva verbal*. Barcelona: Nexus Ediciones.
- Killam, R. M.; Lorton, P. V. Jr. & Schubert, E. D. (1975). Interval Recognition: Identification of Harmonic and Melodic Intervals. *Journal of Music Theory*, 19(2), 212-234.

- Kuusi, T. (2007). Interval-Class and Order of Presentation Affect Interval Discrimination. *Journal of New Music Research*, 36(2), 95-104. doi:10.1080/09298210701755164
- Maher, T. F. (1980). A Rigorous Test of the Proposition that Musical Intervals Have Different Psychological Effects. *American Journal of Psychology*, 93(2), 309-327. doi: 10.2307/1422235
- McMillan, J. & Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa : una introducción conceptual* (5ª ed.). Madrid: Pearson Educación.
- Miranda, J. (2003). *Elaboració d'un model multimèdia d'intervenció per a l'educació de l'oïda musical*. [Tesis doctoral]. Universitat Autònoma de Barcelona. Recuperado de <http://www.tdx.cat/TDX-1215104-170150>
- Oelmann, H. & Loeng, B. (2003). A Validation of the Emotional Meaning of Single Intervals According to Classical Indian Music Theory. *Proceedings of the 5th Triennial ESCOM Conference*, 8-13 September 2003, Hanover University of Music and Drama, Germany.
- Plomp, R.; Wagenaar, W. & Mimpen, A.M. (1973). Musical Interval Recognition with Simultaneous Tones. *Acustica*, 29, 101-109.
- Samplaski, A. (2005). Interval and Interval Class Similarity: Results of a Confusion Study. *Psychomusicology: Music, Mind & Brain*, 19(1), 59-74. doi:10.1037/h0094040
- Schellenberg, E. G. & Trainor L. J. (1996). Sensory Consonance and the Perceptual Similarity of Complex-Tone Harmonic Intervals: Tests of Adult and Infant Listeners. *Journal of the Acoustical Society of America*, 100(5), 3321-3328. doi: 10.1121/1.417355
- Schön, D.; Regnault, P.; Ystad, S. & Besson, M. (2005). Sensory Consonance: An ERP Study. *Music Perception*, 23(2), 105-118. doi: 10.1525/mp.2005.23.2.105
- Trainor, L. J. & Heinmiller, B. M. (1998). The Development of Evaluative Responses to Music: Infants Prefer to Listen to Consonance over Dissonance. *Infant Behaviour and Development*, 21(1), 77-88. doi: 10.1016/S0163-6383(98)90055-8
- Willems, E. (1984). *L'oreille musicale. La culture auditive, les intervalles et les accords* (5a ed.). Fribourg: Éditions Pro Musica.
- Willems, E. (1995). *Solfeo. Curso elemental. Libro del maestro*. Fribourg: Éditions Pro Musica.
- Wuthrich, C. E. & Tunks, T. W. (1989). The Influence of Presentation Time Asynchrony on Music Interval Perception. *Psychomusicology: Music, Mind & Brain*, 8(1), 31-46. doi: 10.1037/h0094233
- Zatorre, R. J. (1983). Category-Boundary Effects and Speeded Sorting With a Harmonic Musical-Interval Continuum: Evidence for Dual Processing. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 9(5), 739-752. doi: 10.1037/0096-1523.9.5.739



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:

Swanwick, K. (2011) Musical Development. Revisiting a Generic Theory. In R. Colwell y P. Webster (eds) *MENC handbook of research on music learning*. New York : Oxford University Press.

Traducción: Manuel Pérez Gil

Teorías del Desarrollo y Desarrollo Musical

Basándose en las teorías generales en psicología del desarrollo (Hargreaves y Zimmerman, 1992), es posible identificar cuatro criterios para evaluar teorías de desarrollo en general y para la música, en particular :

- Cualquier teoría y evidencia asociada deben reflejar ampliamente la naturaleza de la conducta musical.
- Las teorías e hipótesis subyacentes deben ser válidas en toda una gama de actividades musicales o "modalidades": la composición (incluyendo la improvisación), la ejecución y la audición - escucha.
- La evidencia debe ser producida sistemáticamente y con fiabilidad para apoyar o cuestionar las afirmaciones teóricas.
- Las teorías del desarrollo deben tener en cuenta tanto las naturales inclinaciones mentales del desarrollo de los individuos como el entorno cultural en el que se realice dicho desarrollo.

Al establecer este último criterio se abre un tema crucial, que ahora debe ser abordado. Hay un viejo debate acerca de la importancia relativa de lo que antes se llamaba naturaleza o crianza. Las huellas de la teoría del desarrollo de Rousseau, con su implicación de desarrollo madurativo y "madurez", se pueden encontrar en Gesell, Freud, Erikson y Piaget. Alternativamente, desde la tabula rasa de Locke a través del conductismo de Pavlov, Watson y Skinner, a las teorías del aprendizaje social de Bandura y Vygotsky, los investigadores han hecho hincapié en la formación ambiental y social del desarrollo. Por supuesto, ningún gran teórico de la maduración ha negado el papel crucial del medio ambiente, y los no ambientalistas rebajan la predisposición

de una persona para responder a las condiciones físicas o culturales. Por ejemplo, Piaget nunca sugirió que los niños podrían aprender en un vacío cultural, aunque en su propio trabajo, no estaba particularmente preocupado de investigar qué estrategias educativas o condiciones sociales pueden ayudar al desarrollo.

Vygotsky es a menudo visto como un reto a la visión del desarrollo de Piaget como crecimiento de un organismo sin referencia al entorno cultural y físico (Hargreaves y Zimmerman, 1992). Pero también hay grandes similitudes entre Piaget y Vygotsky. Este último vio el desarrollo como una espiral y pensó que los niños pasan por el mismo punto en cada nueva revolución mientras se avanza a un nivel superior (Vygotsky, 1978, p. 56). Vygotsky, al igual que Piaget, ve el desarrollo como un proceso dialéctico complejo que incorpora transformaciones cualitativas. Lo que distingue a la obra de Vygotsky de la de Piaget es su preocupación por lo que él llama "la zona de desarrollo próximo", el espacio entre el nivel independiente de solución de problemas y el nivel de rendimiento potencial con la guía de un adulto o en la interacción con los compañeros, es decir, con el proceso social. Esta teoría no es una negación de la maduración, sino que se extiende a la atención teórica de cubrir ciertos tipos de transacción educativa.

Otra consideración para los investigadores es la diferencia entre los cambios cuantitativos y cualitativos en el desarrollo del niño. Aunque el cambio puede ser cuantitativo en el sentido de que los niños se vuelven más expertos en la realización de una tarea en particular, los cambios del desarrollo normalmente se encuentra dentro de un marco cualitativo. El estudio del desarrollo tiene más que ver con observar la aparición de nuevos aspectos que con "más de lo mismo." Por ejemplo, en la teoría de los sistemas de representación de Bruner(1973), la primera infancia se caracteriza por lo que él llama el modo enactivo de representación, que es esencialmente sensorio -motor. En pocas palabras, pensamos en lo que estamos haciendo. La representación icónica avanza en esta dependencia de los objetos reales e implica la posibilidad de llevar objetos o eventos ausentes a la mente, un cambio cualitativo. El tercer modo de representación de Bruner es lo simbólico, donde combinaciones flexibles de símbolos permiten un elemento de libertad en las relaciones conceptuales y permiten nuevas combinaciones y pensamiento abstracto.

Gran parte del trabajo en el desarrollo del niño se relaciona con la cognición y se asocia con las etapas cognitivas. Debemos tener cuidado en no transferir automáticamente el concepto de cognición o el de etapas de forma automática y sin reflexión en la consideración del desarrollo musical. Sin embargo, hay cosas que se pueden aprender del trabajo más general de desarrollo, incluidos los procedimientos de evaluación de la investigación.

Según Crain, teóricos del desarrollo como Piaget, Erikson y Kohlberg consideraron que cualquier teoría de etapas cognitivas debe cumplir cinco criterios muy estrictos (Crain, 1992, p.

264). Estos suponen un gran reto para músicos, educadores musicales, e investigadores en el campo del desarrollo musical y serán resistidos por algunos.

- Las etapas implican patrones cualitativamente diferenciados de comportamiento.
- Las descripciones de etapa trata temas generales en lugar de logros específicos.
- Las etapas se desarrollan en una secuencia invariante. Las etapas son universales culturales. (Esto puede ser considerado muy problemático. Podríamos, sin embargo, esperar una buena teoría para tener un poder explicativo más allá de un grupo cultural, aunque generalizada podría ser una palabra mejor que universal.)
- Las etapas son jerárquicas, en las que las estructuras de las primeras se integran en las posteriores.

Aunque algunas teorías pueden no cumplir todos estos criterios y sus defensores pueden resistirse a la idea de etapas, esperamos encontrar patrones de desarrollo en los niños en crecimiento, por ejemplo, en el desarrollo lingüístico o sensorio- motor. Estas expectativas no violan el respeto por las diferencias individuales y culturales, el concepto de una etapa no tiene por qué ser así fijado como para no dejar posibilidad alguna de interpretación singular, diferencia cultural o variación.

En términos de desarrollo musical, tenemos que ver no sólo hasta qué punto las teorías cumplen con los criterios de procedimiento dados anteriormente, sino también la forma en que estos más rigurosos criterios de la etapa de desarrollo coinciden. Si una teoría del desarrollo cognitivo pretende abordar diferencia cualitativa, ¿cuánto más debe hacerlo una teoría de un arte como la música? Y cuando una teoría se desarrolla en torno a habilidades musicales específicas, en qué medida es posible encontrar conexiones con otras modalidades?

La idea de una secuencia invariante también sugiere que podríamos esperar encontrar algún poder predictivo de una teoría del desarrollo musical. Debemos ser capaces de prever la próxima evolución probable, sin duda un paso importante para los educadores musicales. Un modelo de desarrollo útil debe demostrar una cierta continuidad del desarrollo musical, y esto puede implicar una integración jerárquica de las cualidades evolutivas. Una teoría sólida también debe ser capaz de mapear el desarrollo musical en una serie de ajustes musicales y culturales. Por otra parte, y de manera crucial en el caso de la música, hay que suponer que una teoría del desarrollo válida debe incorporar una perspectiva integral de la actividad musical y no se limite a algunos aspectos de manera aislada, como la discriminación tonal o rítmica.

Tres conjuntos de teorías que comienzan coincidiendo con estas condiciones ya se han identificado felizmente por Hargreaves y Zimmerman (1992). Siguiendo su ejemplo, comenzamos con Serafine, que ofrece un desafío directo a los modelos psicológicos tradicionales y cuyo enfoque se ocupa de procesos cognitivos subyacentes. Después

consideramos los problemas del sistema de símbolos que caracterizan el trabajo de Gardner y sus colegas del Project Zero y en cierta medida el trabajo de Bamberger antes de discutir la cuestión conexa de conceptos musicales. Por último, parece apropiado discutir en detalle la contribución de Swanwick y Tillman y extensiones de este trabajo, junto con la teoría subyacente de Swanwick de la experiencia musical.

Redes sociales



Electronic Journal of Music in Education.
Revista Electrónica de LEEME

@leemejournal



@revistaleeme



@LeemeRevista