

# REVISTA DE PSICODIDACTICA

Número 17  
Año 2004



# REVISTA DE PSICODIDACTICA

Sumario

Pág.

Funciones y modos de oír música de niños y adolescentes, en distintos contextos. <i>Graça Boal Palheiros</i> .....	5
Investigación y didáctica en educación musical. <i>Johannella Tafuri</i> .....	27
Experiencia docente e investigadora a través del Prácticum en educación musical. <i>Gotzon Ibarretxe Txakartegi y M<sup>a</sup> Manuela Jimeno García</i> .....	37
Posibles beneficios del aprendizaje musical significativo en el desarrollo global del niño de entre 4 y 6 años con deficiencia visual o ceguera. <i>Eva García Rodríguez</i> .....	47
Situación actual de la educación musical y artística en la formación del profesorado de la UPNA. <i>Hellver Jazzyd Ortiz Castro</i> .....	57
Condiciones contextuales de la motivación para el aprendizaje de la música. <i>Cristina Arriaga y José M<sup>a</sup> Madariaga</i> .....	65
La actividad de cantar en la escuela: una práctica en desuso. <i>Aintzane Camara Izagirre</i> .....	75
La investigación biográfico-narrativa y la educación musical. <i>Julia Bernal Vázquez</i> .....	85
Un estudio de los casos acerca de la intensidad emocional en la interpretación de la trisonata bwv1039 <i>Arantza Almogera</i> .....	95
La ansiedad en la educación musical. <i>Elizabeth Conde Domarco</i> .....	101
La educación musical en primaria durante la LOGSE en la Comunidad de Madrid: análisis y evaluación. <i>Ángela Morales Fernández</i> .....	109
Procedimientos creativos para piano complementario en el grado superior. <i>Gotzone Higuera</i> .....	117
Estudio cualitativo sobre el uso de programas informáticos para el desarrollo de destrezas rítmicas en la enseñanza musical especializada. <i>Jose Antonio Ordoñana Martín, Ana Laucirica Larrinaga y Jesús Tejada Giménez</i> .....	127
Las condiciones acústicas en las aulas de música. <i>Paloma Pérez Castillo</i> .....	137

---

# INTRODUCCIÓN

---

Es un gran satisfacción para mí escribir el prólogo de esta revista que da a conocer los trabajos presentados durante las decimoprimeras Jornadas de Psicodidáctica, organizadas por el Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal, que tuvieron lugar en la Escuela Universitaria de Magisterio de Bilbao del 10 al 12 de Noviembre de 2004.

Un año más la Comisión del Programa de Psicodidáctica celebró este Encuentro con el deseo expreso de hacer una puesta en común de los proyectos e investigaciones que llevan a cabo tanto el profesorado como el alumnado de este Programa de Doctorado. De hecho, en estas Jornadas se dieron a conocer algunas de las investigaciones que sobre distintas líneas del Programa de Psicodidáctica se están llevando a cabo.

El objetivo de esta edición fue potenciar la investigación en Educación Musical, campo de incipiente desarrollo en el Estado español. En este sentido, la convocatoria pretendió despertar el interés por la educación musical y su investigación como una vía privilegiada para dar respuesta a los problemas didácticos que los docentes detectamos, facilitándonos una mejor comprensión de la música y de los procesos implicados en el aprendizaje de la misma. El haber podido contar con dos expertas investigadoras de ámbito internacional como son Johannella Tafuri y Graça Boal Palheiros nos facilitó el logro de este objetivo

Deseamos que la lectura de este material recopilatorio nos brinde la oportunidad de conocer y compartir experiencias que despierten, estimulen y ayuden a mejorar nuestra práctica diaria.

Maravillas Díaz



# Funciones y modos de oír música de niños y adolescentes, en distintos contextos

---

*Graça Boal Palheiros*

*Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico do Porto, Portugal*

Este artículo presenta una investigación sobre funciones y modos de oír música de niños y adolescentes, en distintos contextos. Analiza por qué, cómo y con quién oyen los niños música, en los contextos socio-educativos casa y escuela, considerando su edad y desarrollo psicológico, así como perspectivas educacionales y culturales. Elaboramos una entrevista estructurada con cuestiones abiertas sobre el papel de la audición musical en las actividades diarias de los niños, comparando aspectos específicos de la audición en casa y en la escuela. Participaron 120 niños, provenientes de dos nacionalidades, británica y portuguesa, y dos grupos de edades correspondientes a niveles de enseñanza: 9-10 años, pertenecientes a escuelas primarias, y 13-14 años, a escuelas secundarias.

Los resultados destacan los factores del desarrollo, la influencia de los contextos sociales y educativos, la funcionalidad de oír música, y la visión dinámica de los modos de oír de los niños. En casa y en otros contextos informales, la música tiene principalmente funciones emocionales y sociales. En la escuela y en otros contextos formales, parece tener sobre todo funciones cognitivas, que pueden ser menos valoradas por los niños. En casa, los niños desarrollan una identidad personal y social, disfrutando de la música con la familia y los amigos, con quienes mantienen relaciones emocionales y sociales significativas, mientras que en la escuela conviven con los compañeros y los profesores. Los niños son conscientes de las diferencias entre los contextos casa y escuela, y atribuyen a las funciones sociales y emocionales de la música gran importancia, pudiendo ser ésta una razón para disfrutar menos de la música en la escuela.

This study investigated functions and modes of music listening of children and adolescents, in different contexts, by focusing on why, how, and with whom children listen to music in the social-educational contexts home and school. It considered developmental, as well as educational and cultural perspectives, and it compared children from different age levels and nationalities. The 120 participants were British and Portuguese children aged 9-10 years, attending primary schools, and 13-14 years, attending secondary schools. A structured interview with open-ended questions asked about the role of music listening in children's everyday activities, comparing specific aspects of listening at home and at school.

The results point to developmental factors, the influence of social and educational contexts, the functionality of music listening, and a dynamic view of children's modes of listening. At home and in other informal places, music listening has mainly emotional and social functions, whereas at school and in other formal contexts, it has mainly cognitive functions, which may not be so valued by children. At home, children develop their personal and social identity, enjoying music with family and friends, with whom they keep emotional and social relationships, whereas at school they interact with schoolmates and teachers. Children were well aware of the contextual differences between home and school. The greater importance they attribute to the emotional and social functions of music may be a reason why they enjoy school music less.

## INTRODUÇÃO

A música está presente em todas as sociedades, desempenhando diferentes funções através dos tempos e em diversas culturas (Gregory, 1997; Merriam, 1964; Nettl, 1956). Partindo das funções da música propostas por Merriam (1964), Hargreaves e North (1999b) propõem três funções psicológicas da música - *cognitiva, emocional, e social* - e sugerem que as funções sociais da música podem ser manifestadas na regulação dos estados emocionais, e no desenvolvimento da identidade e das relações interpessoais. A função emocional da música é salientada por Sloboda (1985): a maioria de nós participa em actividades musicais - ouvir, cantar, tocar ou dirigir - porque a música tem a capacidade de suscitar emoções profundas e significativas.

Investigações recentes reconhecem a enorme importância da música nas sociedades contemporâneas. O impacto das transformações sociais e tecnológicas que ocorreram a partir da segunda metade do séc. XX (radio, televisão, internet; acessibilidade a equipamentos para reproduzir música) tem mudado a natureza da experiência musical (Kone\_ni, 1982; Hargreaves e North, 1999b). Em sociedades menos industrializadas e em épocas anteriores, ouvir dependia da prática musical; nas sociedades ocidentais contemporâneas, mais do que fazer música, ouvir é a actividade musical principal. A música tornou-se mais acessível, móvel, individualizada, e privada, sendo ouvida em qualquer parte e momento (Frith, 1996; Small, 1980).

A enorme variedade de estilos e culturas musicais, que as novas tecnologias tornaram acessíveis, contribui para outra característica relevante da vida musical contemporânea: a coexistência de culturas musicais (Cook, 1998) e a consciência dessa diversidade. O ensino da música procura focar esta questão, propondo abordagens multiculturais, que incluem música popular e world music (Campbell, 1997; Swanwick, 1968; Vulliamy e Lee, 1976). No entanto, estas tentativas de adaptação ao mundo musical 'real', entram frequentemente em conflito com uma visão da escola, como transmissora de valores e culturas musicais de grupos dominantes na sociedade (Cook, 1998; Vulliamy, 1977). O currículo de Música valoriza as opções dos professores, negligenciando a variedade de estilos que os jovens habitualmente praticam fora da escola. Apesar de tentar ir ao encontro dos interesses dos alunos, a educação musical contemporânea é controlada por professores formados na tradição 'clássica' ocidental, que permanece uma referência, em relação à qual os outros estilos musicais são comparados (Cook, 1998; Sloboda, 2001).

## IMPORTÂNCIA DA MÚSICA, PARA CRIANÇAS E ADOLESCENTES

A música é uma das principais actividades de lazer de crianças, adolescentes e jovens, em contextos variados, informais ou formais. Eles ouvem música regularmente, cantam em coros, tocam em bandas locais, e frequentam aulas de instrumento. Criam a sua própria música em grupos de amigos, imitam os seus cantores preferidos, e discutem música com os seus pares. Alguns estudos analisaram as razões porque os adolescentes ouvem tanta música e os diferentes modos como ouvem

(Behne, 1997; North et al., 2000; Tarrant, et al., 2000; Zillman e Gan, 1997), e outros focaram os usos e funções da música para jovens e adultos, em diferentes situações da vida diária (DeNora, 2000; Sloboda et al., 2001). Vários estudos revelam a importância fundamental da música para adolescentes e jovens, em países ocidentais (Garton e Pratt, 1991; Larson, 1995; Larson et al., 1989; Zillmann e Gan, 1997). Por exemplo, jovens de vários países europeus e norte-americanos ouvem música frequentemente. A maioria das razões porque ouvem relaciona-se com a satisfação de necessidades emocionais e sociais, nomeadamente: passar o tempo, aliviar o aborrecimento e a solidão, relaxar, lidar com problemas, melhorar o estado de espírito, divertir-se (Behne, 1997; Brown et al., 1986; Fernandes et al., 1998; Fitzgerald et al., 1995; Gantz et al., 1978; North et al., 2000; Roe, 1985; Tarrant et al., 2000).

A importância crescente da música na vida das crianças contrasta com o reduzido impacto que as aulas de música parecem ter sobre elas (Gammon, 1996; Lawson et al., 1994; Mills, 1994; Ross, 1995). Esta questão é particularmente relevante, no âmbito de recentes transformações do currículo nacional ocorridas no Reino Unido e em Portugal. Uma razão para esta situação poderá ser o conflito entre o repertório musical ensinado na escola e a música fora da escola. Mas a principal razão reside, talvez, no facto de que ouvir música é também uma actividade significativa fora do contexto escolar. Os professores colocam questões sobre qual o repertório mais adequado para motivar as crianças a ouvir, aprender e gostar de música. Ora, a compreensão do grande envolvimento das crianças em experiências musicais informais poderá, certamente, beneficiar o ensino da música.

Neste artigo, investiga-se o significado de ouvir música na vida das crianças, e as influências de diferentes contextos na audição musical, comparando experiências musicais na escola e fora dela. Abordam-se as funções cognitiva, emocional e social da música, para as crianças e os adolescentes, bem como os seus modos de ouvir e as suas respostas à música, em diversos contextos. Foca-se música gravada em audio, porque esta é a forma mais comum de ouvir música, pelas crianças. Analisam-se as perspectivas das *próprias* crianças, mais do que as perspectivas dos professores e elaboradores de currículos. Considera-se ouvir música como uma actividade do dia-a-dia, na qual as crianças participam em diferentes situações, e com diferentes objectivos e grau de envolvimento. *Ouvir música* engloba a casa (fora da escola, incluindo a casa e outros lugares) e a *escola* (audição nas aulas e em outras actividades curriculares). Não são feitos juízos de valor sobre a ‘seriedade’ dos diversos tipos de música que as crianças ouvem, nem sobre a ‘utilidade’ dos diferentes modos como ouvem. Música ‘boa’ ou ‘má’, usada como actividade principal ou secundária, todos são repertórios e modos de ouvir legítimos.

## **OUVIR MÚSICA EM DIFERENTES CONTEXTOS**

A música tem múltiplas funções na vida das pessoas, e ocorre em diversos contextos (Russell, 1997). As diferentes maneiras de ouvir e ‘usar’ música podem depender de *características pessoais* do ouvinte (idade, formação musical), da *situação* (intenção de ouvir, atenção) e do contexto (físico, social, cultural, educati-

vo). Vejamos as diferenças entre os dois contextos em que as crianças ouvem música habitualmente. Em *casa* (fora da escola), as crianças geralmente decidem porque, quando, quantas vezes e durante quanto tempo ouvem música. Também escolhem onde, como, e com quem ouvem (habitualmente, família e amigos), e selecionam os seus estilos, intérpretes e peças preferidos. Algumas situações não são controladas pelas crianças (por exemplo, música ‘de fundo’ em lugares públicos) mas, na maioria dos casos, ouvir música depende delas. Na *escola* (aulas de música), pelo contrário, a audição musical é apresentada como uma actividade formal com frequência, duração, objectivos e conteúdos pré-determinados. As crianças ouvem música com os colegas de turma, que não escolheram, e o programa e o professor definem que estilos e peças musicais são incluídos. Estas diferenças contextuais poderão desenvolver nas crianças diferentes atitudes relativamente à audição: ouvir música em casa pode ser uma actividade mais significativa, porque possui funções que são mais valorizadas pelas crianças do que as funções de ouvir música na escola.

Consideremos algumas questões desenvolvimentais, educacionais e culturais, que podem influenciar bastante as relações entre ouvir música em casa e na escola. De notar, as transformações que ocorrem no desenvolvimento da criança, entre a infância tardia e a adolescência precoce, por exemplo, a importância relativa das relações com a família e com o grupo de pares, no processo de socialização e formação da identidade (McGurk, 1992). Vários estudos têm salientado o papel da audição musical no desenvolvimento da identidade pessoal e social, na formação de relações interpessoais, e na regulação da emoção (Crozier, 1997; Larson, 1995; Hargreaves e North, 1999b; North e Hargreaves, 1999; Zillman e Gan, 1997). Num estudo sobre como e porque jovens entre os 11 e os 20 anos de idade ouvem música, Behne (1997) identificou mudanças na audição e apreciação de música, na adolescência tardia. O conceito de estilo musical também se desenvolve com a idade (Hargreaves e North, 1999a): o grau de tolerância relativamente a estilos diferentes aumenta na infância, diminui no início da adolescência, e volta a aumentar na adolescência tardia (Hargreaves, 1982; LeBlanc *et al.*, 1996).

No Reino Unido, a música parece ser uma disciplina bem sucedida no ensino primário, mas uma das menos populares, no ensino secundário genérico (Harland *et al.*, 2000; Welch, 2001). Esta situação poderá reflectir um fenómeno desenvolvimental. Sendo a adolescência precoce um período crítico, as atitudes negativas e a baixa motivação dos alunos face à escola, e ao ensino da música, em particular, podem resultar da mudança das suas convicções sobre a natureza das suas capacidades (Austin e Vispoel, 1998). A segunda explicação para o declínio de popularidade da música no ensino secundário é a de que existe uma ‘dissonância’ cultural entre o conteúdo das aulas e a música que os adolescentes ouvem e praticam fora da escola (Gammon, 1996; Mills, 1994; Ross, 1995). A escola é associada à música ‘clássica’ ocidental, aos pais e professores, sendo a música ‘pop’ associada a actividades fora da escola, aos pares e aos *media*. Em terceiro lugar, a falta de motivação dos alunos pode também resultar de um ensino fraco e inadequado. Segundo Ross (1995), os professores de música das escolas secundárias britânicas, formados na tradição ‘clássica’, têm mantido uma maneira tradicional de ensinar, não se adaptando às inovações curriculares.

A aprendizagem musical é determinada pelo contexto social e cultural em que ocorre, sendo condicionada pelas tradições musicais e pelos sistemas educativos de cada país. Em Portugal, esta divergência entre a música em casa e a música na escola secundária é menos clara, talvez devido ao reduzido lugar que a música ocupa no ensino genérico. No 1º Ciclo do Ensino Básico (do 1º ao 4º anos de escolaridade) a música não é abordada de maneira sistemática pelo professor generalista, que geralmente possui uma formação musical reduzida. No 2º Ciclo (5º e 6º anos), a música é obrigatória, com uma duração média de 2 horas semanais, ensinadas por um professor especialista. No entanto, muitos alunos parecem estar ainda pouco desenvolvidos musicalmente. No 3º Ciclo (do 7º ao 9º anos) a música é opcional, sendo apenas oferecida em algumas escolas (Boal Palheiros, 1993). Por isso, o número de alunos que frequentam música neste grau de ensino, não tem sido significativo, a nível nacional.

A aprendizagem musical de muitos alunos ocorre fora da escola, em grupos de amigos ou em bandas de música locais. Mota (2001:160) afirma que ‘o sistema da educação musical formal portuguesa ignora conscientemente este outro lado da vida musical dos alunos’ e que ‘os professores não estão, geralmente, familiarizados com a música popular’. De facto, a música popular foi introduzida nas escolas britânicas a partir das últimas décadas do séc. XX (Green, 1988; Swanwick, 1968), mas as escolas portuguesas mantiveram o seu repertório ‘clássico’ (essencialmente, os séculos XVIII e XIX), baseado no repertório dos conservatórios de música, instituições em que os professores tinham adquirido a sua formação (Boal Palheiros, 1997). Na sociedade portuguesa, após a revolução de 1974 e a partir do final desta década, ocorreu um significativo movimento de divulgação da música popular portuguesa, realizado pelos media e por diversas instituições culturais (Boal Palheiros, 1993). No entanto, apenas recentemente os currículos e práticas do ensino da música parecem vir assimilando este movimento.

## **OUVIR MÚSICA EM CASA E NA ESCOLA: ENTREVISTA A CRIANÇAS E ADOLESCENTES**

Neste artigo, apresenta-se parte de uma investigação sobre a audição musical de crianças e adolescentes (Boal Palheiros, 2002; Boal Palheiros e Hargreaves, 2001). Analisaram-se as razões porque eles ouvem música, os modos como ouvem, e com quem ouvem, em diferentes contextos socio-educativos (casa e escola) e nacionais (Portugal e Reino Unido). Considerando perspectivas desenvolvimentais, educacionais e culturais, este estudo examinou efeitos da idade e da nacionalidade naquelas diferenças. Foram entrevistadas 120 crianças provenientes de duas nacionalidades, britânicas e portuguesas, e de dois grupos de idades e correspondentes graus de ensino: 9 e 10 anos, frequentando escolas primárias / 1º ciclo; 13 e 14 anos, frequentando escolas secundárias / 3º ciclo (adiante designadas, ‘mais novas’ e ‘mais velhas’). Em Portugal, foram seleccionadas escolas que ofereciam música. Cada criança foi entrevistada individualmente, na escola, e as entrevistas foram gravadas e transcritas.

A entrevista consistiu em perguntas abertas sobre ouvir música em casa e na

escola, das quais são aqui analisadas: frequência, razões para ouvir, modos de ouvir, relações sociais, opiniões sobre as aulas de música e o repertório musical das aulas; e razões porque optaram pela disciplina de Música (apenas para as crianças portuguesas mais velhas). Na análise dos dados, foram elaboradas categorias de respostas. Estas foram sendo revistas e aperfeiçoadas, e submetidas a um teste de fidedignidade, realizado por uma avaliadora independente. A percentagem média de acordo entre as duas investigadoras foi considerada elevada (85.9%). As categorias finais de respostas são referidas no Quadro 1.

### **Quadro 1. Perguntas da entrevista e categorias de respostas (Boal Palheiros, 2002)**

<i>1. O que preferes fazer nos teus tempos livres?</i>	
Actividades de lazer	Musicais; jogar; ver televisão; intelectuais/artísticas; no exterior
<i>2. Quantas vezes ouves música?</i>	
Frequência de ouvir música em casa	Todos os dias; quase todos os dias; às vezes
<i>3. Quando ouves música, fazes mais alguma coisa ao mesmo tempo?</i>	
Modos de ouvir música em casa	Actividades musicais; Actividades extra-musicais; Só ouvir
<i>4. Porque é que ouves música?</i>	
Razões para ouvir música	Fruição; estado emocional; relações sociais
<i>5. Em casa, em que lugar ouves música?</i>	
Lugar para ouvir música	Quarto de dormir; Sala de estar / jantar; Quarto do irmão / da irmã
<i>6.a. Preferes ouvir música só, ou com alguém?</i>	
Ouvir música só ou com outros	Só; Com a família; Com os amigos
<i>6.b. Se não ouvisses só, com quem gostarias de ouvir?</i>	
Companhia para ouvir música	Amigos; Irmãos; Pais
<i>7. O que achas das aulas de Educação musical / Música na escola?</i>	
Opiniões sobre as aulas de música	Boas; algumas boas, outras não; aborrecidas
<i>8. Porque escolheste a opção Música? [apenas para os portugueses mais velhos]</i>	
Razões para escolher música na escola	Gostar; aprender/estar activo; socializar
<i>9. Quantas vezes ouvem música nas aulas?</i>	
Frequência de ouvir música nas aulas	Todas as aulas; às vezes; raramente ou nunca
<i>10. Quando ouvem música, fazem também outras actividades?</i>	
Modos de ouvir música na escola	Actividades musicais; Só ouvir; Actividades extra-musicais
<i>11. Gostas da música que ouves nas aulas?</i>	
Opiniões sobre o repertório musical	Gostar da música; gostar de alguma música; não gostar da música
<i>12. Porquê? / Porque não?</i>	
Razões para as opiniões sobre o repertório	Estilo musical; elementos musicais; estado emocional; não-musicais
<i>13. Preferias ouvir outra música, em vez dessa?</i>	
Alternativas sugeridas	Nenhum outro estilo; pop; outros estilos; estilos não especificados
<i>14. Gostas de ouvir música com os teus companheiros?</i>	
Opiniões sobre ouvir com os companheiros	Gostar; Por vezes gostar / não gostar; Não gostar
<i>15. Porquê? Porque não?</i>	
Razões para gostar / não gostar	Social; Social / musical; Musical

## FUNÇÕES DE OUVIR MÚSICA: RAZÕES PARA OUVIR MÚSICA EM CASA

As crianças referiram as seguintes actividades de lazer, que realizavam nos tempos livres: *actividades musicais - ouvir, tocar, cantar, dançar* (26.5% do número total de respostas); *jogar - computador e jogos tradicionais* (24.7%); *ver televisão* (17.8%); *actividades intelectuais e artísticas - ler, estudar e fazer trabalhos de casa, desenhar* (17.6%); *actividades no exterior - praticar desportos, sair com amigos* (13.4%). *Ouvir* foi a actividade *musical* mais referida, principalmente pelas crianças mais velhas. Em casa, a maioria dos participantes ouvia música frequentemente – *todos os dias* (55.0%), ou regularmente – *quase todos os dias* (29.2%). Esta frequência é semelhante à de outras crianças inglesas de 13 e 14 anos (North *et al.*, 2000). Embora ouvir música na escola não seja comparável a ouvir em casa, por depender de outros factores, verifica-se uma menor frequência da audição musical nas aulas: *todas as aulas* – uma ou duas vezes por semana (35.8%), *às vezes* (29.2%), e *raramente ou nunca* (25.0%).

*Fruição* (63% do total de respostas) – *prazer, divertimento, passatempo, e apreciação de elementos musicais*, foi a razão principal para ouvir música em casa. A maioria das crianças descreveu sentimentos positivos como, sentir-se, feliz, alegre, enérgica, excitada. A segunda razão foi *estado emocional* (27.2%) – *relaxamento e reacção emocional*. As crianças usavam música para relaxar, quando estavam cansadas ou excitadas, ou para esquecerem preocupações e ficarem contentes, se estavam aborrecidas ou tristes. A terceira, *relações sociais* (3.5%) incluiu *identificação* – com o pai, a mãe, ou um irmão mais velho, que habitualmente ouviam o mesmo tipo de música; e *reduzir a solidão* – algumas crianças usavam música como companhia, quando se sentiam sós.

## OPINIÕES SOBRE AS AULAS DE MÚSICA NA ESCOLA, NO ENSINO GENÉRICO

A maioria dos participantes (60.0%) considerou boas as aulas de música em grupo, e os restantes consideraram *algumas boas, outras não* (20.0%) ou *aborrecidas* (14.2%). Alguns participantes mais novos de ambos os países afirmaram não terem aulas de música, e uma professora primária admitiu ter estado tão ocupada com outras disciplinas, que não tivera tempo suficiente para ensinar música. A recente ênfase nas competências de numeracia e literacia no ensino primário britânico corresponde aos objectivos (e, sobretudo, às práticas) que têm prevalecido, durante décadas, no ensino primário português (Boal Palheiros, 1993), situação que poderá diminuir o estatuto da disciplina de Música, entre as crianças. Por exemplo, algumas portuguesas mais velhas gostavam das aulas de Música por serem fáceis (‘mais fáceis do que Francês’ – outra disciplina opcional), enquanto que algumas inglesas não gostavam, pela mesma razão.

As razões principais para as opiniões positivas e negativas sobre as aulas de música, foram: *motivação para aprender e estar activo, e conteúdo das aulas*. Muitas crianças preferiam aulas activas e práticas (tocar instrumentos), a aulas passivas, teó-

ricas e ‘difíceis’ (história da música). De facto, muitos professores privilegiam actividades mais teóricas (Austin e Vispoel, 1998), dedicando grande parte das aulas à notação musical (Boal Palheiros, 1997). Alguns participantes mais velhos, que tinham deixado de tocar o instrumento que aprenderam na escola primária, manifestaram também a sua menor motivação para a música, e receavam terem menos probabilidades de obterem bons resultados (Gammon, 1996).

## OPINIÕES SOBRE O REPERTÓRIO MUSICAL DAS AULAS

Cerca de metade dos participantes afirmou *gostar* da música ouvida nas aulas (47.5%), e os restantes declararam *gostar de alguma música* (28.3%) ou *não gostar* da música (18.3%). Em geral, os ingleses foram mais críticos sobre o repertório musical. Os portugueses mais velhos foram mais positivos, talvez porque parte da música ouvida nas aulas era sugerida por eles, e não pelos professores. As crianças apontaram quatro categorias de razões para apreciar ou não o repertório musical das aulas: *estilo musical* (39.7%); *estado emocional* (20.6%); *elementos musicais* (15.9%); e *razões não-musicais* (10.3%), como socializar com os colegas, e a música ser ‘divertida’ e ‘fácil’. Do número total de respostas, 61.5% foram positivas e 38.5% negativas: os mais novos apontaram mais razões positivas e menos negativas, do que os mais velhos.

As crianças preferiam claramente música ‘moderna/ pop’ a música ‘antiga/ clássica’, associando à música clássica características como ‘instrumental’, ‘lenta’, ‘longa’, ‘aborrecida’, e preferindo música ‘vocal’, com palavras, ‘rápida’, que ‘dá para dançar’ e tem ‘muita variedade de instrumentos’. Quanto ao estado emocional, a maioria preferia música ‘viva’ ou ‘calma’, a música ‘aborrecida’. No entanto, muitos participantes (41.7%) não sugeriram estilos musicais alternativos para as aulas. Entre os que sugeriram, a música pop foi a primeira escolha (27.5%). Alguns não especificaram um estilo (14.2%), referindo características musicais (música ‘forte’, ‘com bateria’). As crianças pareciam estar conscientes dos estilos adequados para o contexto escolar, e das percepções dos professores sobre isso, duvidando que os professores dessem música pop nas aulas.

Os resultados sobre as razões porque as crianças ouvem música poderão contribuir para explicar, em parte, o seu desinteresse pela música na escola. O prazer e a emoção são geralmente negligenciados no ensino da audição musical. No entanto, estes aspectos estão entre as funções mais importantes da música, para as crianças, e por isso merecem ser mais abordados no ensino. A ‘dissonância cultural’ entre ouvir música em casa e na escola precisa de uma maior atenção por parte dos educadores musicais, dado que poderá aumentar, à medida que a tecnologia avança e a música se torna fundamental na vida da maioria das crianças.

## MODOS DE OUVIR MÚSICA

A música tem múltiplas funções e ocorre em diversos contextos. As pessoas ouvem música para acompanhar várias actividades, activa ou passivamente, com

diferentes graus de atenção (Hargreaves, 1986). A atenção pode ser *focada*, respondendo-se a um de vários estímulos, ou dividida, respondendo-se a todos os estímulos (Eysenck e Keane, 1990). Podem executar-se duas tarefas complexas simultaneamente, quando usam diferentes sentidos (visual e auditivo), são distintas, ou não usam o mesmo tipo de mecanismos cognitivos (Allport et al., 1972; Eysenck e Keane, 1990; Sloboda, 1985). Ouvir atentamente é difícil, e os ouvintes ‘*escolhem o que querem focar*’ (Aiello, 1994:276). Estudos indicaram que músicos e não-músicos se concentram em diferentes elementos musicais (Madsen e Geringer, 1990; Madsen, 1997), e ouvintes músicos mudam a atenção durante a audição (Clarke e Krumhansl, 1990). Sloboda (1985) colocou a hipótese de que ‘a música polifónica é percebida como um padrão ambíguo, susceptível de alternância ‘figura-fundo’ (p. 168): presta-se atenção focada a uma linha melódica de cada vez, e as restantes linhas formam o fundo. Um padrão semelhante pode propôr-se para a atenção das crianças quando ouvem música: esta pode ser a ‘figura’ ou o ‘fundo’, o foco de atenção principal ou secundário.

A frequência com que adultos ouvem música é diferente em contextos diferentes (Sloboda *et al.*, 2001), e memórias autobiográficas da infância revelam também que a fruição musical estava ligada ao contexto: havia muito mais memórias positivas da música em concertos ou em casa, do que em actividades escolares (Sloboda, 1990). O contexto e as funções da música podem influenciar a maneira de ouvir das crianças e o seu grau de atenção e envolvimento emocional. Em casa e noutros lugares privados, ouvir música depende das crianças. Na escola e em lugares públicos, não depende: na escola, a música é determinada pelo currículo e pelos professores e, noutros lugares, tem sobretudo funções extra-musicais (Crozier, 1997; North e Hargreaves, 1997).

Em vez de *estilos* de ouvir (Behne, 1997; Kemp, 1997), a expressão *modos* parece ser mais adequada: enquanto *estilo* implica características estáveis dos ouvintes, *modo* sugere mudança de situações. As crianças podem experienciar diferentes modos, em diferentes contextos, ou durante a mesma música, dependendo da sua intenção de ouvir e atenção. Esta visão dinâmica pressupõe que os modos variam consoante o contexto, a música e as expectativas do ouvinte (Becker, 2001). O termo *habitus de ouvir*, adaptado por Becker, de Bourdieu, sugere uma ‘disposição para ouvir com um determinado tipo de enfoque, esperando experimentar certas emoções’ (p. 138). Propõem-se quatro modos de ouvir música, implicando diversos graus de envolvimento, conforme a intenção, o nível de atenção, o contexto, e a actividade – mental e fisicamente passivos ou activos:

*Ouvir música ‘de fundo’.* A música é ouvida, normalmente em lugares públicos, mas não activa nem intencionalmente (Musselman, 1974). Geralmente, as crianças não lhe prestam atenção.

*Ouvir como acompanhamento de actividades extra-musicais.* As crianças seleccionam música para acompanhar outras actividades (ler, jogar), nas quais se concentram. A música é muito usada como actividade secundária, por adolescentes (Larson e Kubey, 1983) e por jovens não-músicos (Sloboda et al., 2001).

*Ouvir como actividade principal (só ouvir).* As crianças ouvem música intencionalmente. Embora possa variar, o seu grau de atenção é, geralmente, elevado: concentram-se mentalmente na música e ouvem com atenção focada.

*Ouvir e interpretar actividades musicais.* As crianças ouvem música atentamente e respondem fisicamente (cantar e dançar uma canção). Através desta interpretação, individual ou em grupo, podem participar mais na música, ou identificar-se com os seus pares e os seus cantores preferidos.

## **MODOS DE OUVIR MÚSICA, EM CASA**

Os modos de ouvir música em casa e na escola foram investigados em duas perguntas semelhantes (cf. Quadro 1), sendo as respostas organizadas em três categorias. *Ouvir música 'de fundo'* não foi referida, porque se inquiria apenas sobre audição intencional. Em casa, a maioria das crianças preferia realizar *actividades musicais* enquanto ouvia (42.9%), e ouvir *acompanhando actividades extra-musicais* (40.5%); algumas preferiam *só ouvir* (14.7%), e noutras, o modo de ouvir dependia do tipo de música.

*Só ouvir (ouvir como actividade principal)*, foi o modo menos referido, sobretudo pelos participantes ingleses mais velhos. As crianças ouviam atentamente, relaxando ou concentrando-se na música.

*Interpretar enquanto ouviam* música foi o modo mais referido, sobretudo cantar e dançar canções pop; por vezes, tocar um instrumento, tentando aprender uma melodia, ouvindo a gravação. Excepto alguns rapazes mais tímidos, as crianças cantam frequentemente, de várias maneiras, desde trautear a melodia até 'encenar' a canção; esta, sobretudo as mais novas, que se imaginam num palco, imitando 'bandas pop'.

*Ouvir acompanhando actividades extra-musicais* (estudar, ler, jogar, ver televisão, conversar) foi o segundo modo mais referido, especialmente pelos mais velhos. Estes referiram mais trabalhos de casa do que os mais novos, talvez porque os professores marcam mais trabalhos, e porque a música, para eles, tem uma crescente função emocional: ouvir música ajuda-os a diminuir o aborrecimento ou a concentrarem-se melhor na difícil tarefa de estudar.

Algumas crianças realizavam duas actividades de tipo diferente (ouvir música e ver televisão), enquanto outras tinham dificuldade em realizar simultaneamente duas actividades intelectuais (ouvir música e estudar). Estas descrições estão de acordo com os estudos e teorias sobre a atenção, referindo ser possível prestar atenção a estímulos visuais e auditivos ao mesmo tempo, e realizar simultaneamente actividades de tipo diferente.

## **MODOS DE OUVIR MÚSICA, NA ESCOLA**

Os modos como as crianças ouvem música nas aulas foram organizadas em três categorias semelhantes. *Ouvir e realizar actividades musicais* foi o modo mais

referido (56.8%), seguido de *só ouvir* (33.1%). Apenas algumas mais novas (4.2%) referiram ouvir música *acompanhando actividades extra-musicais*.

*Só ouvir (ouvir como actividade principal)* ocorria moderadamente nas aulas de música, sobretudo para a aprendizagem de estilos, elementos musicais ou instrumentos.

*Realizar actividades musicais*. As actividades realizadas antes, durante ou após a audição, foram agrupadas em três subcategorias: *Análise e História da Música* (21.3%), *Interpretar-cantar-tocar*, e *Compôr* (19.5%), e *Treinar competências* (16.0%). Treinar competências ocorria mais nas escolas primárias: por exemplo, actividades rítmicas e de movimento (bater palmas). Análise musical e História da Música, e Interpretar durante a audição (cantar, tocar, improvisar ritmos) era mais frequente nas escolas secundárias.

*Acompanhar actividades extra-musicais*. Este modo era usado apenas pelos professores generalistas do ensino primário, que usavam música para facilitar a aprendizagem de outras matérias (língua, artes) e motivar as crianças para actividades das aulas (trabalhos de grupo, testes).

Embora os modos de ouvir sejam idênticos em casa e na escola, a sua frequência relativa é diferente. *Ouvir como actividade principal* ocorre pouco em casa e moderadamente na escola. *As actividades musicais* são frequentes em ambos os contextos, embora a interpretação (cantar, dançar) seja muito mais frequente em casa; e as *actividades extra-musicais* ocorrem frequentemente em casa, e raramente ou nunca na escola. Nos modos de ouvir música em casa, as diferenças entre os grupos etários estão relacionadas, sobretudo, com questões desenvolvimentais. Os mais velhos ouvem música mais vezes para acompanhar actividades diárias, do que os mais novos. Não emergiram diferenças significativas entre crianças inglesas e portuguesas. Nos modos de ouvir música na escola, as diferenças entre as idades estão relacionadas com estratégias pedagógicas específicas em cada grau de ensino. As diferenças nacionais podem também ser atribuídas mais a estratégias dos professores do que a diferenças entre os Currículos de Música de cada país.

Como vimos, as crianças usam diversos modos de ouvir, que implicam vários níveis de atenção e de envolvimento emocional com a música. As diferenças entre casa e escola poderão resultar de diferenças entre os dois contextos no repertório musical, na frequência de audição, e nas funções da música. Em geral, os modos de ouvir em casa são fisicamente mais activos; na escola, estão mais relacionados com actividades musicais específicas, e muito menos com actividades extra-musicais. Compreender os modos de ouvir das crianças e os seus níveis de atenção à música é uma questão relevante, que poderá ter implicações significativas para a educação musical.

## CONTEXTOS SOCIAIS PARA OUVIR MÚSICA

O desenvolvimento das crianças depende das suas interacções sociais com os outros, que lhes proporcionam aprendizagens e relações emocionalmente significati-

vas (Durkin, 1996). Os aspectos sociais da audição musical das crianças consistem na influência dos contextos sociais nas funções e nos modos de ouvir música; nos efeitos da música nos processos de grupo (Crozier, 1997); na influência dos agentes de socialização (família, pares, escola, *media*) e, a um nível mais alargado, dos factores socio-culturais (nacionalidade, tradições musicais) nas preferências musicais. As pessoas, e em particular, os adolescentes, usam música para definir os grupos sociais aos quais pertencem; para regular as emoções, que são mediadas pelo meio social próximo; e no estabelecimento da identidade pessoal. Há processos sociais complexos na interpretação musical, uma actividade de grupo que é modelada por normas socioculturais e por interacções entre intérpretes e público (Davidson, 1997).

Ouvir música pode ser uma actividade individual ou de grupo. A música ‘ao vivo’ e gravada ocorrem em contextos sociais diferentes e podem ter diferentes funções. Enquanto que assistir a um concerto é essencialmente uma actividade social, ouvir música gravada pode ocorrer quando se está sozinho ou com outros, em casa ou fora dela. Assistir a um espectáculo de um grupo rock é muito diferentes de assistir a um concerto de música clássica, porque as regras sociais destas performances e os comportamentos dos públicos são diferentes (Frith, 1996). Nos concertos rock, o público é encorajado a exprimir as suas emoções durante a audição, enquanto que num concerto de música ‘clássica’ ocidental, o auditório não facilita as interacções entre as pessoas (Small, 1980), esperando-se que os ouvintes permaneçam sentados e silenciosos, e expressem as suas emoções depois da música, e não durante a audição.

A audição musical pode ter funções sociais, que são pessoais ou orientadas para o grupo. Vários estudos mostram que os jovens gostam de ouvir música sozinhos, porque isso é significativo para eles: estudantes americanos ouviam sobretudo em casa (82%), e em privado (69%) nos seus quartos (Larson e Kubey, 1983); e 60% de adolescentes britânicos afirmaram ouvir música sozinhos, sobretudo isolados (North *et al.*, 2000). Ouvir só ajuda os adolescentes a desenvolverem a sua identidade pessoal e regular a sua vida emocional (Larson, 1995). A investigação também revelou que os jovens passam igual quantidade de tempo a ouvir sós e em companhia de amigos (Tarrant *et al.*, 2000). Eles ouvem com a família, os amigos, os pares, com quem desenvolvem hábitos de ouvir e preferências musicais, e partilham experiências emocionais suscitadas pela música. Ouvir com os outros é, por isso, significativo no desenvolvimento da identidade social e das relações interpessoais (Crozier, 1997; Zillman e Gan, 1997). Ouvir em pequenos grupos pode ser particularmente importante no início da adolescência, devido à crescente importância das relações com os pares, na socialização (Durkin, 1995; McGurk, 1992).

Ouvir música é relevante para a formação da identidade pessoal e social. As crianças podem gostar da mesma música ouvida pelas pessoas de quem gostam, ou com quem se identificam. As crianças mais novas tendem a identificar-se principalmente com os seus pais e irmãos mais velhos, e as crianças mais velhas, com os seus pares e amigos. Todos eles, com quem as crianças têm ligações emocionais fortes, partilham o prazer de ouvir, e discutem sobre música, são influentes nas preferências musicais. As crianças também podem identificar-se com os seus cantores preferidos,

que lhes oferecem ‘modelos de identidade’ (Csikszentmihalyi, Rasthunde, e Whale, 1993). Identificando-se com certos estilos musicais, cantores e canções, e tudo o que eles representam, elas partilham os seus sentimentos com um enorme grupo de jovens (Crozier, 1997), e tornam-se membros de uma ‘cultura de gosto imaginada’ (Zillman e Gan, 1997). As preferências musicais podem definir e revelar a que grupos sociais pertencem ou não, e isto é uma parte importante do desenvolvimento do seu sentido de identidade. As preferências musicais dos jovens são tão centrais nas suas vidas que formam uma ‘etiqueta de identidade’, que comunica valores, atitudes e opiniões aos outros (Frith, 1983).

## CONTEXTOS SOCIAIS PARA OUVIR MÚSICA, EM CASA

As respostas acerca dos lugares onde as crianças normalmente ouvem música em casa e das pessoas com quem ouvem (cf. Quadro 1) indicam em que medida ouvir música é uma actividade privada ou de grupo. Os participantes preferiram claramente o *seu quarto de dormir* (63.3%); alguns também referiram uma sala comum, usada pela família, a *sala de estar ou a sala de jantar* (29.8%); e poucos responderam o *quarto de um irmão* (5.3%).

No *quarto de dormir*, o lugar mais privado da casa, as crianças ouvem música sós e têm prazer em ouvir a música muito ‘alto’ (forte). Os participantes mais velhos ouvem música mais no seu quarto e menos noutros lugares, do que os mais novos. Este resultado está de acordo com um estudo em que jovens estudantes americanos ouviam música principalmente em casa (82%), e sobretudo em privado (69%) nos seus quartos (Larson e Kubey, 1983). Alguns participantes ouvem nas salas comuns, de *estar ou de jantar*, para terem a companhia da família. No entanto, a escolha do lugar não é sempre determinada por razões sociais, depende também da aparelhagem para ouvir. Apenas algumas crianças, sobretudo as mais novas, escolhem o *quarto de um irmão* para ouvir música. Esta escolha reflecte a importância das interações sociais das crianças com os seus irmãos enquanto ouvem música, e a preferência por um irmão mais velho do mesmo sexo, pode ilustrar um processo de identificação, que é reforçado pela partilha da mesma música.

A maioria das crianças prefere ouvir música em privado, *só* (76.7%), alguns gostam de ouvir com a *família* (10.8%), e outros, com *amigos* (9.2%). Houve algumas diferenças entre as idades: os participantes mais velhos preferiam ouvir música sós, por vezes com os amigos, mas raramente com a família, enquanto os novos também preferiam ouvir música sós, mas escolhiam primeiro a família e depois os amigos. Estes resultados coincidem com estudos referindo que os jovens tendem a ouvir música sós ou com os pares, mas não com a família (Christenson e DeBenedetis, 1986); e com outro estudo revelando que jovens estudantes ouviam música sobretudo sozinhos (69%), alguns com amigos (23%), e apenas uns poucos (8%) com a família (Larson e Kubey, 1983).

Ouvir *só* permite às crianças concentrarem-se na música, usá-la como um meio de regular os estados emocionais. Ouvir música sós é relevante para as crianças, e desempenha um papel muito importante nas tentativas de explorar e integrar um

self privado (Larson, 1995). A preferência por ouvir só corresponde aos resultados de um estudo que sugere que 60% dos adolescentes ouvem música sozinhos, sobretudo isolados (North *et al.*, 2000). As preferências por ouvir música *com outros* incluem a família e os amigos. As diferenças de idades foram importantes. Os participantes mais novos referiram a família significativamente mais e os amigos menos, enquanto que os mais velhos preferiam ouvir música com os amigos. Esta diferença provavelmente reflecte transformações desenvolvimentais que ocorrem entre a infância tardia e a adolescência precoce, relacionadas com a importância relativa da família e dos pares na socialização e na formação da identidade (McGurk, 1992). Estudos revelam que os adolescentes passam realmente mais tempo com amigos do que com a família ou outras pessoas (Fernandes *et al.*, 1998; Hartup, 1992).

Quando não ouviam sozinhas, as crianças ouviam com os *amigos* (40.2%), *irmãos* (34.6%), e *pais* (25.2%). Houve algumas diferenças significativas entre idades, consistentes com os resultados da pergunta anterior. Os participantes mais novos referiram primeiro os irmãos, e depois os pais e amigos, enquanto que os mais velhos referiram os amigos primeiro, os irmãos, a seguir, e os pais, em terceiro lugar. As relações de amizade são importantes durante o desenvolvimento das crianças, em particular, na adolescência (Durkin, 1995), idade que a amizade é vista como uma relação mais profunda e duradoura (Gardner, 1982). Os pais e irmãos, com quem as crianças se identificam, partilham com elas o mesmo tipo de música, e podem influenciar os seus hábitos e preferências musicais. A influência dos irmãos mais velhos, que os mais novos imitam, pode ser particularmente intensa.

## A ESCOLA COMO CONTEXTO SOCIAL PARA OUVIR MÚSICA

A escola é um contexto social no qual a maioria das actividades musicais são realizadas em grupo (excepto aulas individuais de instrumento). As crianças cantam, tocam, treinam competências musicais, aprendem história da música e ouvem música quase sempre no grande grupo, e também compõem e improvisam em pequenos grupos. Embora as crianças prefiram ouvir música sozinhas, também gostam de ouvir com os outros. A maioria delas disse que *gosta* de ouvir música com os colegas (72.5%). Alguns gostam *por vezes* (10.8%), e outros *não gostam* (12.5%). As crianças referiram três categorias de razões para gostarem ou não de ouvir música com os colegas: *social* (51.3%), *social / musical* (25.2 %), e *musical* (15.7%). A maioria das razões são positivas, e as razões negativas são sobretudo na categoria musical.

As razões *sociais* positivas exprimem o prazer de estar com os colegas e amigos, partilhando opiniões e pontos de vista diferentes, e as opiniões negativas exprimem sentimentos desconfortáveis sobre ouvir música com um grupo grande ou não familiar. As *razões sociais / musicais* referem-se ao prazer de ouvir música e de partilhar com os outros; e as razões *musicais* negativas referem-se a más experiências de não conseguir ouvir música num grupo grande, devido aos ruídos.

Ouvir na aula de música com os colegas e o professor é muito diferente de ouvir em casa, com a família e os amigos. As crianças estão conscientes das dife-

renças entre os dois contextos sociais, e uma adolescente salienta expressivamente a sua escolha de uma relação próxima com o irmão. Em casa, as crianças têm boas condições para ouvir, ouvem a música que preferem, quando lhes apetece, por vezes, durante outras actividades diárias, e podem ouvir em privado ou com quem querem. Na escola, estão muito mais condicionadas: o horário estabelece tempos para ouvir música, na sala de aula, as condições para ouvir são por vezes fracas, e a música é normalmente proposta pelos professores. As crianças não ouvem em privado, nem escolhem a companhia para ouvir, embora possam ter bons amigos entre os companheiros de turma.

Verifica-se que as crianças preferem claramente ouvir música em casa, na privacidade dos seus quartos, embora também gostem de ouvir com outras pessoas: as mais novas principalmente com a família, e as mais velhas com os amigos. A maioria das crianças também gosta de ouvir com os colegas de turma, principalmente por razões sociais. Estes resultados indicam que ouvir música é uma actividade quer individual quer social, e que as duas se complementam. Embora ouvir sozinha seja muito significativo na vida das crianças, quer em casa quer na escola o prazer de ouvir música é aumentado pelas interacções sociais que as crianças estabelecem com a família, os amigos e os pares. E, por sua vez, ouvir música promove o desenvolvimento da identidade pessoal e social, e das relações sociais das crianças.

## CONCLUSÕES

No ensino, as funções emocionais da música não parecem ser salientadas. Os professores tendem a atribuir maior importância à aquisição de informações e competências técnicas, e menos ao prazer de identificar o carácter emocional da música, ou exprimir estados emocionais.

Os professores poderão estimular a motivação das crianças para a música na escola, incluindo, nas aulas, algum do repertório preferido delas, mas também promovendo mais vezes modos activos de ouvir, que as crianças utilizam e que, por isso, poderão aumentar o envolvimento delas com a música. Face à divergência entre a música na escola e fora dela, é comum criticar-se o currículo e os professores por não irem ao encontro das necessidades dos alunos (Ross, 1995). No entanto, o ensino não é o único responsável por esta situação. A vida musical rica e variada que ocorre diariamente fora da escola, envolvendo os jovens e a comunidade, é um fenómeno positivo. A escola precisa de estar consciente do seu papel relativo nas sociedades contemporâneas, ao lado de outros agentes de socialização, como a família, os pares, a comunidade e os *media*. Com o desenvolvimento de novas tecnologias, o papel da escola poderá tornar-se menos relevante (Pitts, 2000; Swanwick e Lawson, 1999). Não sendo o único agente do processo de aprendizagem musical, o ensino da música na escola deverá, sobretudo, facilitar a educação musical das crianças, tendo em conta os recursos oferecidos pela comunidade.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aiello, R. (1994). Can listening to music be experimentally studied? In R. Aiello with J. Sloboda (eds.), *Musical perceptions*, 273-282. New York: Oxford University Press.
- Allport, D., Antonis, B. & Reynolds, P. (1972). On the division of attention: a disproof of the single channel hypothesis. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 24, 225-235.
- Austin, J.R. & Vispoel, W.P. (1998). How American adolescents interpret success and failure in classroom music: Relationships among attributional beliefs, self-concept and achievement. *Psychology of Music*, 26, 26-45.
- Becker, J. (2001). Anthropological perspectives on music and emotion. In P.N. Juslin & J.A. Sloboda (eds.), *Music and emotion. Theory and research*, 135-160. Oxford: Oxford University Press.
- Behne, K.-E. (1997). The development of 'Musikerleben' in adolescence: how and why young people listen to music. In I. Deliège & J. Sloboda (eds.), *Perception and cognition of music*, 143-159. East Sussex: Psychology Press.
- Boal Palheiros, G. & Hargreaves, D.J. (2001). Listening to music at home and at school. *British Journal of Music Education*, 18, 103-118.
- Boal Palheiros, G. (1993). *Educação musical no ensino preparatório. Uma avaliação do currículo*. Lisboa: Associação Portuguesa de Educação Musical.
- Boal Palheiros, G. (1997). Audição musical no 2º ciclo do ensino básico. *Associação Brasileira de Educação Musical*, 4, 26-33.
- Boal Palheiros, G. (2002). *Listening to music at home and at school*. Tese de doutoramento. Londres: University of Surrey Roehampton.
- Brown, J.D., Campbell, K. & Fischer, L. (1986). American adolescents and music videos: Why do they watch? *Gazette*, 37, 19-32.
- Campbell, P.S. (1997). Music, the universal language: fact or fallacy? *International Journal of Music Education*, 29, 32-39.
- Christenson, P.G. & DeBenedetis, P. (1986). 'Eavesdropping' on the FM Band: Children's use of radio. *Journal of Communication*, 36(2), 27-38.
- Clarke, E.F. & Krumhansl, C. (1990). Perceiving musical time. *Music Perception*, 7, 213-51.
- Cook, N. (1998). *Music. A very short introduction*. Oxford: Oxford University Press.
- Crozier, W.R. (1997). Music and social influence. In D.J. Hargreaves and A.C. North (eds.), *The social psychology of music*, 67-83. Oxford: Oxford University Press.
- Csikszentmihalyi, M., Rathunde, K., & Whalen, S. (1993). *Talented teenagers: the roots of success and failure*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Davidson, J.W. (1997). The social in musical performance. In D.J. Hargreaves & A.C. North (eds.), *The social psychology of music*, 209-228. Oxford: Oxford University Press.
- DeNora (2000). *Music in everyday life*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Durkin, K. (1995). *Developmental social psychology. From infancy to old age*. Oxford: Blackwell.
- Durkin, K. (1996). Developmental social psychology. In M. Hewstone, W. Stroebe, & M. Stephenson (eds.), Introduction to social psychology. *A European perspective*. (Second edition), 47-71. Oxford: Blackwell Publishers.
- Eysenck, M.W. & Keane, M.T. (1990). *Cognitive psychology. A student's handbook*. East Sussex: Lawrence Erlbaum.
- Fernandes, A.T., Esteves, A.J., Dias, I., Lopes, J.T., Mendes, M.M. & Azevedo, N. (1998). *Práticas e aspirações culturais. Os estudantes da cidade do Porto*. Porto: Edições Afrontamento e Câmara Municipal do Porto.
- Fitzgerald, M., Joseph, A.P., Hayes, M. & O'Reagan, M. (1995). Leisure activities of adolescent children. *Journal of Adolescence*, 18, 349-58.
- Frith, S. (1983). *Sound effects: Youth, leisure, and the politics of rock 'n' roll*. New York: Pantheon.
- Frith, S. (1996). *Performing rites*. Oxford: Oxford University Press.
- Gammon, V. (1996). What is wrong with school music? A response to Malcolm Ross. *British Journal of Music Education*, 13, 101-122.
- Gantz, W., Gartenberg, H.M., Pearson, M.L. & Schiller, S.O. (1978). Gratifications and expectations associated with pop music among adolescents. *Popular Music and Society*, 6, 81-89.
- Gardner, H. (1982). *Developmental psychology: an introduction*. Second edition. Boston, Mass.: Little Brown.
- Garton, A.F. & Pratt, C. (1991). Leisure activities of adolescent school students: predictors of participation and interest. *Journal of Adolescence*, 14, 305-321.
- Green, L. (1988). *Music on deaf ears. Musical meaning, ideology and education*. Manchester: Manchester University Press.
- Gregory, A.H. (1997). The roles of music in society. In D.J. Hargreaves and A.C. North (eds.), *The social psychology of music*, 123-140. Oxford: Oxford University Press.
- Hargreaves, D.J. & North, A.C. (1999a). Developing concepts of musical style. *Musicae Scientiae*, 3, 193-216.
- Hargreaves, D.J. & North, A.C. (1999b). The functions of music in everyday life: redefining the social in music psychology. *Psychology of Music*, 27, 71-83.
- Hargreaves, D.J. (1982). The development of aesthetic reactions to music.

*Psychology of Music*, Special Issue, 51-54.

- Hargreaves, D.J. (1986). *The developmental psychology of music*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Harland, J., Kinder, K., Lord, P., Stott, A., Schagen, I. & Haynes, J. (2000). *Arts education in secondary schools: Effects and effectiveness*. Slough: NFER.
- Hartup, W.W. (1992). Friendships and their developmental significance. In McGurk, H. (ed.), *Childhood social development. Contemporary perspectives*, 175-205. Hove: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Kemp, A.E. (1997). Individual differences in musical behaviour. In D.J. Hargreaves & A.C. North (eds.), *The social psychology of music*, 25-45. Oxford: Oxford University Press.
- Kone\_ni, V.J. (1982). Social interaction and musical preference. In D. Deutsch (ed.), *The Psychology of Music*, 497-516. New York: Academic Press.
- Larson, R. (1995). Secrets in the bedroom. Adolescents private use of media. *Journal of Youth and Adolescence*, 24, 535-550.
- Larson, R.W., & Kubey, R. (1983). Television and music. Contrasting media in adolescent life. *Youth and Society*, 15(1), 13-31.
- Larson, R.W., Kubey, R. & Colletti, J. (1989). Changing channels: early adolescent media choices and shifting investments in family and friends. *Journal of Youth and Adolescence*, 18, 583-600.
- Lawson, D., Plummeridge, C. & Swanwick, K. (1994). Music and the National Curriculum in primary schools. *British Journal of Music Education*, 11, 3-14.
- LeBlanc, A., Sims, W., Siivola, C., & Obert, M. (1996). Musical style preferences of different age listeners. *Journal of Research in Music Education*, 44(1), 49-59.
- Madsen, C.K. & Geringer, J.M. (1990). Differential patterns of music listening: focus of attention in musicians versus non-musicians. *Council for Research in Music Education Bulletin*, 105, 45-57.
- Madsen, C.K. (1997). Focus of attention and aesthetic response. *Journal of Research in Music Education*, 45(1), 80-89.
- McGurk, H. (1992) (ed.). *Childhood social development. Contemporary perspectives*. Sussex: Lawrence Erlbaum Associates.
- Merriam, A.P. (1964). *The anthropology of music*. Chicago: Northwestern University Press.
- Mills, J. (1994). Music in the National Curriculum. The first year. *British Journal of Music Education*, 11, 191-196.
- Mota, G. (2001). Portugal. In D.J. Hargreaves & A.C. North (eds.), *Musical development and learning. The international perspective*. London: Continuum.
- Musselman, J.A. (1974). *The uses of music. An introduction to music in contempo-*

*rary American life*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

- Nettl, B. (1956). *Music in primitive cultures*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- North, A.C. & Hargreaves, D.J. (1997). Music and consumer behaviour. In D.J. Hargreaves & A.C. North (eds.), *The social psychology of music*, 268-289. Oxford: Oxford University Press.
- North, A.C. & Hargreaves, D.J. (1999). Music and adolescent identity. *Music Education Research*, 1, 75-94.
- North, A.C., Hargreaves, D.J. & O'Neill, S. (2000). *The importance of music to adolescents*. *British Journal of Educational Psychology*, 70, 255-272.
- Pitts, S. (2000). Reasons to teach music: establishing a place in the contemporary curriculum. *British Journal of Music Education*, 17(1), 33-42.
- Roe, K. (1985). Swedish youth and music: Listening patterns and motivations. *Communication Research*, 12(3), 353-362.
- Ross, M. (1995). What's wrong with school music? *British Journal of Music Education*, 12, 185-201.
- Russell, P.A. (1997). Musical tastes and society. In D.J. Hargreaves & A.C. North (eds.), *The social psychology of music*, 141-158. Oxford: Oxford University Press.
- Sloboda, J.A. (1985). The musical mind. *The cognitive psychology of music*. Oxford: Oxford University Press.
- Sloboda, J.A. (1990). Music as language. In F.R. Wilson & F.L. Roehmann (eds.), *Music and child development*, 28-43. St. Louis, Missouri: MMB.
- Sloboda, J.A. (2001). Emotion, functionality and the everyday experience of music: where does music education fit? *Music Education Research*, 3(2), 243-253.
- Sloboda, J.A., O'Neill, S., & Ivaldi, A. (2001). Functions of music in everyday life: An exploratory study using the Experience sampling method. *Musicae Scientia*, V(1), 9-29.
- Small, C. (1980). *Music, society, education*. London: John Calder.
- Swanwick, K. & Lawson, D. (1999). 'Authentic' music and its effect on the attitudes and musical development of secondary school students. *Music Education Research*, 1(1), 47-60.
- Swanwick, K. (1968). *Popular music and the teacher*. Oxford: Pergamon.
- Tarrant, M., North, A.C., & Hargreaves, D.J. (2000). English and American adolescents' reasons for listening to music. *Psychology of Music*, 28(2), 166-173.
- Vulliamy, G. & Lee, E. (eds.) (1976). *Pop music in school*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Vulliamy, G. (1977). Music as a case study in the 'New sociology of education'. In J. Shepherd, P. Virden, G. Vulliamy, & T. Wishart (eds.), *Whose music? A sociology of musical languages*, 201-232. London: Latimer.
- Welch, G.F. (2001). United Kingdom. In D.J. Hargreaves & A.C. North (eds.), *Musical development and learning. The international perspective*, 202-219. London: Continuum.
- Zillman, D. & Gan, S. (1997). Musical taste in adolescence. In D.J. Hargreaves & A.C. North (eds.), *The social psychology of music*, 161-187. Oxford: Oxford University Press.



# Investigación y Didáctica en Educación Musical

---

*Johannella Tafuri*

Uno de los empeños principales de los docentes es elaborar proyectos didácticos determinando todas las fases, las actividades de los alumnos, los aprendizajes previstos, la evaluación. Un proyecto de investigación, aunque tenga algunas cosas en común, es fundamentalmente diferente y tiene su punto de partida en un problema a resolver. La presente comunicación se propone subrayar los elementos básicos de un proyecto de investigación en el campo de la educación musical en comparación con los que son propios de un proyecto didáctico, para evidenciar la especificidad de una metodología de la investigación.

Palabras clave: *enseñanza, investigación*

One of the main job of a teacher is to prepare teaching projects where phases, students activities, learning, evaluation are well established. It is fundamentally different from a research project where the starting point is to solve a problem. This presentation would like to point out the main features of a research project in music education, comparing them with those of a teaching project, in order to highlight the specific aspects of research methodology..

Key words: *teaching, research*

## INTRODUCCIÓN

Los pasos que se han dado en el ámbito de la investigación para la educación musical, en los países europeos que no tenían tradición en este sentido, son indudablemente dignos de atención, aunque hay que reconocer que falta todavía mucho por hacer.

Por un lado, existe la discriminación entre la investigación en el campo de las ciencias naturales y la investigación en el campo de las ciencias humanas; por otro, la discriminación entre investigación en los ámbitos más asentados (historia o psicología, por ejemplo) e investigación en la didáctica, que algunos consideran inútil y hasta imposible.

No podemos olvidar las dificultades que las ciencias humanas (psicología, antropología y sociología) tuvieron en sus primeros pasos a finales del siglo XIX para ser reconocidas y aceptadas como ciencias. Lo mismo pasó con la pedagogía y más recientemente con la metodología de la enseñanza, es decir la didáctica. Sabemos que una ciencia para ser reconocida como tal debe tener su propio objeto de estudio y su método de investigación. ¿Cuál sería, por lo tanto, el objeto de estudio de la didáctica? No fue fácil obtener el reconocimiento de que la enseñanza como tal pudiera ser el objeto de estudio en sus aspectos teóricos y prácticos. A lo largo de los años, las investigaciones crecieron y empezaron a utilizar otros métodos además del experimental usado en sus comienzos y adquiriendo la Didáctica su autonomía, como la ciencia que trata la teoría y la práctica de la enseñanza (métodos, estrategias, medios etc.) (Laeng 1992).

Algunos años después, se empezó a investigar también en la Didáctica Musical, y el logro más importante fue el reconocimiento de que los eventos educativos musicales pueden ser estudiados de una manera rigurosa y controlada para dar respuesta a los problemas y preguntas de la enseñanza musical, para que los docentes puedan basar sus prácticas no tanto (o no sólo) en su propia intuición sino sobre resultados de investigación (Kemp 1992; Colwell 1992).

Con esta afirmación vamos señalando algunos elementos claves que pueden ayudarnos a entender lo que une y lo que distingue investigación y didáctica. Vamos a empezar con la didáctica, que ciertamente es el pan de cada día para muchos de los que estamos aquí.

## LA DIDÁCTICA

El objeto de estudio es, como hemos dicho, la enseñanza y ¿qué es la enseñanza? Si miramos la abundante literatura sobre el tema encontramos puntos de vista y matices diferentes según las teorías filosóficas subyacentes. La perspectiva que propongo tomar aquí es considerar la didáctica como la ciencia que estudia las estrategias necesarias para predisponer las condiciones más oportunas para el aprendizaje (Tafari 1995).

Vamos a subrayar algunos aspectos: el objetivo es el aprendizaje y quien

aprende es el alumno. Pero el alumno necesita unas condiciones para aprender, y el docente es quien tiene que elegir y predisponer las condiciones necesarias y más oportunas y organizarlas para que se realice el aprendizaje.

Recordemos que los aprendizajes se concretan normalmente en habilidades y conceptos. Esto significa que existen primero los contenidos del aprendizaje (¿qué es lo que hay que aprender?) y que éstos no dependen del docente sino de cada disciplina específica y de cómo se entiende en cada sociedad; pero depende también de los que plantean los cursos (el gobierno o los organizadores privados) y, por lo tanto, elaboran el programa.

Un docente, antes de empezar sus clases, tiene que conocer el programa y por lo tanto sabe ya (tendría que saber...) qué es lo que los alumnos tienen que aprender. A partir de ello tiene que hacer su programación personal, es decir, determinar cómo los diferentes aprendizajes en sus diferentes niveles pueden distribuirse en el tiempo, durante un año escolar por ejemplo. Elige los recorridos que considere más fructuosos, los tiempos y las fases de realización, cuántos y cuáles proyectos realizar, cada uno con sus detalles: los fragmentos musicales a escuchar o ejecutar, los elementos de la estructura musical, los conceptos, los aspectos histórico-estilísticos hacia los cuales orientar la atención de los alumnos, las actividades necesarias (analizar, repetir, ensayar, inventar...), sobre qué insistir en función de los aprendizajes específicos elegidos como meta o como punto de llegada del trabajo de un año por ejemplo, etc., etc. Hoy circulan modelos diferentes para programar actividades musicales en la escuela (por objetivos, por mapas conceptuales, por proyectos, módulos etc.) y cada docente puede elegir libremente según su propia orientación o la de la escuela.

Elige también las maneras de trabajar, es decir el método en sentido estricto: si empezar, por ejemplo, explicando unos conceptos y después proponer una experiencia o si empezar con la experiencia y después sacar los conceptos (conceptualización) desde los elementos experimentados.

Por último, decide cómo verificar lo que han aprendido los alumnos, los procesos activados, la madurez alcanzada, qué nuevos conceptos y habilidades han asimilado y, por tanto, decide cómo evaluar el aprendizaje.

Podemos concluir esta primera reflexión diciendo que el objetivo de la enseñanza/aprendizaje musical es la realización de una serie de experiencias significativas, de determinados recorridos, que favorezcan en el alumno la consecución de una cierta madurez afectiva y cultural y de una serie de capacidades o competencias que, integrándose en modo rico y variado, concurren a la formación musical y global de su persona.

Para sintetizar, podríamos esbozar el siguiente esquema de proyecto didáctico:

- Conocer los programas
- elegir el aprendizaje
- el método de trabajo (las estrategias)
- los contenidos del aprendizaje (habilidades y conceptos)

- los aspectos del aprendizaje a evaluar (procesos y productos)
- la manera de evaluar
- realizar el proyecto
- evaluar el aprendizaje

No es éste el foro para proponer la elaboración detallada de un proyecto didáctico pero puedo dar algunas orientaciones sobre un ejemplo. Sabemos que los programas de educación musical en la escuela general incluyen entre los aprendizajes el desarrollo de la capacidad de improvisar; supongamos que elegimos este contenido.

Supongamos también que se tenga que realizar este proyecto en un IV grado de Enseñanza Primaria y que en el momento de elegir el método, es decir la manera como se va a realizar la actividad, el docente decida partir con la invitación a los niños a inventar una música dándoles sugerencias, algunas de tipo semántico (inventa una música que haga pensar a “el viejo y el niño”), otras que sean reglas compositivas (inventa una música según la regla del contraste), etc.

El docente sigue planteando todos los detalles: cuántas consignas, los instrumentos, los tiempos, cómo invitar a los alumnos (¿uno a la vez, grabándolos?) cómo darles la consigna (¿por escrito, para que los otros no se contagien?), cómo trabajar después sobre cada improvisación (¿discutiéndolas con ellos?), etc., etc.

Por fin decidirá cómo evaluar, al final del proyecto, el aprendizaje (por ejemplo, pidiéndoles que hagan otra improvisación y que la comenten). El proyecto se repetirá unas cuantas veces, también con pequeños cambios, porque no es una sola realización que permite un verdadero aprendizaje.

También un docente de instrumento puede hacer un proyecto didáctico en este campo. No sé si en los programas de estudio españoles se menciona (en los italianos no), pero un docente puede partir de la convicción de que la improvisación es una actividad muy útil para que los alumnos pongan en práctica las capacidades técnicas e interpretativas que ya poseen, practiquen las estructuras del lenguaje musical, mejoren el dominio del instrumento etc. Tras este punto elige el método con sus detalles: actividad individual o colectiva, cuántas y qué consignas, cómo dárselas, los tiempos, cómo trabajar después sobre cada improvisación discutiéndola con el/los alumnos (ayudándose con la grabación), etc. Decidirá también cómo evaluar el aprendizaje y cómo y cuántas veces repetir la actividad durante el año para la consolidación del aprendizaje.

## LA INVESTIGACIÓN

Si, en cambio, un docente quiere hacer una investigación, primero tiene que sentir el deseo de saber algo que no sabe, de buscar algo, tiene que tener alguna inquietud, un interrogante al que quiere dar respuesta, un problema que quiere resolver.

Si se pregunta “¿cómo puedo hacer que mis alumnos aprendan a explorar los instrumentos, a expresarse a través de la improvisación o composición, a compren-

der de una manera más rica y profunda los mensajes musicales, etc.?" Se encuentra ante interrogantes e inquietudes de tipo didáctico. El docente se documentará a través de las publicaciones existentes y elegirá los proyectos que considere más fructuosos, enriqueciéndolos con sus ideas y aportes personales.

Si, en cambio, quiere saber cómo la capacidad perceptiva segmenta una obra musical, cuáles son los intervalos más fáciles para cantar, qué consignas favorecen improvisaciones más estructuradas o más fantasiosas, qué patrones melódicos poseen y reelaboran los alumnos a diferentes edades, etc., entonces desea descubrir algo que no sabe y a lo mejor, todavía "no se sabe", y podrá realizar una investigación que aportará algo al conocimiento para mejorar el quehacer educativo.

El término "investigación" se puede usar en sentido amplio y con ello entendemos la búsqueda de una solución, de un conocimiento, de una teoría, hecha de una manera bastante libre, flexible, con los medios que uno tiene al alcance, sin necesidad de particular rigor ni sistematicidad.

Hay muchas maneras de estudiar un asunto que podemos considerar investigación en sentido amplio. Por ejemplo, hay ensayos que intentan profundizar teorías y temas diferentes como la creatividad musical, la música en la educación, el progreso de la musicología, la formación del profesorado, etc.

En estos estudios el autor presenta el campo en el cual quiere moverse y presenta su punto de vista, sus convicciones, relacionándolos más o menos con los estudios existentes y explicando de una manera más o menos detallada y documentada el recorrido que ha hecho para llegar a convencerse y asumir su punto de vista. No se le pide rigor ni sistematicidad. Por ejemplo, yo aquí no estoy presentando una investigación en sentido estricto sino un estudio, mi punto de vista, mi reflexión sobre la relación entre didáctica e investigación.

Otros tipos de trabajo son los métodos, entendiéndolo con este término las propuestas orgánicas y sistemáticas de procedimientos y materiales destinados al aprendizaje, es decir a la adquisición de determinadas capacidades: saber tocar un instrumento, leer una música a primera vista (así como hay métodos para aprender a escribir a máquina, cortar trajes etc.). Los métodos están normalmente fundamentados sobre presupuestos, a veces explícitos y otras muchas veces implícitos, y sus autores los proponen porque están convencidos de la eficacia de su propuesta. Una eficacia que brota con frecuencia de la propia experiencia docente pero que, generalmente, no ha sido rigurosamente controlada y cuyo éxito declarado es fruto de la interpretación intuitiva de los resultados por parte del docente. Esto no quita para que algún aspecto de un método pueda ser controlado con un proyecto específico de investigación.

Hay también estudios que son más de tipo diagnóstico: se detecta un problema, se hacen unos análisis utilizando leyes e instrumentos poseídos, se hace un diagnóstico, se decide cómo resolver el problema y se adopta la solución. En el campo de la medicina es lo que hace normalmente un médico: toma nota de unos síntomas, manda unos análisis, hace el diagnóstico, manda una terapia. No podemos decir que todos los médicos hacen investigación todos los días. La verdadera investigación en medicina nace cuando aparece una enfermedad desconocida, o se experimenta un tra-

tamiento, o se busca una vacuna, etc.

Pasando a la investigación en sentido estricto, entendemos con este término un trabajo que intenta dar una *respuesta a preguntas o problemas*, de un modo *intencional* no casualmente, a través de un *procedimiento científico y sistemático*, que sea riguroso, verificable y replicable (De Bartolomeis 1993; Bernardo Carrasco y Calderero Hernández 2000). Es lo que se llama también investigación científica, aunque el adjetivo pueda causar algunos malentendidos.

Decir *dar respuesta* presupone evidentemente la capacidad de individuar preguntas y de plantearse una reflexión sobre aspectos significativos del campo elegido. En el ámbito educativo, la investigación intenta dar respuestas a cuestiones y problemas que pertenecen al conocimiento propio en este ámbito y, en particular, en el de la enseñanza, es decir de la didáctica. El concepto de investigación educativa ha ido cambiando a lo largo de los años, pero Bernardo Carrasco y Calderero Hernández (2000, p. 21) están convencidos de la existencia de "*una unidad de investigación educativa con diferentes enfoques mutuamente complementarios*". Desde las primeras aplicaciones del método científico al estudio de los problemas educativos hasta hoy se han ido utilizando métodos diferentes que responden a perspectivas y concepciones diferentes (ver por ejemplo la clasificación propuesta por Bernardo Carrasco y Calderero Hernández 2000). Por lo tanto hay muchas maneras de investigar.

Hablar de *procedimiento* significa subrayar la importancia del método que tiene que ser idóneo no sólo a su objeto de estudio, sino también a lo que se quiere buscar. En una verdadera investigación el método significa que la manera de buscar una solución tiene que ser adecuada, rigurosa y sistemática.

En fin, la investigación tiene también necesidad de la interpretación de los resultados obtenidos, una interpretación lo más rigurosa posible en sus conexiones lógicas entre las premisas y los resultados, y arraigada en el campo teórico de referencia.

Claro está que, debajo de esta manera de considerar la investigación, hay un cierto concepto de ciencia, de conocimiento científico, de maneras de alcanzarlo, etc. Aquí no puedo detenerme sobre esos fundamentos teóricos de referencia, pero sabemos que existen y que hay que tenerlos en cuenta incluso para asumir y motivar diferentes puntos de vista y maneras de investigar.

Con De Bartolomeis (1993, p. 97), podemos sintetizar del siguiente modo los pilares de la investigación:

- claridad y relevancia de los problemas
- arraigo en las teorías de referencia
- congruencia de las hipótesis
- adecuación de los instrumentos y de los procedimientos
- significatividad de los resultados con respeto a las teorías conocidas.

Mirando más de cerca la formulación de un proyecto de investigación vamos a esbozar, como lo hicimos para el proyecto didáctico, un esquema que ponga de

relieve las fases a través de las cuáles hay que pasar:

**Proyecto de investigación**

- Elegir el ámbito
- estudiar las teorías específicas de aquel ámbito
- formular el interrogante y las hipótesis de solución
- buscar si hay respuestas aportadas por otros
- elegir el método más adecuado (variables, participantes, actividades, maneras de controlar...)
- realizar el proyecto
- analizar los resultados
- interpretar los resultados
- redactar el informe de investigación

Son fases que necesitan normalmente esta cronicidad: no tendría sentido empezar la realización concreta de una investigación sin haber estudiado las teorías específicas y haber comprobado que la respuesta a las propias preguntas no haya sido dada ya.

La investigación puede ser usada por los alumnos como método para aprender. En este caso los alumnos descubren y asimilan conocimientos que ya existen y los adultos ya poseen. Pero la investigación de la cual hablamos es un trabajo para alcanzar conocimientos que sean nuevos para todos y por este motivo es absolutamente imprescindible documentarse, antes de elaborar el propio proyecto, sobre lo que ya se sabe.

**COMPARACIONES**

Si pasamos ahora a comparar las fases de los dos tipos de proyectos podemos observar semejanzas y diferencias.

<b>Fases de elaboración y realización de un:</b>	
<p style="text-align: center;"><b>Proyecto Didáctico</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocer los programas</li> <li>• elegir el aprendizaje</li>   <li>• elegir el método de trabajo: las estrategias, los contenidos del aprendizaje (habilidades y conceptos), los aspectos del aprendizaje a evaluar y la manera de evaluarlos</li> <li>• realizar el proyecto</li> <li>• evaluar el aprendizaje</li>   <li>• repetir el proyecto (cómo y cuantas veces) para la consolidación del aprendizaje</li> </ul>	<p style="text-align: center;"><b>Proyecto de investigación</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• elegir el ámbito de la investigación</li> <li>• estudiar las teorías específicas</li> <li>• formular el interrogante y las hipótesis de solución</li> <li>• buscar si hay respuestas aportadas por otros</li> <li>• elegir el método más adecuado (variables, participantes, actividades, maneras de controlar...)</li>   <li>• realizar el proyecto</li> <li>• recoger y analizar los resultados</li> <li>• interpretar los resultados a la luz de las teorías existentes para evidenciar la novedad de la contribución</li> <li>• redactar el informe de investigación</li> </ul>

Mirando esta comparación podemos observar que hay semejanzas pero hay también diferencias sustanciales. Por ejemplo, hay una elección sea del aprendizaje sea del ámbito a investigar, pero el aprendizaje elegido tiene que estar previsto entre los aprendizajes del programa establecido por el Gobierno o por los gestores del Centro, mientras que la elección del ámbito de investigación es mucho más libre aunque normalmente tendría que brotar de un interés y una inquietud personal. Al final del proyecto didáctico se tiene que evaluar el aprendizaje, es decir qué es lo que han aprendido los participantes, mientras que al final del proyecto de investigación hay que interpretar los resultados en función del problema de partida y de las teorías existentes para valorar la novedad aportada.

Una investigación requiere necesariamente un informe escrito que sería importante dar a conocer en el propio mundo profesional, una investigación no se hace para guardarla en un cajón. Un proyecto didáctico se hace para que los alumnos aprendan algo y los resultados de la evaluación ayudan al docente a confirmar o mejorar sus estrategias didácticas. No hace falta un informe escrito ni la difusión, aunque normalmente un docente guarde sus apuntes y a veces crea interesante difundirlos, sobre todo si es un proyecto innovador. Cada docente, en su vida profesional realiza centenares de proyectos didácticos mientras que puede realizar pocas investigaciones (según el tiempo, las energías, la envergadura del proyecto etc.).

Si queremos dar algunos ejemplos, podríamos seguir quedándonos en el campo de la improvisación. Aquí un docente de educación musical puede interrogarse por ejemplo sobre las consignas: ¿son más estimulantes las consignas semánticas o las consignas de reglas? (Tafari 2002).

Puede hacer por lo tanto una investigación antes de la realización de un proyecto didáctico, para plantearlo con más conocimientos o después de una cierta actividad didáctica de la cual no está satisfecho y que no ha sido controlada rigurosamente.

Así un docente de instrumento puede interrogarse sobre las consecuencias de la improvisación en el progreso del dominio de un instrumento (McPherson 1994) y realizar una investigación. Los resultados de estas investigaciones permitirán seguramente no sólo a los investigadores, sino a todos los docentes, mejorar su actividad didáctica.

Volviendo a la comparación entre las fases de los dos tipos de proyectos, podemos poner de relieve los elementos básicos para mejor evidenciar convergencias y divergencias.

El punto de partida es un elemento de divergencia fundamental, y se podría considerar como el punto más clarificador: es totalmente diferente partir de una certeza, de una convicción o de un vacío (o una contradicción) en el conocimiento. Una certeza no postula una investigación, un vacío sí.

Esto no quiere decir que no haya interrelaciones, porque al momento de hacer un proyecto didáctico un docente puede darse cuenta de algunos "vacíos" que podrá someter a investigación en un futuro. De la misma manera, los resultados de una

investigación educativa podrán (tendrían que...) favorecer un proyecto didáctico más apoyado en resultados de investigación que en la propia intuición. Lo que podemos subrayar es que para hacer una investigación se necesita un interrogante serio y significativo cuya solución sea provechosa para toda la comunidad científica.

<b>COMPARACIÓN ENTRE DIDÁCTICA E INVESTIGACIÓN</b>	
<b>Proyecto didáctico</b>	<b>Proyecto de investigación</b>
<b>1) Punto de partida</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Una <b>certeza</b>: los alumnos tienen que aprender a...               <ul style="list-style-type: none"> <li>- cantar.....</li> <li>- tocar.....</li> <li>- componer...</li> <li>- etc</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Un <b>vacío en el conocimiento</b>:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- que pasa si...</li> <li>- porque pasa que...</li> <li>- como se puede lograr que...</li> <li>- cuál es el mejor sistema para</li> <li>- etc.</li> </ul> </li> </ul>
<b>2) Preparación y Realización del proyecto (procedimiento)</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Participantes: alumnos aceptados</li> <li>b) Realización y <b>observación</b> de las actividades</li> <li>c) <b>evaluar el aprendizaje</b></li> <li>d) repetir el proyecto con oportunas variantes (consolidación del aprendizaje)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Participantes: personas escogidas</li> <li>b) Realización y <b>control riguroso</b> de las actividades</li> <li>c) <b>analizar "lo que ha pasado"</b></li> <li>d) interpretar los resultados</li> <li>e) redactar el informe de investigación</li> </ul>

Para concluir, desearía sugerir algunos ámbitos de investigación que puedan dar ideas tanto a los docentes de Educación Musical como a los de instrumento:

- la *naturaleza* de las capacidades musicales
- los *itinerarios* necesarios para su logro
- los *procesos* de aprendizaje
- la manera de *predisponer* situaciones de aprendizaje
- la influencia de las *dinámicas relacionales*
- la influencia de los *factores culturales y sociales*

Como podemos ver, mirando esos puntos, se trata de temas relacionados con aspectos problemáticos de la didáctica, cuya solución va a la ayuda de la didáctica misma. Enseñar e investigar son dos actividades diferentes y ambas requieren preparación, es decir el estudio de la metodología de la enseñanza y/o de la metodología de la investigación. Un docente puede hacer las dos cosas, con tal de que quede claro que se trata de dos actividades diferentes.

Subrayaría, como conclusión, que realizar proyectos didácticos es la obligación diaria de todo docente. Realizar proyectos de investigación es una elección de quienes se sientan movidos a contribuir seriamente al progreso del conocimiento.

## BIBLIOGRAFÍA

- Bernardo Carrasco J., Calderero Hernández J. F. (2000), *Aprendo a investigar en educación*. Madrid: Ediciones RIALP.
- Colwell R. (Ed.) (1992), *Handbook of Research on Music Teaching and Learning*. New York. Schirmer.
- De Bartolomeis F. (1993), *La ricerca come antipedagogia*. Firenze: La Nuova Italia.(1ª ed. Feltrinelli, Milano 1969).
- Kemp A. E. (Ed.), (1992), *Some approaches to Research in Music Education*, ISME, Reading. (tr.es. *Aproximaciones a la investigación en Educación Musical*, Collegium Musicum, Buenos Aires).
- Laeng M. (1992), *Pedagogia sperimentale*. Firenze: La Nuova Italia Editrice, Scandicci .
- Mcperson G. E. (1994), *Improvisation: Past, Present and Future*, en H. Lees (Ed.). *Musical Connections: Tradition and Change. Proceedings of the 21st World Conference of the International Society for Music Education, held in Tampa. Florida, USA* , ISME, University of Auckland, pp.. 154-162.
- Tafari J. (1995), *L'Educazione Musicale: Teorie, Metodi, Pratiche*. Torino: EDT.

# Experiencia docente e investigadora a través del Prácticum en educación musical.

---

*Gotzon Ibarretxe Txakartegi  
M<sup>a</sup> Manuela Jimeno García*

En este trabajo presentamos la experiencia de campo compartida entre los investigadores del proyecto que lleva por título “Modos de transmisión y aprendizaje de las músicas populares en los niños de educación primaria: el caso de los escolares navarros” (financiado por la Sociedad de Estudios Vascos para el año 2003), y los estudiantes en prácticas del tercer curso de la especialidad de Maestro en Educación Musical (Universidad Pública de Navarra). En concreto, esta comunicación describe la manera en que dichos estudiantes realizaron las encuestas a más de doscientos niños/as de Educación Primaria de cinco centros de la Comunidad Foral de Navarra, así como la valoración que hicieron de la experiencia, y la interpretación de los resultados de esas encuestas en sus Memorias finales. Todo ello nos sirve para reflexionar en torno a la validez del Prácticum como introducción a la investigación de campo, y a su vez como forma de profundización en la propia experiencia docente.

Palabras clave: : *educación musical, educación primaria, practicum, culturas musicales, Navarra.*

A group of third-year Teacher Training students, specialising in Music at the Public University of Navarre, collaborated in a research project. A questionnaire with twenty-one questions was produced with a view to finding out how children used music and their musical tastes. Both in the results of the surveys and the experience of the practice, the students emphasised the importance which the knowledge of the children’s everyday musical culture held, as well as the setting in motion of teaching strategies and resources geared to this reality.

Key words: *music education, primary education, practicum, musical cultures, Navarre.*

## INTRODUCCIÓN

Los alumnos en prácticas de magisterio musical de la Universidad Pública de Navarra participaron en un proyecto de investigación que trataba de indagar en los entornos de transmisión y aprendizaje de las músicas populares (tradicionales y modernas). Estas músicas quedan, muchas veces, al margen de la educación dentro del aula (educación formal), sin embargo constituyen aspectos fundamentales y determinantes de la cultura musical global del niño (incluidas las actividades extra-escolares y comunitarias).

La experiencia de campo compartida con los estudiantes del Prácticum pretendía examinar a través de las encuestas, los modos de recepción de las músicas populares por parte de los escolares. Ahora bien, este punto se inserta en un proyecto cuyas propuestas y conclusiones finales se redactarían después de la triangulación de los resultados obtenidos en: 1) el análisis de las propuestas curriculares elaboradas por las administraciones española y navarra en materia de música popular, y su relación con los diversos modelos alternativos de currículo en el contexto internacional; 2) el conocimiento de la presencia y el tratamiento de las músicas populares en los materiales curriculares y recursos didácticos empleados en las escuelas (navarras): interpretación del currículo por parte de los autores y editores; 3) la respuesta de los docentes al currículo y a las propuestas de los materiales curriculares en lo referente a las músicas populares; así como su concreción en proyectos de centro y programaciones didácticas; y 4) el estudio de los modos de recepción de las músicas populares por parte de los niños (navarros), dentro y fuera del ámbito escolar.

Con todo, hemos podido reflexionar en torno a la validez del Practicum como introducción a la investigación de campo y como forma de profundización en la propia experiencia docente, ya que hemos podido replantear cuestiones como la adecuación o inadecuación de los materiales curriculares, los libros de texto, las estrategias didácticas....

## CONTEXTO TEÓRICO Y METODOLÓGICO

Partimos de la idea de que el maestro no es un mero técnico que aplica las teorías que descubren los investigadores, al estilo de los modelos tecnológicos propugnados por las perspectivas positivistas para la formación del profesorado (Rodríguez et al., 2002:18). Las bases epistemológicas de esa 'racionalidad técnica' no sólo son limitadas e incapaces de resolver problemas complejos de naturaleza incierta, indeterminada, singular... que se plantean en la práctica educativa, sino que desde la década de los setenta han recibido duras críticas desde la hermenéutica o la reflexión en acción, por considerar éstos que en la práctica intervienen procesos de interpretación de los participantes.

Dentro del paradigma interpretativo, han proliferado diferentes orientaciones con diversas alternativas al positivismo. La idea del profesorado como investigador en el aula surge en Inglaterra con Stenhouse y su pensamiento sobre la práctica educativa como tarea de indagación y transformación que puede contribuir a la mejora. Stenhouse (1998) incluso ve el currículo como un proyecto de investigación donde

el profesorado investiga sobre su práctica: es un investigador en el aula. Elliot (1993) desarrolla la idea del 'profesorado investigador' y, además, propone un cambio en la tradicional relación entre práctica y teoría; de modo que la práctica no se verá como mero lugar de aplicación de la teoría, sino como espacio de reflexión sobre la práctica, donde el profesorado puede proponer y construir teorías sobre esa práctica.

Según Bartolomé (1988), se debe a la investigación-acción la emergencia de estudios evaluativos en España: evaluación de centros y programas de innovación educativa; mientras que los estudios de casos de orientación etnográfica se han dedicado sobre todo al estudio de los procesos de enseñanza-aprendizaje. No hay que olvidar que en España, en la década de los ochenta, en plena transición democrática comprometida con la formación permanente, se crean centros de profesores, actualmente denominados CPR (Centros de Profesores y Recursos). Estos centros siguen los pasos de la experiencia inglesa y se inspiran en los trabajos llevados a cabo por Stenhouse y Elliot en el Instituto de Cambridge, con su enfoque práctico en el desarrollo del currículum. De hecho, la presencia de estos dos autores en diversos Congresos y Seminarios organizados en España, hace que numerosos profesionales se orienten hacia la investigación-acción. Así ocurre a comienzos de los noventa, con la presencia del australiano Stephen Kemmis en foros de educación españoles, en los que introduce la visión crítica aplicada a las prácticas de la enseñanza.

A partir de 1990, con la introducción de la LOGSE (Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo), los nuevos planteamientos didácticos de la Reforma se orientan hacia la innovación curricular y la formación del profesorado, con una apuesta por el modelo de docente-investigador. La difusión de obras de autores que estudian en torno a la investigación-acción hace que se den a conocer las diversas modalidades, y permite la creación de varios grupos de trabajo. Dentro de la modalidad de investigación-acción cooperativa, Bartolomé desarrolla propuestas de educación intercultural: implementa a grupos de profesorado de educación primaria en el diagnóstico y la innovación educativa; y coordina grupos de trabajo que evalúan y optimizan materiales acerca de la identidad europea y la ciudadanía global.

En suma, en España la investigación-acción se aplica sobre todo a las áreas de formación del profesorado y desarrollo curricular. Se desarrolla fundamentalmente en contextos formales, aunque en el caso de la investigación participativa también interviene en la educación comunitaria y la animación sociocultural. Sin embargo, para hablar propiamente de estudios sobre contextos educativos y sociales hay que referirse a la investigación etnográfica en educación. En efecto, la etnografía educativa se ha convertido en la disciplina que aborda específicamente la interacción entre los diferentes grupos sociales y culturales implicados en el marco educativo: el diálogo entre las culturas de los profesores, los alumnos y los padres; la diversidad cultural, los grupos marginados, el análisis de los modelos educativos, la organización social y cultural de los centros, el currículo oculto... son temas que ha tratado la investigación etnográfica en educación.

En las dos últimas décadas, la etnografía educativa se ha ido consolidando en España a través de clásicos como Goetz y LeCompte (1988), Woods (1987) y

Jackson (1991), o por medio de manuales sobre metodología cualitativa desde la perspectiva antropológica (Aguirre, 1995) y publicaciones de contenido metodológico que relacionaban la etnografía y la educación (Taylor y Bogdan, 1987; López-Barajas y Montoya, 1994). Desde la etnociencia o antropología cognitiva de Spradley (1980) hasta la ‘etnografía de la comunicación’ o la microetnografía de Erickson (1989), entre otras, estas obras se han ido nutriendo de la antropología cultural y la sociología cualitativa. Incluso se han abierto debates acerca de la interdisciplinariedad y la fundamentación teórica en el uso de las metodologías cualitativas. En cambio, desde la antropología se ha criticado el uso ‘instrumental’ de los procedimientos etnográficos en educación; es decir, la rápida incorporación de métodos y técnicas cualitativas, sin tener presente el marco teórico que los informaba. Podemos encontrar este tipo de reflexiones en los artículos de Wilcox, Wolcott y Ogbu recogidos en la obra de H. Velasco, F. García Castaño y Á. Díaz de Rada (1993).

Es de destacar la obra de H. Velasco y Á. Díaz de Rada (1997) por el modelo de trabajo que presentan para ‘etnógrafos de la escuela’, con una orientación hacia la acción y transformación social, que lo situarían dentro de lo que podría denominarse una ‘etnografía crítica’. Pero, sobre todo, esta obra parte del enfoque semiótico, hermenéutico e interpretativo que ha proliferado desde la antropología interpretativa de Geertz (1987) hasta los nuevos planteamientos de la denominada ‘antropología posmoderna’ (con nombres destacados como J. Clifford, G. Marcus, P. Rabinow...). Es importante subrayar la importancia de Geertz y su ‘descripción densa’, ya que son referencias claves para entender el tipo de investigación etnográfica propuesto por autores como Eisner (1998), o P. Woods (1998), quienes entienden la descripción no como mero diagnóstico de la situación, sino como manera de mejorar la práctica educativa. Además, las derivaciones de la antropología interpretativa y posmoderna han alcanzado también a la disciplina etnomusicológica (Barz, G. y T. J. Cooley, 1997), y las innovaciones etnográficas propuestas desde esa disciplina han tenido sus frutos más directos en educación musical con Campbell (1998).

Nuestro trabajo de investigación no sólo asume esas innovaciones sino que las considera fundamentales para afrontar los retos educativos actuales. Por lo tanto, nuestra ‘descripción densa’ sería un relato que trataría de comprender y dar sentido a las diversas voces que configuran los contextos de enseñanza-aprendizaje de las músicas populares entre los escolares navarros. Los estudiantes del Prácticum se constituirían en una de las voces más relevantes en la primera parte de la investigación. Veamos cómo se desarrolló todo el proceso.

## **OBJETIVOS**

En el desarrollo de las siete semanas que duraban las prácticas, tratamos de interrelacionar la experiencia docente e investigadora de los estudiantes, con arreglo a los siguientes objetivos:

- 1) Integrar los conocimientos teóricos estudiados durante la carrera, y la práctica docente-investigadora.
- 2) Analizar el proceso de investigación de campo examinando las diferentes

estrategias utilizadas en la aplicación de los cuestionarios, según los cursos y ciclos de primaria.

3) Estudiar los resultados de las encuestas y establecer conexiones con la praxis docente.

## **EL PLAN DE PRÁCTICAS DE LA DIPLOMATURA DE MAESTRO EN LA UPNA.**

Dentro del curriculum de la Diplomatura de Maestro, en todas sus especialidades, el Practicum es una asignatura de carácter troncal, con una carga total de treinta y dos créditos (320 horas). Durante el tercer curso de carrera los alumnos realizan la mayor parte de los créditos del Practicum, con una estancia de siete semanas (veinticinco horas semanales) en los centros escolares de Educación Infantil y Primaria de Navarra. La Facultad de Ciencias Humanas y Sociales de la Universidad Pública de Navarra se ocupa de coordinar el Practicum, asignando a cada alumno un centro educativo y su correspondiente profesor-tutor de la Facultad y maestro-tutor del centro escolar.

La actual organización institucional y académica del Practicum apuesta por mejorar la calidad de las prácticas profesionales de la diplomatura, de acuerdo a tres objetivos fundamentales:

- 1) Estrechar los lazos de colaboración **docente e investigadora** entre los profesores-tutores de la Facultad y los maestros-tutores de los Centros Educativos.
- 2) Ofrecer al alumnado la ayuda necesaria para que sepa observar y analizar sus propias actuaciones, las de los niños y las del tutor del centro, sacando de ello conclusiones valiosas para su futuro como maestro (en nuestro caso, especialista en Educación Musical).
- 3) Llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje mediante la puesta en práctica de las unidades didácticas o los proyectos (según la metodología por la que el profesorado y alumnado haya optado en sus prácticas).

Como parte de la metodología de **observación, participación y reflexión**, el alumno trabaja con el maestro durante la jornada escolar, planificando, realizando y evaluando todo el proceso docente. El alumno recoge las experiencias y reflexiona sobre lo acontecido dentro y fuera de clase. Todo esto será objeto de análisis con sus tutores. El tutor de la Universidad intenta en todo momento la conexión con los puntos de referencia teóricos que puedan mejorar la labor del futuro maestro. El alumno hace una valoración final de su periodo de prácticas, el cual queda reflejado en la Memoria final que presenta en Decanato.

## **DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA DE CAMPO CON LOS ESTUDIANTES DE PRÁCTICAS.**

Nuestra experiencia de campo se llevó a cabo en abril de 2003 con la colaboración de siete alumnos de prácticas de tercer curso de la especialidad de Educación Musical (Eduarne, David, Diego, Nerea, Beatriz, Sergio e Izaskun). Al plantearnos la implicación de estos alumnos en el proyecto de investigación, procuramos que sacaran el máximo provecho para su formación docente. Así pues, en cumplimiento de los objetivos marcados en el Prácticum, les propusimos participar en la realización de encuestas, pero de un modo discriminado; es decir, pasar los cuestionarios a los niños de primaria, teniendo en cuenta las diferentes edades, ciclos y etapas. Para ello les indicamos una serie de pautas a seguir:

- en el primer ciclo (6-8 años), debían adecuar los términos y conceptos del cuestionario. Además, era necesario que las encuestas las realizaran en pequeños grupos, incluso individualmente, pregunta por pregunta, explicando cada una de ellas, y respondiendo a las dudas que pudieran surgir.
- en la preguntas abiertas, aun a riesgo de influir en las respuestas, era conveniente sugerir algunos nombres, para que los niños tuvieran algunas referencias orientativas a partir de cuales hacer sus propias propuestas.

El cuestionario constaba de veintiuna preguntas. En la última de ellas se les preguntaba sobre la posibilidad o no de mantener una entrevista con ellos, para hablar acerca de los temas tratados en el cuestionario. Esto nos daba pie a proseguir con la investigación, después de la colaboración con los estudiantes de prácticas. Se pidió permiso a los padres y a la dirección de los centros. En total, se hicieron más de doscientas encuestas. Al final se seleccionaron doscientas, ajustando al 50% la proporción de niños y niñas encuestados, equilibrando el número según los diferentes centros y cursos, y eliminando algunos de los que respondían negativamente a la última pregunta.

Tras la experiencia de campo, y a mediados del período del Prácticum, nos reunimos con los alumnos para reflexionar en torno a los problemas que les habían surgido al pasar los cuestionarios, y el modo en el que los habían resuelto. Presentamos a continuación un resumen de las ideas más comentadas:

- Había que hacer un esfuerzo mucho mayor con los niños de seis y siete años, ya que, prácticamente, las encuestas se realizaban uno por uno, y las rellenaba el propio alumno de prácticas. Descubrían lo difícil y duro que resulta que un niño de esas edades responda directamente a las preguntas.
- A partir de ocho años era menos costoso realizar las encuestas, ya que lo hacían por grupos de unos ocho niños, y ellos mismos –los niños- rellenaban las respuestas. También comprendían más fácilmente el significado de las preguntas.

Al final de las prácticas nos reunimos de nuevo con los alumnos para hacer una reflexión conjunta sobre los resultados y las aportaciones del trabajo de campo para su formación docente-investigadora. Estas reflexiones quedaron plasmadas en

las Memorias finales de los alumnos, y resumimos aquí las ideas principales:

- Participar en el proyecto les había permitido conocer por primera vez desde dentro cómo se realiza un trabajo de investigación: presupuestos teóricos, estrategias metodológicas, plan de trabajo...; algo tan lejano para ellos en su formación como maestros
- El conocimiento de una serie de métodos y técnicas de investigación lo supieron aplicar a la observación de los niños, los tutores del centro y su propia actuación.
- Gracias a la experiencia de campo pudieron observar las reacciones de los niños ante una situación extraordinaria en el contexto diario escolar. Además, les proporcionó la oportunidad de conocerlos mejor (sus comportamientos, sus gustos musicales, sus actividades extraescolares, su entorno familiar...) e intimar más con ellos.
- Consideraban que el análisis y la divulgación de los datos de esta investigación, podría ser muy beneficioso para los maestros especialistas en Educación Musical, al permitir conocer otras realidades musicales que iban más allá del ámbito escolar.
- Se dieron cuenta de la importancia que tenía el tema de las músicas populares (sobre todo las modernas), tanto para conocer la cultura musical cotidiana de los niños, como para la puesta en marcha de estrategias y recursos didácticos adecuados a esa realidad. De hecho, los resultados de las encuestas habían influido en la planificación y puesta en práctica de actividades y unidades didácticas específicas sobre músicas populares.
- Requería más esfuerzo repensar en actividades que no aparecían en los libros de texto de primaria, y suponía un reto trabajar con esas músicas modernas, puesto que la propia formación en la Universidad apenas incidía en ellas.
- Los niños agradecían la introducción de un tipo de música más acorde con sus gustos, lo que se traducía en una mayor motivación y una participación más activa en las actividades propuestas.
- Incluso trabajando con niños de diferentes culturas y nacionalidades que compartían aula, todos ellos coincidían en nombrar a los cantantes de moda que escuchaban en la televisión o la radio. Por ello, de cara a su futura labor docente, los alumnos en prácticas consideraban importante potenciar la enseñanza y aprendizaje de las músicas populares.

## CONCLUSIONES

Según las interpretaciones de los estudiantes en prácticas, la experiencia de campo ha contribuido especialmente al enriquecimiento en su formación como futuros docentes, ya que ha favorecido el conocimiento reflexivo, la comprensión y la interacción con los niños, y de ese modo ha permitido una mayor profundización en

los contenidos, en las estrategias didácticas y, en definitiva, en la mejora de su experiencia docente.

Subrayamos, además, la importancia de concebir el Practicum como un modo de investigación, puesto que puede ser un medio eficaz en el tratamiento de temas un tanto desatendidos en educación musical, como puede ser el de las músicas populares. En este caso los alumnos se han implicado en una investigación de carácter etnográfico, próxima a ciertas modalidades de investigación-acción. Y, precisamente, una de las principales aportaciones del trabajo de campo ha sido comprobar la relevancia de esas músicas populares en la vida cotidiana de los niños, así como de las potencialidades de su uso en clase. Por un lado, la utilización de las músicas tradicionales constituiría un modo de integrarse en el entorno cultural más cercano. Pero por otro lado, la masiva presencia de las músicas populares modernas nos acercaría a un mundo compartido entre niños de diferentes procedencias, y su utilización podría servir para la integración cultural de éstos.

En suma, se ha tratado de aplicar de un modo peculiar la idea del docente-investigador, y los resultados de esa primera experiencia investigadora han sido muy válidos para la experiencia docente de los alumnos en prácticas.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguirre, A. (ed.) (1995). *Etnografía. Metodología cualitativa en la investigación sociocultural*. Barcelona: Marcombo.
- Bartolomé, M. (1988). Nuevas tendencias en los diseños de investigación en España, en Dendaluce (ed.). *Aspectos metodológicos de la investigación educativa* (pp. 102-120). Madrid: Narcea.
- Barz, G. F. y Cooley, T. J. (eds.) (1997). *Shadows in the Field. New Perspectives for Fieldwork in Ethnomusicology*. New York: Oxford University Press.
- Campbell, P. S. (1998). *Songs in Their Heads. Music and Its Meaning in Children's Lives*. New York: Oxford University Press.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza: La investigación acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- Geertz, C. (1987). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Goetz y LeCompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Eisner, E. W. (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Paidós.
- Elliot, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- Erickson, F. (1989). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza, en M. -Wittrock; C. (ed.), *La investigación de la enseñanza. II. Métodos cualitativos y de observación* (pp. 195-301). Barcelona: Paidós.

- Jackson, P. W. (1991). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.
- López-Barajas, E. y Montoya Sáenz, J. M. (eds.) (1994). *La investigación etnográfica. Fundamentos y técnicas*. Madrid: UNED.
- Rodríguez Marcos, A. (dir.) (2002). *Cómo innovar en el Prácticum de Magisterio*. Oviedo: Septem Ediciones.
- Spradley, J. P. (1980). *Participant observation*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Stenhouse, L. (1998). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Morata.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Velasco, H.; García Castaño, F. J. y Díaz de Rada, Á. (eds.) (1993). *Lectura de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar*. Madrid: Trotta.
- Velasco, H. y Díaz de Rada, Á. (1997). *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de escuela*. Madrid: Trotta.
- Woods, P. (1987). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós.
- Woods, P. (1998). *Investigar el arte de la enseñanza. El uso de la etnografía en la educación*. Barcelona: Paidós.



# Posibles beneficios del aprendizaje musical significativo en el desarrollo global del niño de entre 4 y 6 años con deficiencia visual o ceguera

---

*Eva García Rodríguez*

La carencia de visión o visión deficiente provoca problemas como la limitación de oportunidades de interacción o experimentación del entorno. Éstos pueden afectar al desarrollo evolutivo de los niños que los padecen provocando retrasos y dificultades sobre algunos aspectos de las áreas cognitivo-perceptiva, motriz y expresivo-afectiva.

Creemos que un aprendizaje musical significativo puede ayudar al niño con baja visión o ceguera a desarrollar estos aspectos desfavorecidos de las áreas anteriormente nombradas, mejorando así el desarrollo global de éste.

Palabras clave: *Carencia de visión, aprendizaje musical.*

Lack of vision causes several problems as limitation of chances of interaction and enviromental restrictions. These can affect the evolutive development of the child, causing lacks and difficulties in some of the cognitive-perceptive aspects, and in motor and expressive-affective areas.

We believe that meaningful musical learning can help the child with poor vision or blindness to improve in the developement of these affected areas.

Key words: *Lack of vision, musical learning.*

## **1. DEFICIENCIA VISUAL, CEGUERA Y CEGUERA LEGAL**

La OMS define la baja visión como una disminución sustancial en el cuadro funcional del sistema visual que demanda una atención socio-educativa acorde a sus necesidades, y la ceguera como la ausencia total de visión o la simple percepción de luz.

La agudeza visual es la capacidad del ojo en combinación con el cerebro para percibir la figura y las formas de los objetos mientras se miran, desde una distancia prefijada. El campo visual es el espacio abarcado mientras la mirada permanece fija en un punto determinado. Si la agudeza visual es igual o menor a 0.1 y el campo visual es menor o igual a 10°, se considera ceguera legal, y esa persona puede afiliarse a la ONCE.

Por lo tanto, ceguera legal no es sinónimo de pérdida de vista total. La mayoría de las personas afiliadas a la ONCE, es decir, con ceguera legal, tienen un resto visual que les permite realizar actividades cotidianas de forma autónoma. En muchas ocasiones estas personas necesitarán de soportes técnicos o ayudas visuales que les permitirán realizar correctamente las tareas.

### **1.1. La educación de deficientes visuales**

En las antiguas Escuelas de Ciegos, se ha enseñado a todos los niños por igual, tuviesen o no resto visual a pesar de que hay una gran diferencia entre no tener nada, y tener algo de visión. Es hacia finales de los años 70 cuando comienza a haber un rechazo hacia la restringida educación en estos centros, basada exclusivamente en técnicas específicas para personas ciegas, despreciando el resto visual de aquellas que lo tenían. Estudiosos en el campo como la doctora Barraga a partir de los años 60 demuestran que los niños clasificados como ciegos legales, pero con un resto visual, aprenden a percibir y ordenar su entorno más próximo no solo sobre claves táctiles, sino también visuales. Las personas con baja visión deben recibir un tipo de educación que no esté basada en técnicas para personas ciegas totales, éstos deben educar y entrenar su resto de visión, por muy pequeño que sea, para usarlo en las tareas diarias que así lo permitan. En Guipúzcoa sólo un 13% de los niños de entre 1-6 años padecen ceguera total.

## **2. La educación de los niños con deficiencia visual y ceguera en España.**

En la actualidad la LOGSE garantiza que todo ciudadano tiene derecho a la educación desde una respuesta a las necesidades derivadas de la deficiencia visual en todos y cada uno de los niveles del sistema educativo ordinario. La Administración educativa debe garantizar que la persona con necesidades educativas especiales derivadas de su baja visión recibe la atención educativa que le posibilita el desarrollo máximo de sus capacidades y de su relación personal.

Esther Burgos Bardonau recoge en su tesis “ Historia de la enseñanza musical para ciegos en España” gran información sobre la educación de las personas con

ceguera desde principios del siglo XIX hasta mediados del XX.

## **2.1 A partir del siglo XIX. Las primeras escuelas para ciegos en Barcelona y Madrid**

Se tiene constancia de que antiguamente las personas carentes de vista de cara a la sociedad eran pobres, mendigos, inútiles... que vivían de la caridad de las personas, tocando instrumentos en la calle a cambio de limosna o mendigando. En 1812 se confía a los ayuntamientos el cuidado de los establecimientos de beneficencia, pasando así de la caridad particular a la Beneficencia Pública. A partir de esta fecha los ayuntamientos deben hacerse cargo de los ciegos, los mendigos y los pobres.

En 1819 Jose Ricart, relojero de profesión, decide impartir clases a niños ciegos en la trastienda de su relojería logrando que en 1820 se fundase la “Escuela de Ciegos” en los portales del ayuntamiento de Barcelona.

El 16 de noviembre de ese mismo año el Padre Catalá inaugura también una Academia Cívica en la que se instrúa a los más pobres de las milicias y a los ciegos.

En mayo de 1821 las dos escuelas se fusionan por orden del ayuntamiento para formar una única escuela de enseñanza gratuita.

En la escuela de Barcelona, como pasaría más tarde en el resto de las escuelas para ciegos, la música ocupó un lugar relevante en la enseñanza. Incluso se llegó a enseñar música antes que materias como catecismo o historia, ya que muchos profesores creían que la música era la base para la vida profesional de los invidentes. Alguno de estos profesores como Juan Carreras pidieron más horas de estudios musicales ya que “ de la música las personas ciegas van a recibir felicidad en sus vidas, tanto para darles medio de vivir como para distraerles de su triste aislamiento” ( Burgos,2004)

El primer colegio de ciegos de Madrid data de 1842, patrocinado por la Sociedad Matritense de Amigos del País y dirigido por Juan Manuel Ballesteros, médico y pedagogo. En 1852 esta escuela se fusiona con la escuela de sordomudos y pasa a depender del gobierno, llamándose ahora “Real Colegio de Sordomudos y Ciegos”. En este colegio, al igual que en el de Barcelona la música tiene una gran importancia en la educación. Ballesteros creía que el hecho de carecer de vista hace que todos los niños invidentes estén dotados de un buen oído, lo que les predispone para la música.

En ambos colegios la enseñanza musical de niños ciegos fue muy importante. Éstos recibían clases de solfeo, armonía, composición, afinación de pianos, teoría musical y canto simultaneándolo con el estudio de varios instrumentos.

## **2.3 Influencia de ley Moyano en la educación de las personas con deficiencias**

En 1857 aparece la Ley de Instrucción Pública, más conocida como Ley Moyano, la cual obliga al estado a hacerse cargo de la educación gratuita de los discapacitados físicos en centros especialmente preparados, entre otras cosas. A partir

de esta ley surgen hasta 14 colegios repartidos por todo el Estado.

En 1922 el maestro Jacques-Dalroze visitó uno de estos centros, el Instituto de Vilajuana en Barcelona, donde uno de sus discípulos, Juan Llongueras, impartía clases de rítmica a alumnos ciegos y sordomudos. Dalcroze al ver los trabajos realizados por los niños ciegos y tras asistir a una de las clases de rítmica, emocionado dijo a su discípulo “ ¡ me has jugado una mala partida! Daría mis Institutos de Londres y de Ginebra por tener esto que tu tienes y poder proporcionar a estos pequeños tan desgraciados la alegría y el consuelo que tú puedes proporcionarles constantemente. ...” El trabajo de rítmica que Llongueras realizó con estos niños ciegos obtuvo unos resultados excelentes en reeducación psicomotriz.

Como se puede ver estos centros ofrecieron una educación especial a sus alumnos y una potente educación musical, incluso en varios de estos centros, únicamente se les enseñaba música. Los educadores tenían inquietud por formar a los invidentes en el oficio de la música ya que creían que la música les ayudaría en su futuro, tanto laboral, para poder ser autosuficientes, como social, para poder integrarse adecuadamente en la sociedad.

La música siempre ha tenido un papel fundamental en la instrucción de personas con ceguera, debido a los grandes beneficios que les aportaba y les aportaría en un futuro.

### **3. INSTITUCIONES ACTUALES QUE OFRECEN APOYO A LAS PERSONAS CON PROBLEMAS VISUALES**

#### **3.1 La ONCE**

En 1938 las asociaciones que se habían ido creando poco a poco por toda España para proteger y proporcionar trabajo a los ciegos a través de la venta de rifas y loterías, se fusionan con el objetivo de crear una organización fuerte que unifique los intereses de todos los ciegos españoles. Esta Organización Nacional de Ciegos Españoles estaría dirigida por ellos mismos y respaldada por el estado, quien se encargaría de asegurar a todos los ciegos españoles su afiliación.

Hoy en día la Once sigue siendo una entidad muy fuerte, y cuenta con un gran número de afiliados en toda España, a quienes ayuda de forma laboral, económica, social y educativa a través de la afiliación de éstos a su sede. Los requisitos que las personas deben cumplir para poder afiliarse a la ONCE son tener nacionalidad española y entrar dentro de unos varemos en la agudeza visual y en la amplitud de campo anteriormente expuestos.

#### **3.2 Los Centros de Recursos Invidentes y las Asociaciones de Padres de niños invidentes.**

La ONCE ayuda de forma indirecta ofreciendo recursos educativos en la educación de los niños, a través del CRI (Centro de Recursos Invidentes). Los CRIs están formados básicamente por maestros que trabajan en los centros ordinarios aten-

diendo a los niños y jóvenes de diferentes niveles educativos, (desde edades tempranas hasta estudios universitarios) estén o no afiliados a la ONCE, para cubrir las necesidades educativas derivadas de la deficiencia visual o de la ceguera. Actualmente en Guipúzcoa solamente el 40% de los niños escolarizados en centros ordinarios de entre 1-6años están afiliados a la ONCE.

Los CRIs nacen por petición de la Asociación de padres de niños invidentes, formadas para unificar los intereses de estas familias. Los padres que forman estas asociaciones, como la Asociación Gipuzkoana de padres de niños invidentes (AGI), hace unos 25 años, exigen que sus hijos estudien en centros ordinarios y no en los centros específicos que la ONCE tiene repartidos por toda la península. No quieren internar a sus hijos en los centros, quieren que estudien cerca del lugar donde habitan, con el resto de sus hermanos y compañeros. Hay investigaciones como las de Brekke, Williams y Tait (1974) o las de Rosa y cols. (1985) que demuestran que la residencia en las escuelas especiales fuera del ambiente familiar puede llegar a afectar seriamente el desarrollo psicológico del niño e incidir en su integración social.

#### **4. POSIBLES BENEFICIOS QUE EL APRENDIZAJE MUSICAL PUEDE APORTAR A LOS PROBLEMAS DE DESARROLLO DERIVADOS DE LA CARENCIA DE VISIÓN**

Un claro ejemplo de los beneficios que puede proporcionar un adecuado aprendizaje musical, se refleja en el experimento que Moira Hause realizó en un colegio de Eastbourne en 1910, en el que impartió clases de música de dos a tres horas semanales a niñas de entre 7 y 17 años obteniendo unos resultados casi inmediatos, en los que la rapidez de comprensión, la capacidad de concentración y la tasa de participación de las niñas aumentaron, además su personalidad se volvió más abierta y se expresaban con menor dificultad.

##### **4.1 La importancia de la experimentación e interacción con el entorno para un adecuado desarrollo de los niños con problemas visuales**

Según Manuel Bueno (1999) “para conseguir un adecuado desenvolvimiento del niño con baja visión, es necesario que se les facilite el acceso a la mayor cantidad de información procedente del entorno a través de una adecuada estimulación visual” ya que este déficit visual provocará limitadas oportunidades para recoger información del medio. Según Stephens y Grube (1982) para que el niño ciego no tenga problemas cognitivos, motrices, sociales... es necesario proporcionar a los niños invidentes el máximo de oportunidades de acción e interacción que les proporcione una experiencia adecuada con su medio físico y social.

En definitiva, parece ser que tanto en deficientes visuales como en ciegos totales, es la escasez de situaciones de experiencias con el medio y con las personas que le rodean, lo que provoca ciertos retrasos en su desarrollo. Por lo tanto para conseguir un adecuado desarrollo es necesario que se le facilite el mayor número de experiencias multisensoriales posibles con el medio y con las personas que le rodean.

A través de la enseñanza musical se le ofrecerá al niño con problemas visuales situaciones de experimentación multisensorial y de aprendizaje, que podrían estimular el desarrollo de algunos de los aspectos desfavorecidos en las áreas cognitivo-perceptivas, motrices y expresivo-afectivas.

## **4.2 Desarrollo cognitivo-perceptivo**

En el niño ciego o con deficiencia visual muy grave, los problemas más comunes que la falta de visión provocan son por una parte un retraso en la construcción de la permanencia de los objetos, y por lo tanto en la formación de los mismo y por otra parte, según Fraiberg (1977) la adquisición de imágenes, ya que el conocimiento de los objetos a través del tacto y del oído no es una forma tan apropiada como la visión para adquirir imágenes sobre el mundo.

Cuando estos niños llegan a la etapa escolar, a pesar de estar escolarizados a las mismas edades que los videntes, tienen retrasos académicos. Un estudio realizado por Ochaíta y sus colaboradores en 1993, puso de manifiesto que un alto porcentaje de los niños ciegos y deficientes visuales integrados en centros ordinarios de entre 8 y 14 años, tenían un retraso escolar de entre uno y tres años respectivamente, según aumentaba su edad.

A los niños de edad infantil se les introduce en la música a través de canciones y de juegos rítmicos sencillos. Cantar es una actividad en la que el niño desarrolla la memoria, la discriminación auditiva, la imitación vocal y la formación de conceptos. A medida que va avanzando la edad también va avanzando la dificultad de las melodías y los ritmos, lo cual exige una mayor y más duradera concentración. El estudio de los símbolos musicales puede favorecer el desarrollo de habilidades abstractas y el sentido del orden. Además el aprendizaje musical hace que ese proceso de aprendizaje se transfiera a otras áreas del conocimiento, como matemáticas o lenguaje, favoreciendo así el desarrollo académico general (Lacarcel Moreno, 1995).

Todas estas habilidades son muy importantes para un adecuado desarrollo del niño con deficiencia visual. Algunas de estas habilidades como el desarrollo de la memoria, la formación de conceptos o la discriminación auditiva, serán imprescindibles en su vida cotidiana.

## **4.3. Desarrollo motriz**

Para un bebé con problemas visuales, el objeto que no está al alcance de alguno de sus sistemas sensoriales como el tacto o el oído, no existe. Es esta falta de motivación por conocer el mundo lo que provoca un importante retraso en las conductas relacionadas con el inicio de la movilidad. Si los padres no estimulan al niño a que se mueva a coger objetos, si le dan todos los juguetes en las manos, estos niños estarán poco estimulados, lo que provocará dificultades y retrasos en su desarrollo motor general. Si no reciben una atención adecuada, es muy probable que tengan problemas de movilidad, de reconocimiento espacial, de falta de coordinación... incluso en la vida adulta, ya que el déficit visual provoca una restricción en la capacidad para

moverse con facilidad y con seguridad en el ambiente. Por esto es necesario estimular al máximo las habilidades motoras del niño desde la primera infancia.

Según el maestro Jacques- Dalcroze “ la música está compuesta de sonoridad y de movimiento. El sonido es una forma de movimiento y los músculos del cuerpo han sido creados para el movimiento” (Llongueras, 1940). Con los juegos rítmicos en espacios adecuados, los niños van tomando conciencia de su propio cuerpo al utilizarlo como instrumento. Cuando usan pequeños instrumentos de percusión desarrollan la lateralidad, la coordinación audio-manual y el sentido del ritmo y del orden . A través de las acciones dinámicas (saltar, andar, girar..) que realizan los niños con su cuerpo al escuchar música se desarrolla el control motor, la coordinación y la toma de conciencia espacio-temporal.

Con los juegos rítmicos se pueden desarrollar aspectos del área motriz, importantes para lograr un adecuado desenvolvimiento del niño con problemas visuales en su entorno

#### **4.4. Desarrollo afectivo-expresivo**

Los bebés con problemas visuales no pueden relacionarse con el adulto ni crear lazos de apego de forma visual, como es lo común en nuestra sociedad. Sin embargo éstos tienen otras vías de comunicación como la exploración táctil y el uso de la voz. El problema es que el adulto , muchas veces, no sabe interpretar estas conductas del bebé. Si el adulto no sabe interactuar con el niño de forma adecuada durante los primeros meses de vida, descuidará los aspectos afectivos y esto le ocasionará problemas en su desarrollo afectivo. Es más, esta falta de afecto puede que incluso provoque en el bebé estereotipias y otros síntomas parecidos a los de los niños autistas.

Por esto es tan importante que las interacciones del niño con los seres que le rodean sean adecuadas. Es necesario ofrecer espacios en los que pueda interactuar con otros niños y buscar vías para que éste pueda expresarse con facilidad y relacionarse con el resto de sus compañeros.

La expresión musical es una forma de expresar los sentimientos con sonido. Además las habilidades que se van adquiriendo en el aprendizaje musical y sus avances son inmediatos y muy gratificantes, por lo que la autoestima del niño puede aumentar fácilmente. Los grupos en los que se trabaje y juegue con la música, favorecerán la interacción con otros niños, el intercambio de ideas, sentimiento... El trabajo en grupo también contribuye a fortalecer la tolerancia, la formación de la identidad de grupo, la capacidad crítica y el trabajo cooperativo.

La formación de grupos musicales en los que los niños puedan tener oportunidades de estar en contacto con otros niños, realizando un trabajo común, y expresándose a través de la música, puede favorecer un adecuado desarrollo afectivo.

## **5. PROYECTO DE INVESTIGACIÓN**

### **5.1 Objetivo e hipótesis**

La educación musical en los niños con problemas visuales tuvo una gran importancia desde el siglo XIX, pero hoy en día ésta ha ido perdiendo la situación privilegiada en la que se encontraba anteriormente. Al contrario que en épocas anteriores, no se hacen grandes esfuerzos para que niños y niñas con deficiencia visual o ceguera estudien música, a pesar de todos los beneficios que el aprendizaje de ésta podría aportar en su desarrollo.

Uno de los objetivos de este futuro trabajo de investigación es conseguir que la música vuelva cobrar importancia en la educación de los niños con deficiencias visuales, ya que creemos que puede aportar grandes beneficios en su desarrollo.

Nuestra hipótesis de trabajo es que el aprendizaje musical significativo en niños deficientes visuales o ciegos de 4 a 6 años, puede beneficiar el desarrollo de varios aspectos afectados por la carencia visual de las áreas cognitivo-perceptiva, motriz y afectivo-expresiva.

Entendemos por aprendizaje significativo, aquel proceso de enseñanza-aprendizaje basado en la comprensión de la información a través de la experimentación y de la interacción, en el cual el alumno tiene un papel activo, y el profesor realiza un trabajo de mediador en el proceso de enseñanza. Para que esto pueda llevarse a cabo es necesario que los materiales, la clase, la metodología, los ejercicios... estén adecuados a las características del alumno, y que el profesor conozca la situación actual de los niños, sus dificultades, sus posibilidades ... para que la información llegue a los niños de forma adecuada.

### **5.2 Participantes**

El grupo experimental lo formarán niños y niñas de entre 4 y 6 años con deficiencias visuales graves o ceguera, escolarizados en centros ordinarios, residentes en Guipúzcoa o Bizkaia, que quieran estudiar música y que no tengan enfermedades asociadas que dificulten el proceso de enseñanza-aprendizaje. El grupo control estará formado por niños de iguales características que el grupo experimental, pero éstos no estudiarán música fuera del horario escolar durante el tiempo en el que se lleve a cabo la investigación.

Los grupos experimentales y de control se formarán en provincias diferentes (pero similares en cuanto a educación, cultural, economía...) debido a la escasa población existente de niños con problemas visuales. Para conseguir que no haya diferencias significativas entre provincias, en cada una habrá varios grupos de control y varios grupos experimentales.

Los niños tanto del grupo control como del grupo experimental, quedarán divididos en grupos de tres niños según la edad, 4,5 y 6 años. Los niños del grupo control recibirán clases de música, que se llevará a cabo a través de un programa establecido, mientras que los grupos de control no recibirán este programa. Los grupos

de tres años recibirán clases 3 veces por semana 45 minutos, los de 4 y 5 años tres veces por semana 1 hora. Además durante 1 hora semanal se juntarán varios de los diferentes grupos para realizar juegos musicales, cantar obras sencillas a modo de coro, y para tocar de forma conjunta según vayan avanzando en su aprendizaje.

### **5.3. Material**

El programa para el aprendizaje musical significativo se asentará en un marco teórico constructivista. Éste se llevará a cabo durante el período de un año escolar y lo pondrá en práctica el propio investigador en todos los grupos evitando así que se produzcan diferencias metodológicas que puedan alterar los resultados.

Las clases se impartirán en un aula de música, es decir un aula que posea por lo menos pequeños instrumentos de percusión, un piano, y un lector de CDs. Lo ideal sería que este aula formase parte del algún conservatorio o escuela de música, donde los niños pudieran contactar e interactuar con otros niños que estudian lo mismo que ellos.

Antes de llevar a cabo el programa y tras su finalización se les pasará a todos los niños pruebas específicas pretest y postest para verificar si el programa ha producido los efectos esperados.

Si existen diferencias significativas entre el grupo control y el experimental, se podrá estudiar cómo ha sido el impacto del programa en los aspectos específicos de las tres áreas que se querían desarrollar, cuáles han sido las áreas más beneficiadas y en cual de los tres grupos según la edad el programa ha tenido mayor repercusión. También se podrá comparar los resultados obtenidos de los niños ciegos con la de los que padecen deficiencia visual y ver en cuál de los dos “subgrupos” el programa ha tenido una mayor repercusión.

### **BIBLIOGRAFÍA:**

- Alvira, C. 1988 *Ceguera y sociedad*. Madrid: ONCE.
- Barraga, N.C. 1997 *Textos reunidos de la doctora Barraga*. Madrid: ONCE.
- Bueno, M. Y cols 1999 *Niños y niñas con baja visión*. Málaga: Aljibe.
- Burgos, E. 2004 *Historia de la enseñanza musical para ciegos en España:1830-1938. Estudios*, Madrid.
- Fraiberg, S. 1977 *Niños ciegos*. Madrid: INSERSO.
- Llongueras, M. 1942 *El ritmo en la educación y formación general de la infancia*. Barcelona: Labor,.
- Rosa, A. Ochaíta, E. 1993 *Psicología de la ceguera*. Madrid: Alianza.



# Situación actual de la educación musical y artística en la formación del profesorado de la UPNA.

---

*Hellver Jazzyd Ortiz Castro*

*Universidad Pública de Navarra*

Este trabajo pretende mostrar la manera en que se configuran los estudios de educación musical y artística en las diversas especialidades de magisterio en la Universidad Pública de Navarra. A pesar de que en 1990, la LOGSE se declara a favor de la formación integral y global, incluso polivalente, en la formación inicial del profesorado; la realidad docente demuestra que no se cumplen esos objetivos, y los estudiantes de magisterio de la UPNA reciben una educación que tiende a la fragmentación y la racionalidad técnica dentro de las artes.

En esta investigación se han tenido en cuenta los presupuestos teóricos y metodológicos provenientes de la perspectiva interpretativa de Geertz, y su aplicación en educación musical, como es el caso de Patricia S. Campbell. Por ello, hemos realizado trabajo de campo consistente en entrevistas semi-estructuradas grupales a estudiantes de las diferentes especialidades de magisterio. Todo ello se ha complementado con el análisis de las Leyes Orgánicas, Reales Decretos, Decretos Forales (desde la LOGSE hasta la actualidad), bibliografía de referencia y análisis de los currículos de las diversas especialidades.

Palabras clave: *:educación musical, educación artística, educación primaria, interdisciplinaridad, Navarra.*

This paper analyses the legislation drawn up by the Spanish and Navarran administrations since the LOGSE, in relation to the global and interdisciplinary nature of Art Education in primary education. This work outlines too the curriculum of different specialities from the Public University of Navarre. Due to the lack of legal proposals in favour of a specialist in Art Education, music is rather isolated from artistic knowledge in general, even from other musical learning contents..

Key words: *music education, art education, primary education, interdisciplinary, Navarra.*

Investigar la Educación Musical y artística en la formación del profesorado dentro de los currículos de magisterio de la UPNA, constituye un paso necesario para realizar posteriores adaptaciones curriculares eficaces, utilizar estrategias didácticas apropiadas y crear materiales actualizados.

El presente trabajo tiene la finalidad de indagar en los modos en que se configuran los estudios de Educación musical y artística en las diversas especialidades de magisterio en la Universidad Pública de Navarra. Esta investigación parte de la idea de que los estudiantes de magisterio en general reciben una educación fragmentaria, técnica y unilateral de los lenguajes artísticos, persistiendo una poderosa influencia etnocéntrica en la delimitación de los contenidos y valores del currículo.

El siglo XX se ha destacado por progresos tecnológicos en todos los campos del conocimiento científico, pero su fraccionamiento y separación han impedido a la humanidad ver lo que está entrelazado, reduciendo, como consecuencia, la visión y la comprensión de lo global. En el campo de la educación, a partir de 1990 y bajo la propuesta de la LOGSE, se ha planteado una reforma que atañe a todo el sistema educativo y que hace referencia a **un enfoque global e integrador**, que en la profesión de la enseñanza se considera relevante y que los alumnos que se preparan para ser futuros profesores deben dominar en el período de formación.

Haciendo un análisis detallado de esta reforma, encontramos que en el campo de acción de estos futuros maestros (educación infantil y educación primaria), **prevalecen las actividades globalizadas** como forma de enseñanza, y se acentúa el **carácter global e integrador** que debe existir en las diferentes áreas que se imparten.

La educación primaria se considera la primera etapa obligatoria del sistema educativo. Dentro de las áreas obligatorias que se imparten en esta etapa se encuentra la **Educación artística**, constituida por tres ámbitos (Música, Plástica y Dramatización) de los que se afirma que **deben quedar englobados en una sola área**, argumentando como principal razón curricular que en esta etapa **la educación ha de ser predominantemente globalizada**. En cuanto a los objetivos generales, descritos en forma de capacidades a desarrollar, la ley mantiene su **planteamiento globalizador del área** haciendo referencia en la mayoría de los enunciados a los tres ámbitos de la Educación artística.

Más adelante, esta misma reforma hace referencia a la complementación y el enriquecimiento mutuo de las diferentes posibilidades expresivas y artísticas expresando textualmente: *de ahí que sea posible y aconsejable el tratamiento conjunto de los distintos ámbitos y de sus elementos, tratamiento que precisamente su integración en una sola área educativa puede contribuir a favorecer* (R. D 1006/1991). Por otro lado, la ley hace una declaración general de intenciones a favor de una formación integral y global, incluso polivalente, en la formación inicial del profesorado.

La inexistencia de una realidad global e interdisciplinar en las asignaturas artístico-musicales que se encuentran en los currículos de las diversas especialidades que ofrece la UPNA, creó la inquietud de realizar una investigación en torno a este tema. Se partió de presupuestos teóricos y metodológicos provenientes de la teoría

interpretativa de Geertz y de los modelos de investigación en Educación musical como es el caso de Patricia S, Campbell. Uniéndonos a las pretensiones epistemológicas de la disciplina etnográfica nos apoyamos en el trabajo de campo que consistió en la realización de entrevistas semi-estructuradas grupales a estudiantes de las diferentes especialidades de magisterio.

Esta investigación se complementó con el análisis de las Leyes Orgánicas, Reales Decretos, Decretos Forales (desde la LOGSE hasta la actualidad), bibliografía de referencia y el análisis de los currículos de las diversas especialidades.

Haciendo referencia específicamente al análisis realizado sobre los currículos de las diplomaturas que se imparten en la UPNA, se puede observar que los planes de estudio y las guías de organización en sus cuatro especialidades siguen presentando la misma división dentro del área de Educación artística (música y plástica). Asimismo, se observan desequilibrios y carencias en las diferentes especialidades que plantearemos a continuación.

## **ANÁLISIS DE LOS CURRÍCULOS DE FORMACIÓN INICIAL DE MAESTROS DE LA UPNA.**

Actualmente, la Universidad Pública de Navarra ofrece en sus programas educativos la diplomatura de maestro que depende de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales y se divide en cuatro especialidades (educación infantil, educación musical, educación primaria y lengua extranjera), dentro de las que encontramos asignaturas troncales, obligatorias y optativas relacionadas con el área de Educación musical y artística. La estructura y organización de las cuatro especialidades se orientan hacia la fundamentación teórica general, las didácticas específicas y las aplicaciones en el aula a partir de la práctica.

### **ESPECIALIDAD EN MAESTRO DE EDUCACIÓN INFANTIL.**

La diplomatura de maestro en educación infantil contiene en el primer curso, primer cuatrimestre, una asignatura obligatoria denominada **Elementos del Lenguaje Musical** (su objetivo es dotar al alumno de conocimientos para ser capaz de desenvolverse en actividades pedagógico-musicales). En el segundo cuatrimestre una asignatura obligatoria **Estética y Educación** (su objetivo apreciar el valor estético y conocer la naturaleza de las artes plásticas). En el segundo curso, primer cuatrimestre, una asignatura troncal denominada **Desarrollo de la Expresión Plástica y su Didáctica** (se propone que la observación de manifestaciones plásticas infantiles incluya procesos y productos). En el segundo cuatrimestre, **Desarrollo de la Expresión Musical y su Didáctica** (ofrece conocimientos para perfeccionar la lectura, la entonación, la interpretación y la escucha de composiciones musicales y, además, conocer las metodologías musicales en uso). En el tercer curso, primer cuatrimestre se cursan dos asignaturas obligatorias llamadas **Aplicación Didáctica del Lenguaje Musical en Educación Infantil** (plantea que se conozcan las características y procedimientos de la expresión musical en el proceso de enseñanza-aprendizaje introduciéndose en las aplicaciones didácticas correspondientes) y **Proyectos**

**Didácticos de Expresión Plástica en Educación Infantil** (busca la elaboración de propuestas de actuación plástica y análisis de procesos interactivos en el campo de la expresión plástica). Se presenta como optativa la asignatura **Análisis de la Comunicación Plástica Infantil** (su objetivo es el diseño de contenidos curriculares del D.C.B. de infantil y primaria sobre educación estética de la infancia. Preparación de papel grafo-plástico).

Esta especialidad se muestra como la más equilibrada con relación al planteamiento global e integrador que propugna la ley, sin embargo, existe parcelación en los contenidos artísticos presentados como asignaturas de música y de plástica. La dramatización, de gran importancia en el desarrollo humano y profesional del educando, brilla por su ausencia. Según la guía de organización de esta diplomatura no existe ninguna relación de globalidad entre estas asignaturas.

La asignatura **Estética y educación** (que aparece en todas las diplomaturas) da la impresión de estar enunciada como una asignatura dirigida a las artes en general, pero al estudiarla, apreciamos que su objetivo se inclina totalmente hacia la plástica; en ningún momento se enuncia la música ni la dramatización.

## **ESPECIALIDAD EN MAESTRO DE EDUCACIÓN PRIMARIA.**

En la diplomatura de maestro en educación primaria, en el segundo curso, introduce la asignatura obligatoria **Estética y educación** (su objetivo es apreciar el valor estético y conocer la naturaleza de las artes plásticas). En el segundo curso, segundo cuatrimestre, aparece una asignatura troncal denominada **Educación Artística y su Didáctica** (esta asignatura se divide en dos partes, educación plástica y educación musical, da conocimientos teóricos de cada una, y permite elaborar propuestas didácticas en el ámbito musical y producir obras plásticas) y una asignatura obligatoria conocida con el nombre de **Didáctica de la Expresión Plástica** (ofrece los conocimientos necesarios para comprender los objetivos en el D.C.B de primaria para la educación plástica), y en el tercer curso, primer cuatrimestre, se encuentran dos asignaturas relacionadas con la educación artística, una obligatoria y otra optativa; la primera, **Proyectos Didácticos de expresión plástica en Educación Primaria** (enseña a elaborar, desarrollar y analizar propuestas de actuación plástica en la educación primaria) y la segunda, **Elaboración de Imágenes Plásticas** (ofrece orientaciones didácticas sobre la representación de imágenes y conocimientos de técnicas y procedimientos para la elaboración de las mismas).

En esta especialidad se puede observar el peso de las asignaturas relacionadas con la plástica. La asignatura de Educación artística se presenta dividida en dos partes: música y plástica. La dramatización es un supuesto, no se menciona. De igual forma, se puede observar el sesgo de las optativas hacia la plástica, no se ofrecen optativas de música, mucho menos de dramatización. Al ámbito musical se le otorga única y exclusivamente la mitad del tiempo correspondiente a la materia de Educación artística.

La asignatura **Estética y educación**, se presenta de igual forma que en la especialidad anterior.

## ESPECIALIDAD EN MAESTRO DE LENGUA EXTRANJERA.

La diplomatura de maestro en lengua extranjera incluye en el primer curso, segundo cuatrimestre, la asignatura **Estética y educación** (su objetivo apreciar el valor estético y conocer la naturaleza de las artes plásticas), en el segundo curso incluye la asignatura troncal **Educación Artística y su Didáctica** (posee los mismos objetivos, metodología y forma de evaluar que en las demás diplomaturas) y en el tercer curso, primer cuatrimestre se imparte la asignatura optativa llamada **Elaboración de Imágenes Plásticas** (se desarrolla igual que en las otras diplomaturas).

En esta especialidad, la dramatización no se menciona, prevalece su ausencia como asignatura específica en todas las especialidades. La disciplina de Educación artística no goza de una intensidad horaria considerable para ofrecer los tres ámbitos de esta asignatura, impidiendo una percepción artística-global. No existen optativas relacionadas con la música.

## ESPECIALIDAD EN MAESTRO EDUCACIÓN MUSICAL.

La diplomatura de maestro en educación musical contiene en el primer curso, primer cuatrimestre, una asignatura troncal denominada **Lenguaje musical** (ofrece conocimientos teórico-prácticos de los elementos musicales necesarios para la lectura e interpretación musical), en el segundo cuatrimestre dos asignaturas: una troncal llamada **Formación Vocal y Auditiva** (pretende que se conozca, profundice y analice los contenidos necesarios para impartir la formación vocal y auditiva en la educación primaria), y **Estética y educación** (su objetivo apreciar el valor estético y conocer la naturaleza de las artes plásticas). En el segundo curso, primer cuatrimestre, aparece una asignatura troncal denominada **Didáctica de la Expresión Musical I** (conocer principios de la educación musical escolar y métodos actuales de pedagogía musical), en el segundo cuatrimestre de este curso se incluye una asignatura troncal llamada **Agrupaciones Instrumentales I** (constitución de grupos de cámara e interpretación de obras escolares y no escolares con instrumental Orff) y una asignatura optativa denominada **Lectura y Entonaciones Musicales** (consiste en la lectura, interpretación y repentización de partituras vocales con y sin texto).

Para finalizar en el tercer curso, primer cuatrimestre, aparecen cuatro asignaturas troncales relacionadas con la Educación Artística: la primera, **Didáctica de la Expresión Musical II** (esta asignatura es la continuación de didáctica de la expresión I acompañada de prácticas docentes), la segunda, **Formación Rítmica y Danza** (utilizar el movimiento como medio de expresión en la formación musical interpretando danzas y coreografías), la tercera, **Historia de la Música y del folklore** (conocer los diferentes periodos y estéticas de la Música a través del análisis de obras musicales) cuarta **Agrupaciones instrumentales II** (conocer, practicar y analizar los contenidos necesarios para formar y dirigir grupos corales en Educación Primaria); y por último una asignatura optativa llamada **Elaboración de Imágenes Plásticas** (se desarrolla de igual forma que en las otras diplomaturas).

En el currículum de la diplomatura de maestro en educación musical, sobre-

sale el sesgo de las asignaturas de ámbito musical. Única y exclusivamente aparece la asignatura **Estética y Educación** en el ámbito de la plástica y la asignatura **Elaboración de Imágenes Plásticas** como optativa. Desaparece totalmente la dramatización que brilla por su ausencia como asignatura específica en todas las especialidades. En cuanto a optativas presenta equidad en los ámbitos de plástica y música.

## CONCLUSIONES.

Haciendo un recorrido por los textos legales se encuentra en repetidas ocasiones la referencia a un **enfoque global e integrador en la formación del profesorado**. Explícitamente, en la Educación artística (Música, plástica y dramatización), la ley señala la posibilidad de un tratamiento conjunto de los distintos ámbitos y de sus elementos. Esta norma debiera activar una actitud integradora por parte del profesorado. Uno de los elementos que podría contribuir a ello sería, sin duda, la interdisciplinariedad.

Sin embargo, en la práctica, los contenidos referentes al área de Educación artística se presentan como parcelas separadas de música y plástica. De igual forma, los planes de estudio y las guías de organización de la Diplomatura de Maestro que ofrece la UPNA, en sus cuatro especialidades, siguen presentando la misma división dentro del área de educación artística, a modo de asignaturas de música y de plástica (la dramatización no aparece), pero además se observan desequilibrios y carencias en las diferentes especialidades a la hora de ofertar más o menos docencia en materias artísticas.

Si se mira detenidamente cada una de las especialidades se observa que en la especialidad de Infantil, existe cierto equilibrio en cuanto a plástica y a música se refiere. Podemos recordar que la ley es clara al exponer que los contenidos educativos se abordarán a través de actividades globalizadas. Sin embargo, en el plan de estudios de esta especialidad la dramatización no aparece. Todo esto suscita la siguiente pregunta: ¿estará suficientemente preparado el maestro de educación infantil para ofrecer una visión global de las artes?

Refiriéndonos a la especialidad de educación primaria se observa que a la música se le asigna la mitad del tiempo correspondiente a la asignatura de **Educación artística y su didáctica**. Además, se puede apreciar el sesgo de las asignaturas artísticas hacia el ámbito de la plástica. No existen optativas relacionadas con el ámbito musical, tampoco aparece la dramatización como asignatura, ni como optativa.

La ley manifiesta, que en la educación primaria la **educación artística** forma parte de las cinco áreas obligatorias, en las que subraya el **carácter global e integrador**. Un poco más adelante, la ley precisa que la educación primaria será impartida por **maestros que tendrán competencia en todas las áreas de este nivel**. Detallando cuidadosamente lo antes mencionado, podemos apreciar que la **educación artística es un área de este nivel**. Todo esto revela una clara imprecisión, porque en realidad **maestro de educación artística no existe**. Sin embargo, en la ley, teóricamente sí. Además, el único ámbito de la educación artística que aparece legal-

mente autorizado para impartirse es la música, lo reafirma cuando expresa: **la enseñanza de la música, de la educación física de los idiomas extranjeros o de aquellas enseñanzas que se determinen, serán impartidas por maestros con la especialización correspondiente.** En ningún momento se mencionan los otros dos ámbitos correspondientes al área de educación artística.

Con todo, nos formulamos las siguientes preguntas: **¿Cabría un especialista en educación artística?** ¿Quién impartirá legalmente la plástica y la dramatización? ¿Si legalmente está constituida el área de educación artística por qué no existe el maestro correspondiente? ¿Se podrá dar el enfoque globalizador que propugna la ley si no existe el maestro correspondiente? ¿Tendrán competencia los maestros que se forman en la UPNA para impartir el área de Educación artística? ¿Por qué no se incluye la dramatización en los planes de estudio que ofrece la UPNA?

Además, en la especialidad de educación primaria, sobresale, el número de horas que se le asignan a la plástica en contraposición a la música. ¿Estará facultado el maestro generalista de primaria para ofrecer un enfoque globalizador de las artes?

Continuando con la especialidad de lengua extranjera, se aprecia que el tiempo asignado a la música dentro de la asignatura **Educación artística y su didáctica** es insuficiente, igual que ocurría en la especialidad de educación primaria. Ahora bien, si en educación primaria se imparten varias asignaturas relacionadas con la plástica, la dedicación a esta materia se reduce considerablemente en la especialidad de extranjera.

En la especialidad de educación musical se observa el peso de las asignaturas de música y la exigüidad de asignaturas de plástica (sólo una optativa y una obligatoria). Se puede hablar verdaderamente de fragmentación del conocimiento artístico.

## **BIBLIOGRAFÍA**

- Barniol, E (1999). El rol del maestro especialista en educación musical (infantil y primaria) *Eufonía*, 15
- Bruner, J (1997). *La educación puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- Geertz, C. (1989). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Giráldez, A. (1998). Educación musical desde una perspectiva multicultural: diversas aproximaciones, *Actas del III Congreso de la Sibe*, Benicàssim, mayo 23-25, 1997. Sabadell: La mà de guido, pp. 219-230.
- (1999) ¿Quién se resiste al cambio? Los materiales curriculares como reflejo de la realidad en las aulas de música, *Actas del IV Congreso de la Sibe*, Granada, julio 9-12, 1998. Publicaciones de la Sociedad Ibérica de Etnomusicología.
- Goetz y LeCompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- González Faraco, J. C. (2000). *Cómo se fabrican los maestros*, Huelva: Hergué.

- Hargreaves, A (1996). Profesorado, *Cultura y postmodernidad*. Madrid: Morata.
- Hemsy de Gainza, V. (ed.) (1997). *La transformación de la Educación Musical a las puertas del siglo XXI*. Buenos Aires: Guadalupe.
- López, D. (1999). La formación permanente del profesorado de Música. *Eufonía 15*.
- Small, C. (1989). *Música, Sociedad, Educación*. Madrid: Alianza.
- Stenhouse, L. (1998). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Morata.
- Swanwick, K. (1991). *Música, pensamiento y educación*. Madrid: Morata/MEC.
- Taylor, S. J. y Bodgan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós..
- Terigi, F. 1998 Reflexiones sobre el lugar de las artes, en *Arte y escuela*. Barcelona: Paidós.
- Vilar, J. Mª (1998). Hacia un nuevo concepto de música en educación musical, *Actas del III Congreso de la SibE*, Benicàssim, mayo 23-25, 1997. Sabadell: La mà de guido, 285-297.

## **FUENTES LEGISLATIVAS.**

- MEC. (1990). *Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo* . Madrid: Boletín Oficial del Estado.
- MEC. (1991). *Real Decreto 1006/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Primaria*. Madrid: Boletín Oficial del Estado.
- Departamento de Educación y Cultura del Gobierno de Navarra. (1992). *Decreto Foral 100/1992, de 16 de marzo, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Foral de Navarra*. Pamplona: Boletín Oficial de Navarra.
- UPNA. *Currículos de formación inicial de maestros en la Universidad Pública de Navarra*. Pamplona: UPNA.
- MECYD. (2003). *Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación*. Madrid: Boletín Oficial del Estado.
- MECYD. (2003). *Real Decreto 830/2003, de 27 de junio, por el que se establecen las enseñanzas comunes de la Educación Primaria*. Madrid: Boletín Oficial del Estado.
- Departamento de Educación del Gobierno de Navarra. (2004). *Borrador del Decreto Foral x/x, por el que se establece el currículo de las enseñanzas de la Educación Primaria en la Comunidad Foral de Navarra*. Pamplona:

# Condiciones contextuales de la motivación para el aprendizaje de la música.

---

*Cristina Arriaga  
José M<sup>a</sup> Madariaga*

*Universidad del País Vasco EHU/UPV*

La motivación es influida por el contexto de grupo, por la manera como el alumnado percibe las situaciones de enseñanza y aprendizaje y las representaciones que construye sobre el profesorado. El objeto principal de esta investigación es analizar las formas de actuación del profesorado de educación musical en primaria y la posible relación que existe entre éstas y el índice de motivación del alumnado.

Palabras clave: *:Educación musical, educación primaria, motivación, formas de actuación..*

It seems that the context, the form of perceive the teaching and learning situation and representations about teachers have influence on pupils' motivation. The aim of this paper is to analyse the models of action that teachers of music display in primary school and the possible relation between these models and the motivation that pupils have.

Key words: *Music Education, primary school, motivation, models of action*

## ORIGEN DE LA INVESTIGACIÓN

La investigación que ahora presentamos surge de la inquietud por comprender los condicionantes contextuales que intervienen en el aprendizaje de la música en sexto de primaria. En las teorías y prácticas que guían la acción educativa musical, se ha constatado, desde principios del siglo XX, una evolución y renovación que ha puesto el acento en el papel activo del educando. No obstante, el hecho de que la asignatura se imparta sólo una vez por semana hace que en ocasiones el profesorado de música tenga dificultades para involucrar al alumnado en las actividades que se plantean en clase.

Desde el punto de vista psicológico, durante las últimas décadas han cobrado vigor las aportaciones de Vygotsky, quien señala que no parece posible identificar lo que aprende el alumnado analizando únicamente sus actuaciones individuales, sino que es preciso considerar la articulación de las actividades de profesorado y alumnado en torno a un contenido o tarea de aprendizaje (Coll y otros, 1995). Por otra parte, una visión más completa de la motivación implica la necesidad de integrar los diferentes niveles cognitivo, afectivo y relacional, en una visión global de la persona que se involucra en el proceso educativo. En consecuencia, el análisis de la motivación del alumnado, desde esta perspectiva de interacción en el aula será un aspecto a tener en cuenta para alcanzar una comprensión mayor de la práctica educativa en educación musical.

Así, a través de esta investigación nos propusimos analizar las formas de actuación del profesorado de educación musical en primaria y la posible relación que existe entre éstas y la motivación para estudiar la asignatura de música.

## MARCO TEÓRICO

Dentro de la concepción constructivista del aprendizaje escolar y de la enseñanza se concede una especial importancia a las pautas interactivas que se establecen entre el profesorado y alumnado - así como entre los propios alumnos y alumnas - en el transcurso de las actividades de enseñanza y aprendizaje que tienen lugar en el aula. La expresión interactividad designa la articulación de las actuaciones del profesorado y el alumnado en torno a una actividad de aprendizaje.

Diversos autores recomiendan resaltar en el aprendizaje el papel de aspectos como el esfuerzo, la constancia o las estrategias utilizadas. Todo esto exige, a su vez, que se den algunas condiciones, cuyo grado de presencia va a determinar que la tarea tenga mayor o menor sentido para quien la realiza. En primer lugar, es imprescindible saber qué es lo que se trata de hacer y en segundo lugar, hace falta que la veamos atractiva, que podamos percibir que cubre una necesidad. Para ello, es preciso que la



tarea se ajuste a las posibilidades del alumnado y que se le ofrezca la oportunidad de implicarse activamente en su realización.

En el ámbito de la educación musical, se han realizado diversos estudios en torno al concepto de patrones secuenciales de instrucción. Por ejemplo, el trabajo realizado en bandas, orquestas y conjunto coral por Yarbrough y Price (1981). Encontraron que los patrones más valorados por el alumnado y que producen actitudes más positivas hacia la música son los que incluyen presentación académica de la tarea (acerca de aspectos musicales, incluyendo ejemplificación) y retroalimentación específica, no demasiado larga, pero descriptiva de si estuvo mal y por qué. En su opinión, la retroalimentación es algo decisivo para la enseñanza exitosa, ya que impacta sobre la actitud, la atención y el logro. Recomienda decir qué es lo que se va a hacer antes de comenzar, cómo se hace, dar una indicación o clave para comenzar, dejar al alumnado que pruebe y proporcionar retroalimentación detallada relacionada con la tarea (Price, 1998).

Desde el punto de vista psicológico, Alonso Tapia (1997) ha organizado el análisis y exposición del aprendizaje en torno a distintos momentos:

-En el comienzo de las actividades de aprendizaje, donde primeramente es importante tener en cuenta cómo podemos captar la atención del alumnado y hacia dónde dirigirla.

-En el desarrollo de las actividades de aprendizaje, como sabemos, es importante que el alumnado se sienta escuchado, que perciba que le aceptan y que está tan disponible para él o ella como para los demás.

Además, señala que el trabajo cooperativo, en grupos pequeños, en actividades abiertas que permiten varias soluciones, resulta útil para estimular el interés y el esfuerzo.

## **METODOLOGÍA**

Durante nuestra investigación, recogimos datos acerca de las formas de actuación de cuatro profesores y profesoras de música en sexto de educación primaria. Estos datos se obtuvieron gracias a la observación y grabación de las clases en vídeo. A través del análisis de estas grabaciones se identificaron y clasificaron pautas de actuación en los distintos momentos del proceso de enseñanza/aprendizaje.

Además, se utilizó un cuestionario de motivación para la clase de música, elaborado y validado con objeto de analizar la motivación para las distintas áreas del currículo, por Rey, Hidalgo y Espinosa (1989).

Posteriormente, se relacionaron los resultados de los cuestionarios sobre motivación con la utilización de unas formas de actuación u otras por parte del profesorado.

## **RESULTADOS**

Los resultados fueron los siguientes. Gracias a los datos obtenidos a través de los cuestionarios se encontró que el índice de motivación para el aprendizaje de la música es, en general, medio-alto. Además, se observaron diferencias entre los distintos colegios: únicamente en el número 1 el índice de motivación resultó ser bajo. En el 2 y en el 3, medio-alto y en el 4 alto.

Junto a estos resultados y fruto de la observación de las clases se constataron diferentes formas de actuación del profesorado en relación a la presentación, las instrucciones y los tipos de ayuda que se ofrecen al alumnado.

En cuanto a la **presentación** de los contenidos que se van a trabajar en el aula se observó que, cuando ésta existe, se dan diferentes formas, como son:



-indicar qué contenidos se van a trabajar por primera vez, relacionar los contenidos nuevos con los que ya saben, ofrecer un repaso de las posibles dificultades antes de comenzar, acompañar las presentaciones con ejemplos, no presentar los contenidos de una vez, sino gradualmente, de manera fragmentada, confirmar que han comprendido lo que tienen que hacer y utilizar la pizarra, pantalla u otro tipo de recursos como apoyo a la presentación, para que pueda seguir las explicaciones todo el grupo clase.

En cuanto a las **instrucciones**, van desde limitarse a dar la orden de lo que hay que hacer, hasta recordar las dificultades que aparecen, ejemplificar verbalmente o realizar las acciones pertinentes (ya sean pasos de danza, digitaciones de flauta u otros aspectos) y acompañar las instrucciones con pistas para la realización.

Y en lo referente a las **Ayudas**, cuando se ofrecen, consisten en

- estructurar las actividades que se están trabajando, marcando los distintos pasos,
- realizar la actividad personalmente, de manera fragmentada, con explicaciones verbales, pistas o consignas,
- disminuir la ansiedad realizando bromas, o comentando, por ejemplo, que no es difícil o que les va a salir,
- ofrecer información sobre cómo se ha realizado la actividad,
- suministrar aprobación,
- respetar los distintos ritmos y necesidades del alumnado

De acuerdo con esto, se apreció una relación entre el índice de motivación y las formas de actuación del profesorado que se puede interpretar de la siguiente manera:

A. En el centro donde el *Índice de motivación del alumnado* resultó ser más

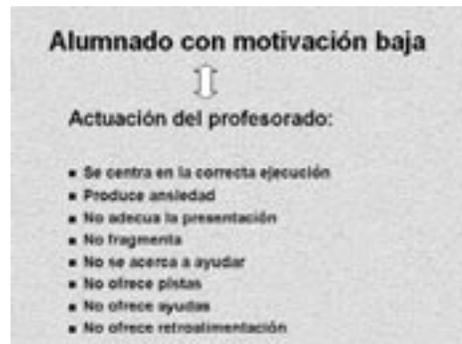
bajo se percibieron las siguientes características en el profesorado.

- está muy preocupado por la correcta ejecución
- produce cierta ansiedad, ya que las actividades se realizan con rapidez y las preguntas son, principalmente, de tipo evaluativo

**No** hay tendencia, en sus *Pautas* de actuación a:

- presentar adecuadamente las actividades
- fragmentar los contenidos ni ejemplificar personalmente
- acercarse a ayudar al alumnado
- ofrecer pistas para mejorar las realizaciones
- ofrecer ayudas antes o después de la realización
- ofrecer retroalimentación

Concretamente, es frecuente la ausencia de cualquier tipo de presentación. No hay pausas, según acaba una actividad, acto seguido, empieza la siguiente. Por ejemplo, si es cantar, el profesor ordena sacar la partitura, cuenta en alto los tiempos y comienzan; detiene la actividad para ordenar a un alumno que guarde la flauta y empiezan todos juntos de nuevo. Es él el que canta, principalmente, aunque los alumnos no le sigan bien. Hay confusiones, se pierden y se paran. Pero vuelve a empezar sin ofrecer retroalimentación, ni pistas ni ningún tipo de aclaración acerca de cuál puede ser el problema. Su actuación consiste únicamente en contar los tiempos para entrar juntos, no informa, no ayuda a que haya una mejora en la realización de la actividad.



En la interpretación con la flauta, les dice que tengan cuidado con las digitaciones nuevas, o más complicadas, pero sin realizarlas personalmente en la flauta. Según lo dice, comienza a contar los tiempos para empezar. Tampoco acompaña la información con explicación verbal, o alguna pista que ayude a recordar cuál es el fa sostenido.

En la realización de actividades relacionadas con la percepción, se trata de una audiciones pasivas, sin comentarios ni pautas para seguirla.

No obstante, observamos que es importante ajustar las presentaciones, porque si son demasiado largas es probable que el alumnado se disperse. Una de las presentaciones grabadas, concretamente de la Primavera de Vivaldi, tuvo una duración de 34 minutos. En principio era estimulante, invitaba a participar, hablando de cosas cotidianas, de que había llegado la primavera, los pájaros, las flores, pero terminaba por hacerse un poco largo. A través de la grabación pudimos observar la evolución

de la atención del alumnado que, al final, se movía en el asiento, entre nervioso y aburrido.

B.Continuando con los resultados, en los centros donde el *Índice de motivación del alumnado* resultó ser más alto se percibieron las siguientes características en el profesorado.

Hay tendencia en sus pautas de actuación a:

-presentar las actividades realizándolas personalmente y relacionarlas con lo que ya saben

-fragmentar los contenidos

-proporcionar pistas y ejemplos para su correcta realización

-la afectividad, proporcionando ayudas individuales, acercándose personalmente para realizar las actividades,

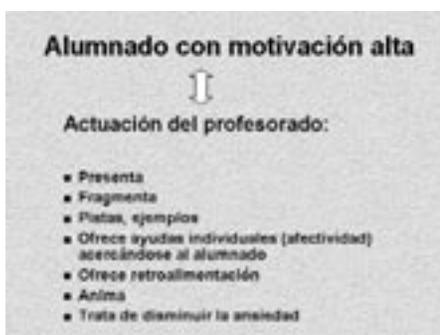
-respetar el ritmo del alumnado, esperando a que todos y todas terminen las actividades individuales y permitiendo el trabajo cooperativo, que se ayuden entre sí.

-Ofrecer retroalimentación

-Animar al alumnado

-Tratar de disminuir la ansiedad

Como ejemplos explicativos de estas formas de actuación, podemos destacar la presentación de una partitura que se va a realizar con la flauta. Cuando el profesor hace referencia a un pasaje que presenta dificultades, aconseja hacerlo lento, lo realiza personalmente, diciendo cuál es el pasaje concreto al que hace referencia y qué notas son. Como empiezan a tocar y hay problemas, ordena parar y repite varias veces cantando con la velocidad adecuada para que quede más claro.



Otro ejemplo, cuando se presenta el sol sostenido con la flauta, se acompaña con ejemplificación personal y explicación verbal, comparando con otras digitaciones similares que ya saben y explicando cuál es la diferencia (dice, como el mi pero sin el tercer dedo).

En la realización de dictados musicales: primero se presentan las notas sobre las cuales se va a realizar el dictado. Antes de comenzar el dictado verifica que las diferencian y que saben cuál es la primera y que es la más aguda de las dos. El trabajo es fragmentado, comienzan con una parte del dictado, repitiendo y ofreciendo retroalimentación o verificando las respuestas. Les pide cantar el fragmento, ayudándoles a comenzar.

Es frecuente en estos profesores acercarse personalmente para realizar las

actividades; además, algunos permiten el trabajo cooperativo y las ayudas entre el alumnado. Están a disposición de las necesidades de los alumnos y alumnas; le llaman para pedir ayuda o verificar si lo han hecho bien, se acercan...

Podemos concluir afirmando que las pautas de actuación que incluyen ayudas individuales y la accesibilidad y afectividad son más numerosas en los últimos ejemplos que en los primeros. Y en estos últimos ejemplos es donde el índice de motivación del alumnado ha resultado ser más alto.

## CONCLUSIONES DEL ESTUDIO

De todo esto, destacamos la necesidad de incluir **formas de actuación** del profesorado que incidan en la organización de la presentación de la actividad, de manera que los estudiantes sepan qué tiene que hacer, así como activar la curiosidad y el interés, intentando que el alumnado encuentre sentido a lo que hace. En el desarrollo de las actividades, la utilización de estrategias relacionadas con la disponibilidad, el asentimiento y mantener lo positivo que ha dicho o hecho el alumno o la alumna.

También creemos que deben ser buscadas aproximaciones sucesivas entre lo que el alumnado conoce y lo que podemos incorporar a sus conocimientos.

Unido a esto, una estrategia importante a incorporar en la enseñanza musical, es el **trabajo cooperativo**. Éste parece ser especialmente útil para estimular el interés y el esfuerzo del alumnado, por lo que puede tener efectos positivos sobre la motivación y el aprendizaje (Alonso Tapia, 1992, 1997; Coll y Colomina, 1989). De acuerdo con Souza, Hentschke y Beineke (1996/97), el trabajo en grupos pequeños permite atender a las necesidades del alumnado y observar cómo se interrelaciona con la música. Esto significa que no es necesario que todos los alumnos y alumnas participen en el hacer musical de la misma manera, sino que cada uno contribuya con lo que es capaz de hacer y se valore la aportación personal de cada uno. Es decir, que independientemente de que realicen algo más simple o más complejo, la participación de todos es importante.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso Tapia, J. y Montero, I. (1990). Motivación y aprendizaje escolar. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación, II. Psicología de la educación* (pp. 183-198). Madrid: Alianza.
- Alonso Tapia, J. (1991). *Motivación y aprendizaje en el aula: cómo enseñar a pensar*. Madrid: Santillana.
- Alonso Tapia, J. (1992). *Motivar en la adolescencia: Teoría, evaluación e intervención*. Madrid: Servicio de publicaciones de la Universidad Autónoma.
- Alonso Tapia, J. (1997). *Motivar para el aprendizaje: Teoría y estrategias*. Barcelona: Edebé.

- Arrieta, E. y Maiz, I. (2000). Interacción social y contextos educativos. *Revista de psicodidáctica*, 9, 59-69.
- Asmus, E.P. (1985). Sixth grader's motivation: their views of success and failure in music. *Bulletin of the Council of Research in Music Education*, 85, 1-13.
- Asmus, E.P. (1986a). Achievement motivation characteristics of music education and music therapy students as identified by attribution theory. Empirical testing of an affective learning paradigm. *Bulletin of the Council of Research in Music Education*, 86, 71-85.
- Asmus, E.P. (1989). The effect of music teachers on students' motivation to achieve in music. *Canadian Journal of Research in Music Education*, 30, 14-21.
- Bernardo Carrasco, J. y Basterretche, J. (1997). *Técnicas y recursos para motivar a los alumnos*. Madrid: Rialp.
- Bisquerra R. (1989a). *Métodos de investigación cualitativa. Guía práctica*. Barcelona: Ediciones CEAC.
- Bisquerra R. (1989b). *Introducción al concepto del análisis multivariable, un enfoque informático*. Barcelona: Ediciones CEAC.
- Coll, C. (1990). Un marco de referencia psicológico para la educación escolar: la concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación, II. Psicología de la educación* (pp. 435-453). Madrid: Alianza.
- Coll, C. y Colomina, R. (1990). Interacción entre alumnos y aprendizaje escolar. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación, II. Psicología de la educación* (pp. 335-354). Madrid: Alianza.
- Coll, C. y Solé, I. (1990). La interacción profesor/alumno en el proceso de enseñanza y aprendizaje. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación, II. Psicología de la educación*, (pp. 315-333). Madrid: Alianza.
- Coll, C. y Solé, I. (1993). Los profesores y la concepción constructivista. En C. Coll, E. Martín, T. Mauri, M. Miras, J. Onrubia, I. Solé y A. Zabala, *El constructivismo en el aula* (pp. 7-23). Barcelona: Graó.
- Coll, C., Martín, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I. y Zabala, A. (1993). *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó.
- Coll, C., Colomina, R., Onrubia, J. y Rochera, M.J. (1995). Actividad conjunta y habla: una aproximación al estudio de los mecanismos de influencia educativa. En P. Fernández y M. A. Melero (comps.), *La interacción social en contextos educativos*, (pp. 193-326). Madrid: Siglo XXI.
- Echeita, G. (1995). El aprendizaje cooperativo. Un análisis psicosocial de sus ventajas respecto a otras estructuras de aprendizaje. En P. Fernández y M. A. Melero (Comps.), *La interacción social en contextos educativos* (pp. 167-189). Madrid: Siglo XXI.

- Price, H. (1989). An effective way to teach and rehearse: research supports using sequential patterns. *Update: Applications of Research in Music Education*, 8, 42-46.
- Price, H. (1998). Compendio de los patrones secuenciales de investigación sobre instrucción musical. *Eufonía: didáctica de la música*, 10, 35-42.
- Rey, J.M., Hidalgo, E. y Espinosa, C. (1989). *La motivación en la Escuela: cuestionarios para su análisis*. Málaga: Ágora.
- Souza, J., Hentschke, L. y Beineke, V. (1996/97). A flauta doce no ensino de música: análise e reflexões sobre uma experiência em construção. *Em pauta, Porto Alegre*, n. 4/5, 63-68.
- Vygotsky, L.S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Vygotsky, L.S. (1985). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade.
- Yarbrough, C. y Price, H. E. (1989). Sequential patterns of instruction in music. *Journal of research in music education*, 37, 179-187.



# La actividad de cantar en la escuela: una práctica en desuso

---

*Aintzane Cámara Izagirre*

*Dpto Dtea de la Exp. Musical, Plástica y Corporal-EHU/UPV*

En los últimos tiempos se observa una disminución del interés por las actividades de canto entre los niños a partir de los diez años, lo que es motivo de preocupación creciente. A través de un cuestionario en el que se preguntan cuestiones acerca de los intereses, las preferencias, la opinión sobre la clase de música y, en concreto, sobre las actividades de canto, se pretende analizar los factores que intervienen en este descenso de la práctica de cantar en la escuela en quinto curso de primaria.

Palabras clave: *:cantar, actividades de canto, educación musical, repertorio, música en primaria*

There has been a recent drop in interest in singing activities amongst boys and girls from the age of 10 and this is a reason for growing concern. By means of a questionnaire drawn up to such effect which includes questions relating to interests, preferences, considerations of music, and specifically about singing, this project analyses children's opinions about music and especially about singing activities at school and musical trends and preferences outside school of Primary Fifth Grade pupils.

Key words: *singing activities, to sing*

## **LA ACTIVIDAD DE CANTAR EN LA ESCUELA: UNA PRÁCTICA EN DESUSO**

Hoy en día es cada vez más patente el hecho de que en nuestra sociedad se canta menos (Manchado, 1991:75). También en la escuela las actividades de canto van disminuyendo su presencia a medida que la edad del niño es mayor. A pesar del enorme valor educativo que conllevan las actividades de canto, cantar pasa de ser una actividad lúdica y atrayente en los niveles inferiores de la enseñanza, a ser considerada como una práctica poco divertida en los últimos cursos de educación primaria. A lo largo de estas líneas trataremos sobre la importancia de cantar en la educación del niño, desde las edades más tempranas, y también se mostrarán algunos trabajos relativos a esta tendencia actual hacia un descenso de la práctica de cantar en la escuela.

Además, se van a presentar algunos resultados de un estudio sobre las actitudes de los escolares de quinto curso de educación primaria de doce colegios de la Comunidad Autónoma Vasca hacia la práctica de cantar en la escuela. Dentro de este contexto, los resultados obtenidos señalan la influencia de una serie de variables que intervienen en una mayor o menor aceptación de la práctica de cantar tanto dentro del entorno escolar, como fuera de él, como lo son, entre otras, la edad, la cuestión de género, los estudios musicales fuera de la escuela, el ambiente musical familiar, el desempeño del especialista de música de la escuela, el repertorio y la participación en actividades colectivas de canto o conciertos escolares.

### **1. LA IMPORTANCIA DE CANTAR EN LA ESCUELA**

En la actualidad, nadie pone en duda las infinitas cualidades que posee la música en la educación de los niños, lo que hace de ella que se convierta en un elemento cotidiano en la vida de los seres humanos. El niño y la niña, desde que nacen, entran en contacto con el mundo sonoro que les rodea, dentro del cual se produce abundante música dirigida expresamente al mundo infantil con diferentes finalidades. Se puede decir que existen dos maneras de concebir la música, aquélla que es vivida de manera natural y se aprende por la propia transmisión del sonido y su repetición, y otra que es adquirida de manera artificial y que implica una teorización (Vilar Torrens, 1997:102-3). Pero ambas deben complementarse en la escuela con el fin de que el alumnado adquiera las herramientas necesarias para una adecuada utilización de un sentido crítico y estético en la apreciación de la música a la que está expuesto en su vida cotidiana, y así poder abordar músicas de diferentes estilos, épocas y culturas.

En el ámbito escolar, la canción se convierte en el recurso más asequible en el aprendizaje musical del niño (Jurado, 1993:27). La voz humana es el medio natural por excelencia a través del cual nos expresamos musicalmente y nos comunicamos con los demás. Los niños son musicales por naturaleza (Campbell, 1998:4) y la voz es para ellos uno de sus principales instrumentos para ponerse en contacto con el entorno que les rodea. Además, numerosas fuentes evidencian la estrecha conexión existente entre el sonido vocal y la conciencia de uno mismo (Monks,

2003:246). Es por ello por lo que es necesario aprender a usar la voz y desarrollarla adecuadamente para que se convierta en un auténtico medio de expresión (Gobierno Vasco, 1992a:171).

Los diseños curriculares para la educación básica hacen especial hincapié en una correcta utilización de la voz como recurso expresivo. En concreto, en el área de educación musical de primaria se contempla como objetivo para dicha etapa, utilizar la voz como instrumento de representación y comunicación, y contribuir al equilibrio afectivo y la relación con los otros (Gobierno Vasco, 1992b:189). Además, también se recoge la necesidad de adquirir un manejo técnico y expresivo de la voz, que proporcione al alumnado confianza en sí mismo y en la realización de sus propias elaboraciones, disfrutar de ellas y mostrar respeto hacia las de los demás. Para ello, se señala la importancia de participar en actividades de canto con un grado de complejidad cada vez mayor y una participación desinhibida en el canto individual y colectivo (Gobierno Vasco, 1992b:219).

Como expresa Barceló (1995:47), cantar es una conducta extraordinariamente genuina de la especie humana y una de las formas más antiguas de expresión. Además, está al alcance de todos, dignifica al pueblo que lo practica y ayuda a construir y a desarrollar una importante base cultural. Por lo tanto, el canto no debe ser considerado simplemente una actividad ociosa más. En la escuela, el canto es la actividad más global de cuantas se realizan en el ámbito de la educación musical. En la canción confluyen el ritmo, la melodía y la armonía, y está también presente la audición. Así mismo, a través de la canción se facilita el desarrollo de la expresión instrumental y del movimiento. Cantar es un fenómeno complejo que requiere de la intervención del oído que aportará el control auditivo sobre el material sonoro. Además, la audición del propio canto dirige activamente la producción sonora que se está llevando a cabo y una práctica vocal continuada puede garantizar una conducta musical interior independiente de la emisión vocal exterior que se produzca (Barceló, 1995:39-41). La audición interior es considerada como una de las características básicas de la capacidad musical.

Cantar supone la base de la vivenciación e interiorización musical. Es, por tanto, la base de la construcción del conocimiento musical y, a su vez, adquiere un importante papel en la dimensión socio-afectiva y comunicativa del niño y del joven (Muñoz Muñoz, 2001:47). El canto es una de las actividades más importantes en la escuela y debe ser el punto inicial para comenzar el proceso educativo musical. Estamos de acuerdo con Lacárcel (1992:104) cuando dice que aprender a cantar una canción es la realización vocal más desarrollada de las capacidades musicales de los niños. El acto de cantar es una práctica tan sencilla como otra cualquiera a la que el ser humano, por propia naturaleza y salvo excepciones, puede acceder. A la vez, activa una serie de dispositivos que ponen en movimiento y desarrollan capacidades y habilidades que van más allá de la idea simplificada de producción o emisión vocal.

Cantar es una habilidad psicomotora que implica tanto un proceso físico de coordinación motora, como un proceso psicológico de percepción de tono y memoria (Phillips, 1992b:568). Para Phillips (1985:19), el objetivo de una formación vocal de los niños de la enseñanza básica debe ser lograr un nivel de confianza y belleza

en el canto. Según este autor, uno de los grandes problemas existentes en educación musical reside en que muchos niños no aprenden a usar su propia voz para el canto con plena confianza. Sin embargo, continúa diciendo, la mayoría de los profesores de música están de acuerdo en que prácticamente la totalidad de los niños pueden aprender a cantar adecuadamente.

## **2. TENDENCIA ACTUAL A UN DESCENSO DE LA PRÁCTICA DE CANTAR**

Diversas investigaciones indican que los escolares disfrutaban cantando. Así lo muestra la profesora Charlotte P. Mizener (1993), de la Universidad de Texas-Pan American en Edinburg (Texas), en el trabajo llevado a cabo sobre las actitudes de niños entre ocho y doce años hacia el canto y la participación en coro y la evaluación de las habilidades para el canto. De los resultados obtenidos de los cuestionarios realizados a 542 niños de diferentes escuelas se extrajo que a los estudiantes de estas edades, en general, les gustaban las actividades de canto. Sin embargo, los más mayores mostraban una actitud menos positiva hacia el canto y reconocían que les gustaba cantar en algunas circunstancias, como cuando escuchaban la radio.

Por otro lado, Phillips (1992a) observó que los estudiantes que habían recibido una formación vocal crecían con confianza en su capacidad para el canto y estaban mejor preparados para cantar con una mejor entonación. Además, demostraban una actitud más positiva hacia el canto y la clase de música en general. Continuando en esta línea, Phillips y Aitchison (1998:33) analizaron la relación de la instrucción de habilidades psicomotoras en la actitud de estudiantes de niveles comprendidos entre cuarto y sexto grados, correspondientes a los niveles 4º, 5º y 6º de primaria, hacia la práctica de cantar y la clase de música en general. Los resultados apuntaron, una vez más, hacia una tendencia a la disminución gradual del número de respuestas positivas a medida que el nivel aumentaba de cuarto a sexto grado. También se obtuvo un porcentaje de respuestas más positivas en la mayoría de las cuestiones por parte de las chicas que de los chicos.

Resultados similares se registraron en otro estudio realizado sobre la influencia de la participación en conciertos en las actitudes de los niños hacia la música (Arriaga y Camara, 2003). En este trabajo, las autoras analizaron la relación entre la participación en conciertos escolares de canto colectivo y actitudes más positivas hacia este tipo de actividades de canto, y hacia la asignatura de música en general, en los escolares de edades comprendidas entre los ocho y doce años de diferentes centros escolares de Bilbao. Los resultados de los cuestionarios que se pasaron a los niños y niñas de la muestra seleccionada mostraron que en los más jóvenes el grado de satisfacción y disfrute por la realización de las actividades de canto colectivo era mayor. En cuanto a la percepción de si la experiencia contribuyó a cantar mejor y/o a haber mejorado en conocimientos musicales, el porcentaje de alumnos y alumnas que creyó haber mejorado fue mayor en tercero y quinto, que en cuarto y sexto cursos de la educación primaria.

El importante nivel de valoración por parte de los niños encuestados acerca

del grado de aceptación y disfrute de las actividades de canto que revelan estas últimas investigaciones, por un lado, y la preocupación por el hecho de que cada vez se canta menos en la escuela, por otro, nos ha llevado a estudiar de qué manera intervienen diversos factores en este fenómeno para poder analizar las causas por las cuales la práctica del canto individual y colectivo desciende y pierde interés en el ámbito escolar y en concreto en los niños y niñas de diez años en adelante.

### **3. INVESTIGACIÓN SOBRE ACTITUDES DE LOS NIÑOS DE QUINTO DE PRIMARIA HACIA EL CANTO**

A partir de los datos que arrojan los estudios citados y el conocimiento de nuestro entorno pensamos que la participación en conciertos, así como tener estudios musicales y vivir un ambiente musical en el ámbito familiar, favorecen una actitud más positiva hacia las actividades de canto en la escuela. Como ya ha quedado patente en los trabajos mencionados anteriormente, también creemos que la variable género puede ser determinante en el grado de disponibilidad hacia la práctica de cantar en el alumnado de esta edad (Green, 2001:146; Phillips, 2003:41). También nos llamó la atención la opinión del alumnado de quinto y sexto cursos, de la tercera investigación que se ha citado, en lo que se refiere a la existencia de una relación entre el grado de disfrute al participar en los conciertos y la percepción de haber incrementado los conocimientos musicales.

Teniendo todos estos aspectos en cuenta, la investigación que presentamos se centra en los resultados obtenidos de las respuestas de algunas de las preguntas de un cuestionario realizado a niños de quinto de primaria durante el curso 2003-2004. Los items seleccionados del cuestionario, para la realización de este estudio, se elaboraron con la finalidad de interrogar al alumnado de la muestra que se ha utilizado acerca del nivel de satisfacción e importancia por la práctica de cantar en el ámbito escolar, así como el grado de aceptación del repertorio utilizado en la escuela. En lo referente al resto de los items, la investigación se encuentra en la primera fase de procesamiento de datos e interpretación.

#### **3.1. Objetivos**

El presente estudio pretende conocer y analizar las opiniones del alumnado de quinto de primaria sobre las actividades de canto en la escuela y el repertorio con el que desarrollan estas actividades. El propósito de la investigación se centra en la búsqueda de posibles relaciones entre las respuestas obtenidas de los items seleccionados del cuestionario realizado y la disminución de las actividades de canto en la escuela. Creemos que las respuestas resultantes nos indicarán el tipo de actitudes que se generan frente al canto en el entorno escolar. En concreto, los objetivos que se pretenden son los siguientes:

- conocer el nivel de aceptación y satisfacción por el canto en la escuela y su práctica con los amigos.
- analizar en qué medida intervienen las variables de género, edad, centros,

estudios musicales extraescolares, participación en conciertos en las actitudes hacia las actividades de canto de la escuela.

-conocer el grado de interés por el repertorio de canciones aprendido en la clase de música.

### **3.2. Metodología**

La muestra elegida para la investigación (N=684) corresponde al alumnado de quinto curso de primaria de doce colegios de la Comunidad Autónoma Vasca en el curso escolar 2003-2004. En total son 34 grupos, de los cuales algunos participaron en actuaciones de canto colectivo durante el curso anterior, ofreciendo conciertos en el propio centro o en otros con los que se intercambiaron este tipo de experiencias. La realización de este tipo de actividades de canto se ha considerado de interés puesto que de antemano se ha pensado en una probable relación con una mejora de las capacidades para la práctica de cantar y en una actitud más positiva hacia el canto.

Para el diseño del cuestionario se han tomado algunas ideas de la formulación de algunos items de los cuestionarios de referencia utilizados en las investigaciones de Mizener (1993), Phillips y Aitchison (1998), O'Neill (2002) y Arriaga y Camara (2003). Previamente a la elaboración definitiva del cuestionario, se mantuvieron contactos con el profesorado de música de los centros seleccionados con el fin de consensuar la idea y el planteamiento que subyace en los objetivos del presente estudio. De esta manera, a partir de las preguntas que se plantean, se pretende recoger datos sobre la opinión del alumnado acerca de las actividades de canto de la escuela y del repertorio de canciones que aprenden, así como de la música que consumen fuera del entorno escolar y la percepción y vivencia que de la música tienen los niños y niñas de esta edad.

Del cuestionario original que contiene 25 preguntas, se han seleccionado seis y se han tenido en cuenta las variables: centro, cuestión de género, grupo, haber participado en conciertos el año anterior y estudiar música fuera de la escuela. Unos items hacen referencia al nivel de satisfacción por cantar y al grado de importancia que se le da a cantar. Otros atienden a la percepción que de sí mismos tienen los alumnos sobre cómo cantan, si lo hacen con los amigos y si disfrutan cantando en la clase de música. También se interroga al alumnado acerca del repertorio escolar, en concreto, sobre el grado de aceptación del mismo.

Los cuestionarios se comenzaron a pasar a partir de octubre del curso 2003-2004 y creemos que la interpretación de los datos nos va a permitir obtener un conocimiento más aproximado acerca de las actitudes de los niños y niñas de quinto curso de primaria hacia el canto. También nos ayudará a recabar información acerca de las actitudes de los niños ante el repertorio de canciones en la escuela y el hecho de cantar. Cada una de las respuestas de los items seleccionados se relaciona, como ya se ha dicho, con las variables: centro, cuestión de género, realizar estudios musicales fuera de la escuela y/o haber participado en conciertos escolares en años anteriores.

### 3.3. Resultados

En una primera valoración de las respuestas obtenidas de los cuestionarios, se puede observar una tendencia a considerar la música y la práctica de cantar como algo positivo, tanto desde la propia opinión de los encuestados, como desde la que les rodean, siempre según la percepción de aquéllos. Así mismo, los porcentajes de alumnos y alumnas que piensan que la participación en actuaciones de canto y asistir a conciertos es importante es considerablemente mayor que los que responden negativamente.

Los datos de los cuestionarios de los doce centros seleccionados muestran que a los alumnos y alumnas de quinto de primaria les gusta cantar. Un 58% responde positivamente, un 32,3% dice que “a veces” y sólo el 8,9% responde negativamente. Hay que señalar que en cinco de los centros las respuestas positivas son muy altas y en general las respuestas negativas son muy pocas. Algunos centros no llegan al 50% en las respuestas afirmativas, pero, sin embargo, las respuestas negativas quedan muy por debajo del 30%, de lo que se puede deducir que a los niños de estas edades les gusta cantar. En particular, a las niñas les gusta más cantar que a los niños. El 76,3% de las niñas responde “sí” y un 21,9% responde “a veces”, mientras que los niños responden afirmativamente el 40,2% y “a veces” el 43,3%. También haber participado en conciertos escolares (63,9%) y aprender música fuera de la escuela (74,3%) afecta positivamente.

De nuevo, la cuestión de género incide directamente en la consideración de la importancia de cantar adecuadamente y en la práctica de cantar con los amigos. Los resultados indican que las niñas cantan más que los niños con sus amigos: el 43,7% de las niñas dice cantar con los amigos, mientras que sólo el 18,8% de los niños dice que lo hace. También el porcentaje de niñas que piensa que es importante cantar bien es mayor que el de los niños. Para el 56,2% de las niñas y para el 42,5% de los niños es importante cantar bien.

En cuanto al grado de disfrute de los niños al realizar las actividades de canto en la escuela, las respuestas indican que, en general, es bueno. El 55,8% de los niños encuestados dice disfrutar y el 33% “a veces” y sólo un 11,1% muestra no disfrutar de este tipo de actividades. Es necesario resaltar que en el caso de dos colegios los resultados son realmente destacables, siendo el 88,9% y el 80% respectivamente las respuestas positivas. En este ítem también las respuestas de las niñas son considerablemente más altas. El 65,3% de las niñas y el 48,8% de los niños responden afirmativamente.

Aquellas preguntas que se refieren al repertorio cantado en la escuela reflejan un visible grado de disconformidad, manifestándose una voluntad por participar de la elección del repertorio, aunque, por otro lado, no se considera que las canciones que se aprenden fuera de la escuela haya que escucharlas también en clase. Acerca del repertorio cantado en la clase de música, aunque en algunos casos las respuestas indican que el nivel de aceptación no es muy bueno, parece que mayoritariamente a los alumnos y alumnas de esta edad les gustan “a veces” las canciones seleccionadas. En este caso, los niños que estudian música fuera de la escuela muestran unas actitudes más positivas hacia la selección del repertorio.

Aunque al 36% le gustan las canciones que se cantan en la escuela, un 50% dice que “a veces” también le gustan y sólo un 13,8% mostraría su rechazo por el repertorio seleccionado de la escuela. En esta pregunta se observa una pequeña diferencia entre los niños con estudios de música que responden afirmativamente, un 45,7%, mientras que un 32,7% de los que no estudian música fuera de la escuela responde que “sí”. En este ítem, en contra de lo que se preveía, el haber participado en conciertos sólo influye ligeramente en las respuestas positivas.

#### **4. CONSIDERACIONES FINALES**

Los resultados comentados anteriormente muestran, por una parte, la existencia de una opinión bastante generalizada de la importancia que tiene la práctica de cantar para los niños de estas edades. Sin embargo, por otra parte, se detecta un rechazo hacia las actividades de canto en la escuela que, muchas veces, es achacable al repertorio o a la intervención educativa del profesorado. Sea como fuere, cantar es un acto muy personal y cuando alguien canta comparte con los demás algo muy propio de uno mismo, y se expone a la crítica y a la opinión de los otros (Phillips, 2003:41). Por ello, debemos ser conscientes de la importancia del uso de la voz y de su adecuada educación, como instrumento a través del cual nos comunicamos, que da forma y cuerpo a nuestras ideas, y que nos ayuda a expresarnos musicalmente.

La percepción generalizada de que el canto va perdiendo espacio en el trabajo en el aula de música dentro del ámbito de la enseñanza básica, a partir de ciertas edades, nos debe llevar a la reflexión sobre el papel que juega la práctica de cantar en los diferentes niveles del sistema educativo. Es bien sabido por todos que el tiempo lectivo asignado a la música dentro del horario escolar resulta insuficiente para educar musicalmente al alumnado y que el área de música, en muchas ocasiones, es la gran olvidada. El profesorado de música ha expresado reiteradamente su malestar ante la imposibilidad de abordar la educación musical desde todas sus dimensiones.

La música se escucha, se interpreta y se crea, y su presencia es importantísima en la vida cotidiana de los niños y los jóvenes, pero las condiciones que rodean la educación musical en el contexto escolar no suelen contribuir a alcanzar lo deseable (Camara, 2001:727). Un aumento del tiempo horario, una mejora de los espacios y materiales, una formación continua del profesorado, además de un convencimiento por parte del colectivo que interviene en la educación de los niños de la importancia de la música y de cantar en la escuela, entre otras cuestiones, favorecerían un cambio en la situación actual. Phillips (2003:43) aventura que llegará un día en el que los estudiantes se sentirán seguros mientras canten en un ambiente propicio y, entonces, aprenderán a cantar solos y en grupo un variado repertorio de canciones.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arriaga, C. y Camara, A. (2003). La participación en conciertos escolares y su incidencia en las actitudes del alumnado de Educación Primaria. Poster en el *XII Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical-ABEM*. Brasil: Florianópolis (sin publicar).
- Barceló, B.J. (1995). Las funciones del canto. *Música y Educación*, 24, 37-48.
- Camara, A. (2001). Tendencias y objetivos de la educación musical en la enseñanza general. En *XV Congreso de Estudios Vascos. Ciencia y cultura vasca, y redes telemáticas. II.* (pp. 725-728). Donostia, Iruñea, Baiona: Eusko Ikaskuntza-Sociedad de Estudios Vascos.
- Campbell, P. S. (1998). *Songs in Their Heads. Music and its Meaning in Children's Lives*. New York: Oxford University Press.
- Gobierno Vasco (1992a). *Diseño Curricular Base. Educación Infantil*. Vitoria-Gasteiz: Servicio Central de Publicaciones. Gobierno Vasco.
- Gobierno Vasco (1992b). *Diseño Curricular Base. Educación Primaria II*. Vitoria-Gasteiz: Servicio Central de Publicaciones. Gobierno Vasco.
- Green, L. (2001). *Música, género y educación*. Madrid: Morata.
- Jurado, J. (1993). La canción en la educación musical primaria. *Música y Educación*, 14, 27-32.
- Lacárcel Moreno, J. (1992). La psicología de la música en la Educación Primaria: el desarrollo musical de seis a doce años. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13, 35-52.
- Manchado, M. (1991). Música de/para niños. *Infancia y Sociedad*, 7, 74-81.
- Mizener, Ch. P. (1993). Attitudes of children toward singing and choir participation and assessed singing skill. *Journal of Research in Music Education*, 41, 233-245.
- Monks, S. (2003). Adolescent singers and perceptions of vocal identity. *British Journal of Music Education*, 20 (3), 243-256.
- Muñoz Muñoz, J. R. (2001). La voz y el canto en la educación infantil. *Eufonía. Didáctica de la Música*, 23, 43-54.
- O'Neill, S. (2002). *Why does children's music participation decline following the transition to Secondary school?* [www.keele.ac.uk/depts/ps/ESRC/](http://www.keele.ac.uk/depts/ps/ESRC/)
- Phillips, K. H. (1985). Training the child voice. *Music Educators Journal*, 72, 19-22;57-58.
- Phillips, K.H. (1992a). *Teaching to kids to sing*. New York: Schirmer Books.
- Phillips, K.H. (1992b). Research on the teaching of singing. In R. Colwell (Ed.), *Handbook of Research on Music Teaching and Learning* (pp. 568-576). New York: Schirmer Books.

- Phillips, K. H. (2003). Creating a safe environment for singing. *Choral Journal*, 43, 41-43.
- Phillips, K. H. y Aitchison, R. E. (1998). The effects of psychomotor skills instruction attitude toward singing and general music among students in grades 4-6. *Bulletin of the Council Research in Music Education*, 137, 32-42.
- Vilar Torrens, J. M. (1997). La utilización de las músicas del entorno del alumnado en el aula y algunos parámetros de la etnomusicología. *Eufonía. Didáctica de la música*, 6, 101-109.

# La investigación biográfico-narrativa y la educación musical

---

*Julia Bernal Vázquez.*

*Facultad de Ciencias de la Educación.  
Departamento de Didáctica de la Expresión Musical Plástica y Corporal.  
Universidad de Granada.*

La investigación biográfica – narrativa incluye los diferentes modos de obtener y analizar relatos referidos a cualquier testimonio: reflexión oral o escrita, historias de vida, etc., con el objetivo de elaborar una narración compartida con el informante. Se trata de un tipo de investigación interdisciplinar, con un enfoque propio, de características semejantes a la investigación cualitativa. Este tipo de investigación se ha constituido en la actualidad en una perspectiva específica de investigación educativa.

Estudiar las vidas de profesores – músicos posibilita comprender la experiencia profesional vivida, conocer como han desarrollado el proceso educativo musical, medio de construir el conocimiento, de comprender y expresar la enseñanza musical.

Palabras clave: *:Investigación biográfica – narrativa, investigación cualitativa, acercamientos interpretativos en las ciencias sociales (música), entrevista narrativa.*

Biography research encompasses different tools that allow gaining knowledge of different opinions, thoughts and experiences about other people's lives. This discipline is intertwined to many other branches of human knowledge. Its use brings extra quality to a researcher's job. Focusing on education, biography research has consolidated into a specific instrument within the education science.

Learning about musicians-teachers through their biographies takes the researcher to a closer look, not only to their lives, but also how their musical skills have developed allowing better music learning.

Key words: *Biographical – narrative research, qualitative research, interpretive approaches in the social sciences (music), autobiographical narrative.*

## INTRODUCCIÓN

El concepto de investigación educativa ha ido cambiando, ha adoptado nuevos significados, y han aparecido enfoques mutuamente complementarios, como otros modos de entender el hecho educativo:

- la perspectiva “empírico – analítica” (positivista), aplicación del método científico al estudio de los problemas educativos.

- la concepción interpretativa (constructivista), donde investigar es comprender e interpretar la conducta humana, los distintos significados e intenciones de los sujetos que intervienen en el escenario educativo.

- la pragmática o investigación acción, que aúna las dos anteriores y centra su finalidad en la búsqueda de soluciones a los problemas educativos.

Los fenómenos educativos no pueden reducirse a aspectos cuantitativos, hay aspectos como los valores, actitudes, creencias, etc., que no pueden ser sometidos exclusivamente a experimentación y han de ser estudiados fundamentalmente desde planteamientos humanísticos – interpretativos (subjétivamente).

La investigación cualitativa implica la utilización y recogida de una gran variedad de materiales que describen la rutina, las situaciones y los significados en la vida de la persona. Dentro de la investigación cualitativa, la investigación biográfica – narrativa incluye un extenso conjunto de modos de obtener y analizar relatos referidos a cualquier testimonio. Este tipo de investigación comienza con la recogida de datos autobiográficos en situación de diálogo interactivo con el entrevistado, donde el investigador los analiza de acuerdo con determinados procedimientos específicos que den significado al relato.

Las investigaciones en música, señala Madsen y Madsen (1988), se han llevado a cabo a través de cuatro métodos generales: filosófico, histórico, descriptivo y experimental; y aunque todos ellos resultan apropiados en función de los objetivos y las hipótesis de estudio planteados, la elección de uno sobre otro limita y parcela la investigación.

A menudo las investigaciones musicales se han definido como “filosofías”, y el método filosófico ha sido considerado el “más idóneo”, sobre todo para explicitar ideas y procedimientos no considerados “prácticos”. Es cierto que toda investigación tiene algo de filosófica ya que a través del discurso es como se establecen las relaciones de causalidad y se llegan a conclusiones con un cierto grado de confiabilidad. De hecho formular un problema o la propia planificación de la investigación, supone adoptar una postura personal y el análisis filosófico será el que ayude al investigador en la búsqueda de soluciones.

Cowell (1967) cree que es la filosofía quien ha de enseñar la dirección de la investigación musical porque puede identificar problemas específicos, lograr acuerdos sobre los significados, localizar aquellas necesidades de la profesión musical y promover investigaciones que resulten beneficiosas (citado en Madsen 1988, p.13).

La investigación histórica se caracteriza por la precisión de los relatos, acon-

tecimientos ocurridos en el pasado, a través del análisis y evaluación de las fuentes primarias o secundarias utilizadas. La historia es la esencia de innumerables biografías, que en definitiva es la esencia de la naturaleza humana, y han sido muchos los trabajos de este tipo que se han realizado en educación musical, gran parte de ellos relacionados con la importancia que la música tuvo en determinados momentos o épocas.

Las primeras investigaciones en educación musical se remontan a los años 1840 en Gran Bretaña, realizadas por profesionales interesados en reinsertar la enseñanza de la música en la escuela (Rainbow 1993). La reforma educativa y la necesidad de elaborar planes de estudios detallados para la enseñanza de la música fue decisiva para recurrir a este tipo de metodología; aquí los investigadores tratan de exponer sus hallazgos sobre las prácticas musicales del pasado, y dan paso a una serie de investigaciones sobre la enseñanza musical en las escuelas de países con mayor tradición musical.

En las investigaciones relacionadas con la educación musical se emplean diversas metodologías que abarcan desde los modelos experimentales hasta los cualitativos, sin olvidar los históricos, descriptivos, etc.

## **LAS NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS.**

Es la narrativa un tipo especial de discurso donde la experiencia humana vivida se expresa como un relato. Esta particular reconstrucción del relato se organiza en una secuencia cronológica y temática coherente. El relato narrativo es la forma de organizar el discurso en torno a una trama argumental.

La narrativa biográfica pretende comprender el relato desarrollado durante la entrevista en profundidad que se lleva a cabo entre el entrevistado (profesor) y el entrevistador (investigador). El investigador escucha una narración e interpreta, volviendo a tener que interpretar ante sus reflexiones, preguntas e interrogantes. Es decir para que pueda interpretar previamente ha debido construir el objeto de la investigación. La utilidad de la narración autobiográfica es acceder a un discurso construido en un contexto de significado. Se trata de organizar el discurso en base a un conjunto de saberes compartidos.

Los relatos de vida o narrativas autobiográficas se basan en la experiencia humana como recurso para reconstruir acciones realizadas (versión que el propio autor ofrece al respecto). Este relato necesita de un narrador que es el que construye la estructura de la trama, le da sentido, convirtiéndose la propia estructura narrativa en la esencia del relato.

La historia o relato de vida está compuesta de pequeños sucesos donde lo más importante es la forma en que se relacionan entre sí, su coherencia y sentido. Estas historias pueden tener diferentes formas y usos: secuencias biográficas, entrevistas biográficas, etc.; cada modelo oferta una perspectiva diferente que al ser confrontada dialécticamente ofrece una nueva reconstrucción del relato. Uno de los usos más extendidos en educación ha sido el relato de formación del profesor, que permite recoger el conjunto de acontecimientos, proyectos etc., que han configurado la vida,

junto a la unidad semántica que establece el sujeto al narrar su autobiografía personal y profesional.

La entrevista (entrevista narrativa) se convierte no solo en la técnica de recogida de la información, sino que además debe apoyarse en un marco teórico metodológico que guíe activamente la comunicación, el análisis y las interpretaciones posteriores.

El uso de la narrativa para la investigación sociológica de campo a partir de las entrevistas narrativas y autobiográficas permite conocer y apreciar determinados procesos de la vida del entrevistado y contribuir al desarrollo de la investigación biográfica en las ciencias sociales (sociología, antropología, música, etc.). La investigación de “narrativas de vida” comprende la autobiografía, biografía, historia oral, historia de vida, diarios y cualquier otra forma de reflexión oral o escrita que emplea la experiencia personal.

La narrativa debe usar los datos sistemáticamente para apoyar la argumentación desarrollada. Se trata de una metodología específica de recogida y análisis de datos que pretende justificar; es un tipo de investigación de corte hermenéutico, que tiene por objetivo dar significado y poder comprender las dimensiones cognitivas, afectivas y de acción.

La investigación biográfico – narrativa está adquiriendo cada día mayor relevancia, convirtiéndose en una metodología con enfoque propio, personal y como forma de construir conocimiento en la investigación educativa. Usar este tipo de investigación en educación significa aceptar que puede ser investigación aun cuando no siempre siga los cánones establecidos al respecto. Es la propia narrativa quien ha de emplear de modo sistemático datos que avalen la argumentación desarrollada, y de esta manera convertirse en “investigación narrativa”.

## **HISTORIA DE VIDA DE LOS PROFESORES (DE MÚSICA).**

Las experiencias personales vividas, los relatos biográficos, cuentan con una larga tradición en el terreno educativo musical. El origen del método biográfico se identifica con la obra de Thomas y Znaniecki (1927) “*The polish peasant in Europe and America*” a partir de la cual se comienza a utilizar el término *life history*. Muchos serán los enfoques que desde entonces se han sustentado, así como las teorías expuestas al respecto. Esta forma de investigación social encuentra su razón de ser en los estudios de antropología, partir de la segunda mitad del siglo XIX, quienes recolectaron historias de vida como clave de la interpretación hermenéutica propio de las ciencias humanas.

Pujadas (1992) diferencia entre relato de vida e historia de una vida tal y como la persona que la ha vivido la cuenta. La historia de vida, en referencia al estudio de caso, comprende no solo su relato de vida, sino toda la información añadida que permita reconstruir el relato de la manera más exhaustiva y objetiva posible. Propone pujadas 4 etapas en el método biográfico, que abarcaría desde la inicial “*o planteamiento teórico del trabajo*”, donde se explicitan las hipótesis de partida, se justifica la elección del método así como los criterios de selección de la persona o personas a

biografiar, hasta “*la presentación y publicación*” de los relatos biográficos, con la pretensión de ser “un punto de partida” o “medio de análisis”, y no el objeto principal de la publicación, pasando por “*el registro, transcripción y elaboración*” de los relatos de vida, con el objetivo de recoger toda la información biográfica posible (a través de grabaciones), y su correspondiente “*análisis e interpretación*” del diseño general de la investigación.

La pretensión de esta metodología es demostrar el testimonio que la persona hace de su propia existencia, que se materializa en una historia de vida o un relato autobiográfico, obtenido por el investigador mediante entrevistas sucesivas.

La investigación educativa se interesó por la biografía narrativa desde que entendió la dimensión personal como un factor esencial en el modo como los profesores construyen y desarrollan su trabajo. Ellos poseen un conjunto de conocimientos prácticos o personales que condicionan su labor educativa, y si queremos entenderla hay que conocer su vida, la dimensión existencial y psicológica que lo ha configurado como persona que piensa y actúa. “*La investigación narrativa permite entender los modos como los profesores dan sentido a su trabajo y como actúan en sus contextos profesionales, reconociendo que ellos poseen un conocimiento práctico o experiencia*” (Bolívar y otros, 2001, p. 86).

Estudiar la vida de los profesores de música mediante las narraciones que formulan sobre su vida posibilita acceder a una información de primer orden que permite conocer en profundidad como ha llevado a cabo el proceso educativo musical durante el ejercicio de su actividad docente, además de ser un medio para que ellos mismos reflexionen sobre su vida profesional, y puedan construir conocimiento en la investigación educativa. Para comprender las acciones humanas hay que contar la historia, y estas narrativas permiten entender como los profesores vivencian sus realidades musicales en el aula. En educación musical, este tipo de investigación permite explorar la dinámica de situaciones concretas a través de la percepción y el relato que de ella hacen sus protagonistas.

## **INVESTIGACIÓN NARRATIVA.**

La importancia de la investigación biográfica – narrativa en educación, es conocer y presentar las diversas teorías ofrecidas por los investigadores, así como los fundamentos filosóficos y epistemológicos de la narrativa, considerando la vida como un relato en continua revisión. El interés radica en poner de manifiesto los significativos singulares de determinados casos que pueden aportarnos la comprensión de otros similares, y poder en la medida de lo posible llegar a generalizar; por ello es imprescindible que el investigador tenga un conocimiento narrativo y del lenguaje que le permita interpretar las acciones, como un modo de elaborar significados, y que además posibilite al lector la construcción social de ese significado.

La investigación narrativa es un proceso, complejo y reflexivo, el investigador ha de narrar los textos de tal manera que el lector pueda llegar a experimentar la vida descrita. El objetivo es llegar a la construcción de un relato compartido, donde se van componiendo significados de vida de la persona que se entrevista. Es neces-

rio describir las aplicaciones, formas y usos de la narrativa biográfica: los campos de investigación biográfico – narrativa en educación, ofreciendo pautas para la elaboración y la metodología, considerando los métodos biográficos en el desarrollo profesional y formación continua del profesorado, describiendo ampliamente las características de la organización como historia y narración, centrándose en el enfoque narrativo y en los ciclos de desarrollo.

Bolivar y otros (2001, p. 109) a partir los dos tipos de investigación narrativa que señalan Polkinghorne (1995) y Bruner (1988): “*el análisis paradigmático de datos narrativos*” y el “*análisis narrativo propiamente dicho*”, como formas legítimas de construir conocimiento, lo contrastan de la siguiente manera:

1. “*El análisis paradigmático de datos narrativos*”, estudios basados en narrativas, historia oral o de vida, que suele consistir en buscar temas comunes o agrupaciones conceptuales en un conjunto de narraciones recogidas como datos de base (manera predominante de investigación cualitativa donde los datos obtenidos son examinados según patrones generales).

2. “*Análisis narrativo propiamente dicho*”, con estudios basados en casos particulares (acciones y sucesos), cuyo análisis produce la narración de una trama o argumento mediante un relato narrativo que da significado a los datos aportados y configura la historia.

## **EL ENFOQUE BIOGRÁFICO – NARRATIVO.**

El enfoque biográfico – narrativo, las diversas modalidades, formas y dimensiones de las narrativas biográficas, su relevancia, razones epistemológicas, sociales, educativas, etc., son los argumentos utilizados para legitimar el estudio basado en las vidas y voces del profesorado. En este tipo de investigación confluyen y se relacionan diversas creencias humanas y sociales: la teoría lingüística y literaria, la antropología social y etnográfica, la sociología, la historia oral, la retórica, la psicología narrativa, la filosofía hermenéutica..., todas coinciden en interesarse por los modos en que las personas dan significado a sus vivencias mediante el lenguaje.

La narrativa, relato narrativo, discurso organizado en torno a una trama argumental bien estructurada y dependiente de pautas culturalmente establecidas, tiene la función de proveer formas de interpretación y proporcionar guías para la acción. La narrativa consta de una secuencia de sucesos, estados mentales, acontecimientos en los que participan las personas como personajes o actores. Bolivar y otros (2001), a partir de los trabajos de diferentes autores, consideran que la narrativa se puede presentar en un triple sentido: *el fenómeno que investiga* (producto o resultado), *el método de la investigación*, forma de construir / analizar los fenómenos, y *el uso*.

Para estos autores en la narrativa es tan importante el fenómeno que se investiga como el método de la investigación. Se trata de una estructura como método para recapitular experiencias, sin confundir el relato oral o escrito (la narrativa misma) de los modos de recordar, construir y reconstruir que sería la investigación narrativa, el propio uso de narrativa como dispositivo usado para promover el cambio en la práctica.

## MARCO METODOLÓGICO

El marco metodológico supone describir los dilemas y problemas, así como los diferentes pasos que se siguen para analizar las entrevistas biográficas.

La investigación narrativo – biográfica comparte algunos de los principios metodológicos de la investigación cualitativa. En sentido amplio se puede entender que, toda investigación cualitativa es de hecho una investigación narrativa, donde los propios informes de investigación están compuestos de narrativas integradas en cuanto a los datos observados, los relatos, los modelos teóricos que guían la investigación (que a su vez son estructuras narrativas).

No obstante hay que reconocer que este tipo de investigación presenta problemas a la hora de reconocer los criterios de validez, generalización y confiabilidad (legitimación). Las metodologías y estrategias autobiográficas deben estar en consonancia con el marco teórico que se defienden. Las exigencias de fiabilidad y validez interna han de redefinirse para adecuarlos a una perspectiva interpretativa, y vendrán dados por la propia credibilidad y coherencia interna de las historias, partiendo de que el principal criterio de verdad será la propia implicación de los participantes, su honestidad personal y el interés mutuo de llegar a conclusiones consensuadas (Bolívar y otros 2001, p. 136)

De acuerdo con la formulación clásica de Denzin, los autores anteriormente señalados presentan cuatro tipos de triangulación:

- de *información*: variedad de fuentes de datos, obtenidos de diferentes personas, tiempos y lugares.
- por *múltiples investigadores*.
- *teórica*, usando múltiples perspectivas para intentar interpretar y explicar los datos o resultados.
- utilizar *varios métodos* (observaciones, entrevistas, documentos cuantitativos y cualitativos...), para estudiar un mismo problema.

Hay que tener en cuenta que la narración no es solo una reconstrucción de los hechos y vivencias, sino que además pretende “reflejar la verdad”, verdad que radica en su capacidad de convencer.

En cuanto a la recogida de datos biográficos, se pueden utilizar otras técnicas cualitativas (cuestionarios, autoinformes, carpetas de aprendizaje, observaciones del aula y del centro, análisis de documentos...), pero es la entrevista, en sus diversas variantes, el instrumento más importante, todos los demás se consideraran complementarios a la propia entrevista.

La entrevista biográfica generalmente se estructura en un ciclo de tres entrevistas sucesivas, semiestructuradas, en las que los profesores son inducidos a reconstruir, de modo acumulativo, sus biografías profesionales. El objetivo de este tipo de investigación es la narración de la vida mediante la reconstrucción retrospectiva, y consiste en reflexionar y rememorar episodios de la vida de tal manera que ofrezca

como resultado una cierta coproducción. Los sujetos entrevistados son inducidos a reconstruir su historia de vida mediante un conjunto de cuestiones temáticas que estimulan el que el entrevistado recuente su vida; de esta manera la conversación se transforma en un instrumento de investigación.

Bolivar y otros (2001, p.160) consideran que son tres los momentos de la entrevista: la entrevista *como acontecimiento*, la entrevista *registrada*, y la entrevista *texto*, y también proponen tres fases de desarrollo:

1. Planificar la entrevista en una serie de sesiones estructuradas de tal manera que se controlen todos los aspectos a tratar: las personas, guía, contexto adecuado, los principios éticos, el anonimato, el no evaluar ni juzgar... (pre-entrevista).
2. Realizar la entrevista en profundidad, evitando respuestas monosílabas (3-4 sesiones).
3. *Interpretar* la entrevista, transcripción e interpretación.

Una vez recogida toda la información es cuando comienza realmente el trabajo de investigación propiamente dicho (post-entrevista), llevando a cabo la transcripción, el análisis y una interpretación fundamentada en los datos narrativos.

## **APLICACIONES DE LA NARRATIVA BIOGRÁFICA.**

Son muchas las aplicaciones, formas y usos de la narrativa biográfica. En cuanto a los diseños y formas de investigación, los tipos fundamentales de estrategias que se suelen utilizar en el diseño de este tipo de investigaciones son el estudio de caso, único, múltiple o cruzado.

Estudiar un caso es una forma particular de recoger y organizar los datos, llevando a cabo una descripción detallada, intensa, de una faceta o acontecimiento sucedido. Todas las definiciones encontradas al respecto coinciden en que un estudio de caso implica un proceso de indagación que se caracteriza por el examen detallado, comprensivo, sistemático y en profundidad del caso objeto de estudio (García Jiménez, 1991).

Las metodologías biográficas de relatos /historias de vida, dan cuenta de los procesos de desarrollo profesional e institucional posibilitando, a través de la reflexión individual y colectiva, la narración de la experiencia adquirida, recuperar el saber y la memoria individual o colectiva, poniendo la situación actual en la perspectiva del curso espacial y temporal.

## **A MODO DE CONCLUSIÓN.**

Las Ciencias de la Educación (Pedagogía) son un conjunto de saberes científicos y no científicos o filosóficos necesarios para llevar a cabo la acción educativa. Son Ciencias de la Educación todas las ciencias que directa o indirectamente se relacionan con la educación, aunque no la tengan como objeto propio de estudio y nece-

siten una serie de reflexiones que le den realidad, centren sus reflexiones y asienten su conocimiento. El concepto de investigación educativa se ha modificado, han aparecido nuevos enfoques y modos de entender el hecho educativo.

La investigación biográfica – narrativa, dentro de la investigación cualitativa, es un proceso complejo y reflexivo, se trata de un tipo de investigación interdisciplinar, con un enfoque propio. Este tipo de investigación se ha constituido en una perspectiva específica de investigación educativa.

Estudiar las vidas de profesores – músicos posibilita comprender la experiencia vivida, conocer el proceso educativo musical, darle sentido, servir como medio de construir el conocimiento, de comprender y expresar la enseñanza (musical).

Evaluar la educación musical contribuye a su mejora, al par que justifica la utilización de otras prácticas docentes. Investigar en educación musical supone profundizar en el estudio de cuestiones y problemas relativos a la naturaleza, epistemología, metodología y objetivos del proceso educativo musical.

## BIBLIOGRAFÍA

- Bernardo Carrasco, J. y Calderero Hernández, J.F. (2000). *Aprendo a investigar en Educación*. Madrid: Rialp.
- Bolovar, A. (2002). ¿De nobis ipsis silemus?: Epistemología de la investigación biográfico – narrativa en educación, en *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4 (1)
- Bolivar, A., Domingo, J. Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico – narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Aula abierta. Madrid: La Muralla.
- Connelly, M. / Clandinin, J. (1995): *Relatos de experiencia e investigación narrativa en J. Larrosa y otro. Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativas y Educación*. Barcelona: Alertes.
- Frega, A.L. (1986): *Educación Musical e investigación especializada*. Buenos Aires: Ricordi.
- García Jiménez, E. (1991): *Una teoría práctica sobre la evaluación. Estudio etnográfico*. Sevilla: Mido.
- Hayman (1987): *Investigación y educación*. Buenos Aires: Paidós.
- Kemp, A. y otros (1993): *Aproximaciones a la Investigación en Educación Musical*. Buenos Aires: Collegium Musicum. (Traducción al castellano de A. L. Frega y D. Poch de Grätzer)
- Madsen, K. Madsen, CH. (1988): *Investigación experimental en Música*. Buenos Aires: Marymar. (Traducción al castellano y prólogo de A. L. Frega).
- Pérez Serrano, G. (1998): *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes I. Métodos*. Madrid: La Muralla.

- Pujadas, J.J. (1992): *El método biográfico: El uso de las historias de vida en Ciencias Sociales*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Rainbow, B. (1993): Investigación Histórica en Kemp, A. y otros. *Aproximaciones a la Investigación en Educación Musical*. Buenos Aires.: Collegium Musicum.
- Thomas, W. / Znaniecki, F. (1927): *The polish peasant in Europe and America*. Nueva York: Knopf.

# Un estudio de los casos acerca de la intensidad emocional en la interpretación de la trionsonata bwv1039

---

*Arantza Almogera*

El objeto de nuestro estudio es indagar acerca de la intensidad emocional experimentada por los músicos intérpretes en el transcurso de la interpretación musical de la Trionsonata BWV 1039 de J.S. Bach. A partir de los análisis de la partitura y las entrevistas realizadas pudimos comprobar discrepancias acerca de los fragmentos señalados como intensamente emocionantes, aunque también encontramos similitudes en sus características musicales, además de factores comunes entre los intérpretes que influían en su intensidad emocional durante la interpretación.

Palabras clave: *enseñanza, intensidad emocional.*

Object of our study is to research about the emotional intensity experienced by the musical performers, in the course of the musical interpretation of Trionsonata BWV 1039 of J.S. Bach. From the made analyses of the score and interviews we could verify discrepancies about fragments indicated like intensely exciting, although also we found similarities in its musical characteristics, in addition to common factors between the performers who influenced in their emotional intensity during the interpretation.

Key words: *teaching, emotional intensity.*

## **1-MARCO TEÓRICO**

Diferentes estudios de investigación muestran cómo la música es uno de los más efectivos provocadores de intensas experiencias emocionales. Además la mayoría de las personas recuerdan haber sentido físicamente esta intensidad durante la audición de determinados pasajes musicales. Sin embargo, y a pesar del máximo interés que parece tener este objeto de investigación, en psicología de la música, sólo en los últimos años el estudio de la respuesta emocional ha recibido la atención merecida.

Quizá la mayor dificultad surgida en la investigación tradicional en psicología de la música respecto a la emoción viene fundamentada, por un lado, por una concepción absolutista del fenómeno musical, y por otro, por el empeño en someter a valoraciones cuantitativas un estudio con tal carga de subjetividad. En primer lugar, la concepción absolutista de Meyer (1956/2001) no contempla los factores contextuales de la tendencia referencialista que en un objeto de estudio como la emoción parece imprescindible considerar. Por ello entendemos que la investigación actual debe intentar romper esta dicotomía y defender la influencia de diferentes factores, como apuntan Scherer y Zentner (2001). En segundo lugar, respecto a la perspectiva positivista y enlazado con lo anterior, Sloboda (1996) apunta a una gran variabilidad de respuestas entre los individuos y a través del tiempo dentro de los individuos, del mismo modo que varios autores establecen el corazón del problema en la subjetividad de las experiencias emocionales.

A todo esto hemos de añadir que prácticamente todos los estudios realizados se centran en la conexión existente entre la emoción y la expresión musical y su interacción con la respuesta del oyente. Sin embargo, debemos reconocer que para educar en la emotividad y en la creatividad, debemos indagar más en la conceptualización subjetiva de la música, sobre todo por parte del intérprete. De ahí que nuestro estudio se centre en la intensidad emocional experimentada por los músicos en el transcurso de la interpretación.

## **2- ESTUDIO DE CASOS: LA EMOCIÓN EN LA INTERPRETACIÓN DE LA TRIOSONATA BWV 1039**

Nuestro estudio pretende profundizar en el mundo subjetivo del intérprete acerca de la emoción durante la interpretación de una obra de cámara de estilo barroco. Además pretende descubrir, en relación con el análisis de la obra, la posible coincidencia entre los sujetos de los pasajes intensamente emocionantes. Una vez analizados estos pasajes buscaremos su posible relación con las emociones intensas para posterior y finalmente indagar sobre las causas externas e internas a la interpretación que podrían influir en la intensidad musical de los intérpretes.

La obra elegida fue la trisonata para dos flautas y bajo continuo BWV 1039 compuesta por Johann Sebastián Bach. A pesar de tratarse de una composición para tres líneas melódicas, se acostumbra a interpretar con un instrumento adicional que refuerce el bajo continuo del clave, en este caso la viola da gamba. Por tanto el número de intérpretes participantes fue de cuatro; todos ellos profesionales dedicados prin-

principalmente a la interpretación además de a la docencia.

En un primer momento se estableció contacto con los intérpretes para solicitar su colaboración e informarles sobre el estudio y en concreto sobre la obra que debían preparar para su interpretación. Las interpretaciones que se realizaron fueron dos y tuvieron lugar en la sala de conciertos Civican (Centro Cívico de Caja Navarra). La primera de ellas sin público, mientras que en la segunda contamos con la presencia de una reducida audiencia de público y la adaptación de la sala a las condiciones habituales de un concierto.

Las entrevistas semiestructuradas se realizaron días después de las interpretaciones, individualmente, con cada músico, expresando el compromiso de mantener el anonimato. El cuestionario utilizado se corresponde con el tipo de entrevista estandarizada presecuencializada según Goetz y LeCompte (1998). Para su validación se recurrió a la consulta de tres jueces externos, músicos profesionales, a quienes se les solicitó una valoración global del cuestionario y la posible introducción de nuevas ideas. A partir de éstas introdujimos algunas de sus sugerencias y la revisión final del cuestionario fue aceptada y validada.

Respecto a su opinión sobre la música barroca, la mayoría reconoce que se trata de un estilo más racional (cerebral) que emocional. En especial la música de Bach, ya que debido a su densidad musical que dificulta su audición y comprensión, la consideran más apropiada para emocionar al intérprete que al oyente. Afirman que para experimentar una mayor intensidad emocional es necesaria la comprensión de la música, pero reconocen que ésta aumenta conforme se escucha e interpreta la obra.

En cuanto a la respuesta física emocional experimentada en su vida profesional predominan las sensaciones señaladas también en los estudios de Sloboda (1991) y Panksepp (1995) como con las expresiones “carne de gallina”, “pelos de punta”, escalofríos por todo el cuerpo y aumento del ritmo cardíaco, e incluso sudoración y tensión muscular en momentos de emoción debidos a la tensión nerviosa. No obstante niegan que el estilo barroco les provocara estas respuestas específicas. Reconocían emocionarse, pero les costaba explicar de qué manera. Estos resultados encajan con los descubrimientos de Vink (2001) que afirma que en los sujetos con conocimientos teóricos predomina la respuesta de forma cognitiva a la música mientras que los no profesionales lo hacen afectivamente. Y además conduce a pensar que cuanto más familiar es la música más afectiva es la respuesta y, tal y como afirman Filipic & Bigand (2003:232), “las reacciones emocionales a la música son el resultado de un proceso cognitivo”.

También indagamos en aquellos factores que habían podido influir en su intensidad emocional (tanto en este estudio como en su experiencia profesional). Los cuatro músicos señalaron los mismos factores: estado de ánimo y físico, los otros intérpretes que van a colaborar y la empatía dentro del grupo, el lugar donde se celebra el evento y su acústica, además del espacio y la temperatura, la trascendencia social y profesional del concierto, el nivel de concentración y seguridad que pueden influir en el nerviosismo, el tipo de público y el repertorio.

Asimismo quisimos observar de qué forma influía la presencia del público en

la intensidad emocional durante la interpretación, si con su presencia realzaban estos pasajes más emocionales y si creían que esto podía influir en la percepción del oyente.

Del análisis de las entrevistas también dedujimos la relación de aquellos pasajes en los que cada intérprete había experimentado mayor intensidad emocional, así como los motivos que les habían conducido a esta situación.

Dadas las escasas investigaciones en el tópico de la respuesta emocional musical y en particular en el intérprete dentro del marco de la psicología de la música, en este estudio hemos pretendido indagar en su mundo subjetivo acerca de la intensidad emocional durante una interpretación, al que prácticamente sólo podemos acceder de forma verbal, en este caso a través de las entrevistas.

Los músicos participaron en el estudio con una actitud y predisposición positivas. Y a pesar de que se trataba de una obra densa y de cierta dificultad técnica para el clave, reconocieron disfrutar con la interpretación y la experiencia.

En nuestro objetivo de observar la coincidencia o no de los pasajes más emocionantes entre los intérpretes, pudimos comprobar la discrepancia en los fragmentos señalados. A partir de nuestra investigación apuntamos que esto puede ser debido tanto al estilo musical, caracterizado por una gran densidad musical, como al instrumento con el que se está interpretando la obra, que influye en la percepción del resto de las voces.

Sin embargo, y a pesar de la escasa coincidencia, hemos de destacar que encontramos similitudes en las características musicales de los pasajes señalados, entre las que podemos mencionar: a) los retardos y disonancias en parte fuerte; b) las notas pedales de figuración larga mientras el resto de voces se mueven; c) los pedales armónicos; d) las modulaciones que crean efectos de sorpresa; e) el cambio de ritmo en la notación; f) los cambios inesperados en cualquier elemento musical; g) silencios, respiraciones y esperas.

Otro aspecto a destacar es que no sólo es el pasaje específico lo que lleva a los músicos a experimentar esta intensidad emocional, sino que en ella influye y los intérpretes dan especial relevancia a la preparación del clímax que crea expectativas de resolución. Persson (2001) en su estudio del mundo subjetivo del intérprete lo define como “experiencia del suspense”. Además estos datos confirman la teoría de Meyer (1956/2001) que considera emoción las reacciones afectivas a la violación o confirmación de las expectativas con respecto al desarrollo de la estructura musical durante la interpretación de una pieza de música.

Según nuestra investigación, no sólo la estructura musical está relacionada con la respuesta emocional, sino que indagamos en factores extramusicales (Scherer, Zentner y Schacht, 2002) que pudieron influir en esta intensidad emocional. Entre otros pudimos comprobar cómo la presencia de público aumenta la intensidad emocional, debido al alto grado de percepción y de tensión en sentido positivo, así como a la satisfacción personal por el hecho de establecer una comunicación con el oyente. Sin embargo los músicos puntualizan cómo esta predisposición ante los pasajes intensamente emocionales y su intento de transmisión mediante la expresión musical

debe ser controlada, ya que de lo contrario puede conseguirse el efecto contrario. Esta es la consideración fundamental que descubre Persson (2001) entre los músicos que participaron en su estudio: “La importancia de ser capaz de controlar e inducir experiencias emocionales por medio de la interpretación”.

### 3- BIBLIOGRAFÍA

- Butt, J. (1997). *The life of Bach*. [La vida de Bach. (Condor, M. trans.). Madrid: Cambridge University Press, 2000.] Cambridge: Cambridge University Press.
- Clore, G. L. (1994). Why emotions vary in intensity. In Ekman, P., & Davidson, R. J. (eds.), *The nature of the emotion: Fundamental questions*. (pp.386-94). New York: Oxford University Press.
- Filipic, S., & Bigand, E. (2003). Emotion and cognition in music: which comes first? *Proceeding of the 5th Triennial ESCOM Conference*.
- Gabrielsson, A. (2001). Emotions in strong experiences with music. In Juslin, P., & Sloboda, J.A. (eds.), *Music and Emotion: theory and research*. (pp. 431-49). Oxford: Oxford University Press.
- Goetz, J.P.& LeCompte, M.D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Juslin, P. N. (1997). Emotional communication in music performance: A functionalist perspective and some data. *Music Perception*, 14, 383-418.
- Juslin, P. N. (2001). Communicating emotion in music performance: a review and a theoretical framework. In P. N. Juslin & J. A. Sloboda (eds.), *Music and emotion: Theory and research*.(309-41). Oxford: Oxford University Press.
- Juslin, P. N. & Persson, R. S. (2002). Emotional communication. In R. Parncutt & G. E. McPherson (eds), *The Science and Psychology of Music Performance Creative Strategies for teaching and learning*. (pp. 219-236). New York: Oxford University Press.
- Lerdhal, F. & Jackendoff, R. (1983). *A generative theory of tonal grammar*. Cambridge, MA:MIT Press.
- Meyer, L. B. (1956). *Emotion and Meaning in Music*. [Emoción y significado en la música. (J. L. Turina, trans.). Madrid: Alianza Música, 2001] Chicago: The University of Chicago.
- Palmero, F. et al., (2002). *Psicología de la motivación y la emoción*. Madrid: McGraw Hill/ Interamericana de España, S. A. U.
- Panksepp, J. (1995). The emotional source of “chills” induced by music. *Music Perception*, 13, 171-208.
- Persson, R.S. (2001). The subjective world of the performer. In P. N. Juslin & J. A. Sloboda (eds.), *Music and emotion: Theory and research*. Oxford: Oxford University Press.

- Reeve, J. (1997/2003). *Motivación y emoción*. México: McGrawHill.
- Rodríguez Gómez, G.; Gil Flores, J.; García Jiménez, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Ediciones Aljibe.
- Scherer, K. R., & Zentner, M. R. (2001). Emotional effects of music: Production rules. In P. N. Juslin & J. A. Sloboda (eds.), *Music and emotion: Theory and research*. Oxford: Oxford University Press.
- Scherer, K. R., & Zentner, M. R. and Schacht, A. (2001-02) Emotional states generated by music: an exploratory study of music experts. *Music Scientiae Special Issue*.
- Sloboda, J. A. (1991). Music structure and emotional response: Some empirical findings. *Psychology of Music*, 19, 110-120.
- Sloboda, J. A., & Juslin, P. N. (2001a). Psychological perspectives on music and emotion. In P. N. Juslin & J. A. Sloboda (eds.), *Music and emotion: Theory and research*. Oxford: Oxford University Press.
- Sloboda, J. A., & Juslin, P. N. (2001b). Music and emotion: Commentary. In P. N. Juslin & J. A. Sloboda (eds.), *Music and emotion: Theory and research*. Oxford: Oxford University Press.
- Vink, A. (2001). Living apart together: a relationship between music psychology and music therapy. *Nordic Journal of Music Therapy*, 10(2), 144-58.

# La ansiedad en la educación musical

---

*Elizabeth Conde Domarco*

El aprendizaje musical supone un enfrentamiento a situaciones conflictivas, como son los exámenes de instrumento o canto, porque la valoración positiva o negativa del mismo depende de ellos. Con lo cual los alumnos al ser evaluados se sienten amenazados, por lo que pueden llegar a padecer ansiedad. Aunque las personas ante un mismo evento pueden reaccionar de diversas formas, ya que la situación de cada músico es única. Por lo tanto, nos interesa saber cómo repercute tal situación en la autoconfianza de los alumnos y en los resultados de la prueba.

Palabras clave: *Ansiedad, Examen, Autoconfianza y Ejecución de la partitura*

Learning music supposes facing up to conflictive situations, like instrument or singing exams, because positive or negative valuation depends on them. So when pupils are evaluated, they feel threatened, so they can suffer from anxiety. Although people under the same event can react on different ways, as every musician's situation is unique. So as, we want to investigate how such situation reflects on pupil's self-confidence and on the score performance.

Key words: *Anxiety, Exam, Self-confidence and Score performance.*

Todo el mundo experimenta miedo y ansiedad. El miedo es una respuesta emocional, fisiológica y del comportamiento ante el reconocimiento de una amenaza externa, temor a algo, mientras que la ansiedad es un temor carente de objeto exterior.

Existen algunas actividades sociales como hablar a un grupo, hablar con el jefe o tocar un instrumento musical con auditorio, que son situaciones que generan temor, y cuando ese temor es excesivo y persiste provoca ansiedad en las personas (Hazen y Stein, 1995).

Las ansiedades de funcionamiento o de actuación (tocar un instrumento, practicar deporte...), han afectado a los músicos durante siglos. Mientras unos músicos sufren síntomas físicos (temblor de manos, visión velada...), otros sufren síntomas psicológicos (lapsos de memoria, imágenes negativas...), provocando en ellos resultados de nerviosismo, errores técnicos, malestar general. Todo esto conduce a un comportamiento ineficaz (Fremouw y Breitenstein, 1990).

Diferentes artículos afirman que la ansiedad es adaptativa, porque nos ayuda a enfrentarnos a ciertas exigencias de la vida (Rojas, 1989), aunque al tratarse de un músico, debe ser un intérprete bien-ensayado.

La ansiedad aparece como consecuencia de factores circunstanciales que el sujeto puede considerar amenazantes (Yagosesky, 2003). Las personas convierten dichos actos en la escuela, en el trabajo, los actos públicos, en situaciones incómodas para ellas mismas, y tienden a presentar sudoración, temblor e incluso taquicardia cuando se ven expuestas a algunos de los actos que temen.

Enrique Echeburua (1991) afirma que lo que ocurre en nuestro entorno es un estímulo que puede dar comienzo a la ansiedad. El estilo de pensamiento que tenemos para clasificar e interpretar los sucesos de nuestro entorno, y la respuesta física que ellos producen será lo que determine nuestras emociones.

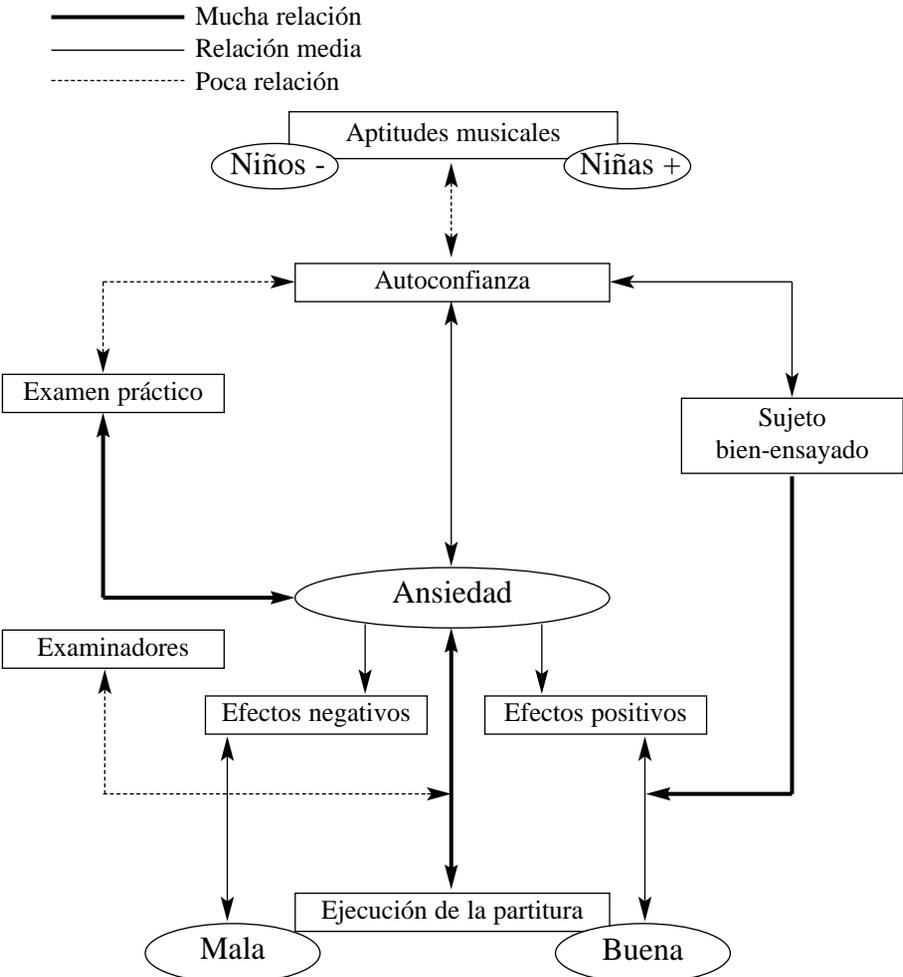
Por lo tanto, las personas pueden reaccionar ante un mismo evento de diversas formas. La situación de cada músico es única, es decir, que los índices subjetivos, fisiológicos y de comportamiento de ansiedad varían (Kendrick y col., 1982).

A su vez, Enrique Rojas (1989), dice que la ansiedad es una manifestación esencialmente afectiva. Que se trata de una vivencia, de un estado subjetivo o de una experiencia interior, que podemos calificar de emoción. Con lo cual, la ansiedad es propia de nuestro yo interno (Piers & Singer, 1971; Lewis, 1971), y no sería necesaria una presencia física para sentirla (Lazarus, 1991). Aunque Lazarus también afirma que la desaprobación por parte del progenitor o grupo de compañeros conllevaría una mayor auto-inculpación por haber fracasado en el acto.

Así pues, el aprendizaje musical supone tanto para niños como para adultos el enfrentamiento a esas situaciones conflictivas, ya que la valoración positiva o negativa del mismo depende de unos exámenes prácticos, en los cuales los alumnos se deben enfrentar a sus miedos.

Sin embargo no podemos olvidar que según Lucy Green (2001), las niñas tienden a ser más competentes que los niños en sus estudios musicales, con lo que

sus resultados serán mucho mejores que los de sus compañeros.



**Esquema 1. Modelo Conceptual de la Ansiedad en la Educación Musical (E. Conde).**

### 1. OBJETIVOS

- Analizar en qué medida la autoconfianza de los alumnos se ve afectada al enfrentarse a este tipo de pruebas.
- Verificar la existencia de una relación significativa entre autoconfianza y aptitudes musicales.
- Examinar la existencia de una posible relación entre los niveles de autoconfianza y la ansiedad.
- Verificar los resultados positivos de las niñas ante los resultados negativos

- de los niños.
- Analizar la posible relación entre ansiedad y realizar un examen práctico.
  - Analizar la existencia de una relación significativa entre ansiedad y resultados de la prueba.
  - Examinar en qué medida la ansiedad es adaptativa o produce comportamientos ineficaces en la prueba del músico.
  - Analizar cómo influye la presencia de algún sujeto en el nivel de ansiedad del alumno.

## **2. HIPÓTESIS METODOLÓGICA Y PLAN DE TRABAJO**

### **Hipótesis.**

- Los exámenes provocan en los alumnos un cierto grado de desconfianza, por lo que su nivel de autoconfianza desciende ante los mismos.
- El nivel de autoconfianza será menor en los alumnos que tienen unas aptitudes musicales más bajas.
- Los sujetos con una mayor autoconfianza sufrirán menos ansiedad que los que no tienen confianza en ellos mismos.
- Las chicas sufrirán un grado menor de ansiedad, ya que la autoconfianza en ellas mismas será mayor que la de los chicos, porque sus aptitudes musicales deberían ser mayores.
- La desconfianza en los exámenes prácticos provocará en los alumnos un nivel de ansiedad mayor que en situaciones que no conllevan ser el centro de atención.
- A más nivel de ansiedad los resultados de la prueba serán peores.
- La ansiedad por lo general provoca en los alumnos resultados ineficaces.
- El actuar ante alguna persona provoca ansiedad en los músicos.

### **Sujetos.**

Intentaremos trabajar con una muestra compuesta por estudiantes universitarios de ambos sexos (muestra equitativa), estudiantes todos ellos de la especialidad de Educación Musical de la Escuela Universitaria de Magisterio de la UPV y de Begoñako Andra Mari (ambas en Bilbao).

### **Diseño.**

La metodología que se utilizará en la investigación será tanto cualitativa como cuantitativa, ya que las variables que intentaremos medir, corresponden tanto a datos cuantificables como a aspectos personales de las personas.

Por lo tanto, para asegurar la fiabilidad y la validez de nuestra investigación, los datos se recogerán y analizarán desde distintos ángulos para contrastarlos e interpretarlos.

### **Definición de Variables.**

- *Ansiedad*: Estado de ansia; preocupación o impaciencia por algo que va a ocurrir (Moliner, 1971). El “miedo” que se siente antes de que llegue el momento de realizar el acto de tocar; la timidez en presencia de otros (Gagey, 1978).
- *Ejecución de la partitura*: Notación correcta, realización de matices...
- *Autoconfianza*: Seguridad en uno mismo.
- *Aptitud musical*: Capacidad y disposición para el buen desempeño de la música.
- *Género*: Especie, conjunto de cosas, animales o plantas que tienen caracteres comunes; de género masculino o femenino.
- *Examinador*: Persona que juzga la suficiencia, aptitud o conocimiento de una persona.
- *Examen*: Prueba a la que se somete el candidato a un grado o empleo.
- *Ensayar*: Probar o hacer una cosa para ejecutarla después con perfección.

### **Recogida de Datos.**

Antes del examen, así como durante la prueba mediremos el nivel de ansiedad de los alumnos y su autoconfianza con el Cuestionario CSAI-II.

La autoconfianza de una persona la mediremos según sus aptitudes musicales, convirtiendo dicha condición personal en variable cuantitativa a través del Test de Aptitudes.

La influencia que pueda causar en el alumno la presencia del examinador la mediremos de forma cualitativa a partir de una observación, mientras que la ejecución de la partitura conllevará una medición cuantitativa (tabla de errores cometidos).

Se utilizará también la entrevista para evaluar las variables de ansiedad y autoconfianza analizando la relación profesor-alumno.

### **Análisis de Datos.**

Los análisis de datos serán tanto cualitativos como estadísticos.

Se realizará el análisis de las entrevistas, observaciones y cuestionarios, y la medición de los tests. Con lo que procuraremos realizar una triangulación de los datos obtenidos.

### **Limitaciones del estudio.**

- Representatividad de la muestra.
- Generalización de los resultados.
- Que los sujetos estén sometidos a otras presiones que no tenemos en cuenta (padres, estado de ánimo...)
- La información recogida pueda estar sesgada debido a la subjetividad, intereses de los alumnos, presión...

### **3. EXPERIENCIA DEL INVESTIGADOR RELACIONADA CON EL ÁREA DE INVESTIGACIÓN**

Los alumnos del Doctorado tras haber realizado el curso de formación correspondiente al año de docencia, adquirimos ciertas competencias para realizar nuestras investigaciones.

Una vez superado ese año, nuestra experiencia y conocimientos en diferentes áreas se suponen incrementados, por lo que decidimos analizar diferentes situaciones académicas y comenzar nuestro futuro Proyecto de Investigación.

En este caso lo que se va a intentar evaluar o analizar es una emoción, como es la ansiedad, ya que dicho sentimiento de tensión se puede ver aumentado en épocas de examen.

Surge así, un cierto interés hacia dicha situación porque tanto en nuestra vida académica como profesional vamos a ser sometidos a diferentes pruebas que nos señalarán como aptos o no aptos para un estudio o trabajo.

Por lo tanto, consideramos que el poder controlar la ansiedad en las situaciones que nos pueden generar miedo sería algo positivo, tanto para sentirnos bien con nosotros mismos, como cara a los resultados de los exámenes.

### **4. BIBLIOGRAFÍA**

- Diccionario Enciclopédico Éxito (1990). Barcelona: Ediciones Océano.
- Echeburua, E. (1991). *La ansiedad y las fobias en la vida cotidiana*. Bilbao: UPV.
- Fremouw y Breitenstei (1990). Análisis psicométrico del Cuestionario de confianza para hablar en público, usando la teoría de respuesta al ítem: *Anales de Psicología*, vol. 18, nº2 (2002), pp. 333.
- Green, L. (2001). *Música, género y educación*. Madrid: Morata.
- Hazen y Stein (1995). *El miedo a las relaciones con los demás: fobia social*. <http://www.amejor.com/psico/Informaciones/fobiasocial.htm> (última consulta: Junio de 2003).

- Kendrick et AL. (1982). *Investigación sobre ansiedad del funcionamiento*. <http://coe.sdsu.edu/EDTEC640/POPsamples/sglithero/sglithero.htm> (última consulta: Septiembre de 2003).
- Lazarus, R.S. (2000). *Estrés y emoción: Manejo e implicaciones en nuestra salud*. Bilbao: Desclée.
- Lewis (1971). El problema de la angustia, en Nathan, F. (ed.): *Enciclopedia de la Psicología*, vol. 1, pp. 248-251, (1978). Barcelona: Plaza & Janés.
- Miguel-Tobal, J.J. (1996). *La ansiedad*. Madrid: Aguilar.
- Moliner, M. (1971). *Diccionario de uso del español*. Madrid: Ed. Gredos.
- Piers & Singer (1971). El problema de la angustia, en Nathan, F. (ed.): *Enciclopedia de la Psicología*, vol. 1, pp. 248-251, (1978). Barcelona: Plaza & Janés.
- Rojas, E. (1989). *La ansiedad: Cómo diagnosticar y superar el estrés, las fobias y las obsesiones*. Madrid: Temas de Hoy.
- Yagosesky, R. *Como superar los miedos*. [www.rennyyagosesky.com/html/articulos/art17.htm](http://www.rennyyagosesky.com/html/articulos/art17.htm) (última consulta, Junio de 2003).

### **Enlaces de Interés.**

- Análisis psicométrico del *Cuestionario de confianza para hablar en público*. [www.um.es/analesps/v18/v18\\_2/10-18\\_2.pdf](http://www.um.es/analesps/v18/v18_2/10-18_2.pdf)
- Cómo superar los miedos. [www.laexcelencia.com](http://www.laexcelencia.com)
- El miedo a las relaciones con los demás: fobia social. <http://www.amejor.com/psico/Informaciones/fobiasocial.htm>
- Improvisación y educación musical en España. <http://musica.rediris.es/leeme/revista/molinaimprov.html>
- La preparación del guitarrista ante el concierto. <http://guitarra.artelinkado.com/guitarra/conciertodeguitarra.htm>
- Six Golden Rules for Conquering Performance Anxiety. [www.davidleisner.com/noname.html](http://www.davidleisner.com/noname.html)
- Trastorno de ansiedad social: actualización clínica y terapéutica. <http://www.grupo-aulamedica.com/aula/SALUDMENTAL6-2003.pdf>

### **LUGARES DE INTERÉS.**

- Página de la Sociedad para la Educación Musical del Estado Español: <http://www.creando.net/sem-ee/quea.html>
- Bases de Datos de Tesis Doctorales (TESEO): <http://www.mcu.es/cgi-bin/TESEO/BRSCGI?CMD=VERDOC&BASE=TSEO&DOCN>



# La educación musical en primaria durante la LOGSE en la Comunidad de Madrid: análisis y evaluación

---

*Ángela Morales Fernández*

El presente proyecto de investigación analiza y evalúa la educación musical en Educación Primaria, a partir de los cambios legislativos de la Ley Orgánica General del Sistema Educativo Español (LOGSE). El proceso metodológico seguido se encuadra dentro del análisis de la muestra recogida del cómputo general de Centros Públicos y Concertados de la Comunidad de Madrid (un total de 1.114).

La conclusión final a la que se llega es que el tiempo de dedicación al área de música, incluida en el área de Artísticas (música plástica y dramatización) es insuficiente para llevar a cabo una labor acorde a un parámetro educativo musical.

Palabras clave: *reforma educativa, educación musical en primaria.*

The present Project of Investigation analyses and evaluates the musical education in the Primary School, referred to the legal changes introduced in the Ley Orgánica General del Sistema Educativo Español (LOGSE). The methodological process followed is to be included in the analysis of the collected sample about the general computation of Public Centres and Agreed Centres of the Madrid Community (in whole 1,114).

The final conclusion reached is that the time of dedication to the musical area included in the Artistic Zone (music plastic and dramatization) is insufficient to reach to a task in accordance with a musical education parameter.

Key words: *spanish LOGSE, musical education in the Primary School.*

El proyecto de investigación que ahora presentamos surge por una parte desde mi inquietud como maestra por el mundo educativo escolar y en particular por la enseñanza de la música. Creo que en los últimos años y a partir de la LOGSE estamos en un momento histórico para la educación musical en España, presente en la educación infantil, en la etapa de primaria, en la educación universitaria, así como su clara presencia en el ámbito universitario con la aparición de la especialidad de educación musical en la Diplomatura de Magisterio.

Por otra parte como profesora de la Facultad de Educación y Profesorado de la Universidad Autónoma de Madrid en la especialidad de Educación Musical y el contacto diario con los estudiantes, futuros maestros, inquietos ante nuestra realidad educativa y el desempeño de su futura profesión.

Pero sobre todo desde el contacto con profesores especialistas de educación musical en activo a través de diferentes cursos de Formación Permanente organizados en esta Comunidad Autónoma de Madrid, a la que soy invitada frecuentemente. Un profesorado lleno de inquietudes que transmiten continuamente una situación de preocupación por la proyección de su labor docente en los centros de primaria.

El trabajo está dividido en dos partes, en la **Primera parte**, el Marco de Referencia Teórico, hemos incluido dos apartados:

- 1.1. La importancia de la educación musical a lo largo de la historia de occidente.
- 1.2. Un breve recorrido cronológico sobre la evolución legislativa del magisterio en España, la evolución legislativa de la enseñanza primaria y la presencia de la música tanto en la formación de los maestros, como en la enseñanza general, desde 1370, primer documento conocido, hasta 1990 año en el que el 3 de octubre, se aprueba en España la LOGSE, Ley Orgánica General del Sistema Educativo Español.

Para terminar esta primera parte, hemos incluido una reseña en cuanto a las nuevas concepciones en materia de calidad educativa que aporta la psicopedagogía, como punto de referencia a este trabajo. Indicadores que estudian el proceso de enseñanza aprendizaje desde el estudio y análisis de: los centros, el profesorado, el currículo, la evaluación y la práctica educativa.

La **Segunda parte** del proyecto, presenta la secuencia en la investigación que hemos seguido, desde:

- La exposición de objetivos
- La hipótesis planteada en la investigación
- El diseño metodológico
- El análisis de los resultados
- Exposición de conclusiones
- Exposición de propuestas de mejora.

Los objetivos propuestos son cuatro:

1. Conocer cuáles son las competencias reales del especialista de música en

los centros así como analizar los recursos materiales y que dispone en la práctica docente.

2. Analizar cómo se está desarrollando el aprendizaje de la música en primaria a partir de la LOGSE.
3. Analizar y valorar:
  - La formación de los especialistas
  - La concreción del currículo
  - La práctica docente
  - La aceptación de la música como materia en el colectivo escolar.
4. Concreta qué necesidades (desde los aspectos estudiados) pueden contribuir a una mejora en el proceso de enseñanza aprendizaje de la música en la educación primaria.

Desde la exposición de estos objetivos, y la preocupación de los especialistas de educación musical en primaria por la proyección de su labor musical en la escuela, la hipótesis planteada fue la siguiente:

**"EXISTEN DIFERENTES FACTORES QUE NO HAN HECHO POSIBLE UN DESARROLLO MÍNIMO DEL APRENDIZAJE DE LA MÚSICA EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA A PESAR DE LOS CAMBIOS LEGISLATIVOS DE LA LOGSE."**

La investigación pues debía contestar a la pregunta que surge de esta afirmación: ¿Cuáles son los factores que no han hecho posible un desarrollo mínimo del aprendizaje de la música en la educación primaria a pesar de los cambios legislativos de la LOGSE? A partir de esta cuestión y como eje de nuestra investigación elaboramos:

- Una ficha de registro de datos, en la que recogimos aspectos tanto del centro, el profesorado del centro general y del especialista de música en particular.
- Un cuestionario en el que analizamos la opinión de los maestros especialistas de música en los centros en cuatro apartados claramente diferenciados:

I. La música en educación primaria. En este apartado recogimos datos en cuanto a la valoración que dan los especialistas al avance y el papel de la educación musical en primaria como materia de trabajo y favorece el desarrollo integral del niño en esta etapa (6-12 años). Hacer notar en este sentido, que es uno de los Objetivos Generales que plantea para toda la etapa de primaria la Ley.

II. El maestro de primaria especialista en educación musical. Los datos recogidos giran en torno a la formación inicial (referida a sus estudios universitarios). Valoración del sistema de oposiciones que les permite acceder a su función docente. Formación permanente una vez finalizada su carrera y profesionalmente en activo a través de cursos organizados en la comunidad de Madrid de formación permanente del profesorado, valorando tanto la oferta como la demanda de este tipo de cursos.

III. El desarrollo del currículo. Recogimos datos en cuanto a la valoración en la concreción del currículo para la etapa y cada uno de los ciclos en cuanto a la exposición de los mínimos expuestos por la ley, referidos a Objetivos, Contenidos (del concepto, procedimientos y actitud) y Criterios de Evaluación. Datos en cuanto a los resultados obtenidos en torno a estos parámetros, y la posibilidad de plantear un currículo secuenciado y homogéneo en 6 años (de 1º a 6º de primaria), valorando el tiempo de dedicación a la educación musical.

IV. La música y el colectivo escolar. Los datos recogidos giran en torno a la valoración e importancia de la música por parte del colectivo escolar, así como la oferta cultural y musical de las diferentes zonas para el público en general y el público infantil en particular.

V. Una pregunta abierta en la que invitábamos a los especialistas a expresar todas aquellas inquietudes y considera oportuno en torno a este trabajo.

Tanto la ficha como el cuestionario se enviaron a todos los centros públicos y concertados de la Comunidad de Madrid, un total de 1114 cuestionarios de los que recogimos 190 respuestas que corresponden al 17% del total estado, con una participación del:

23,3 %	Centros públicos
9,4 %	Centros concertados

Datos que como punto de partida ya nos pareció significativo. A partir de este primer resultado los datos se refieren tomando la muestra recogida (es decir, 190 respuestas) como el 100% de los datos reflejados en nuestro estudio. Analizamos los datos referidos a todos los aspectos que exponíamos anteriormente tanto en la Ficha de registro como en el Cuestionario. Datos que aparecen en el trabajo. Observar que en el cuestionario, las valoraciones figuran de 1 a 5, aplicando la escala de Licker. (1-nada, 2-poco, 3-valoración que definimos como normal, 4-bastante, 5-mucho).

Podemos concluir que el factor fundamental que no ha hecho posible un desarrollo suficiente del aprendizaje de la música en la Educación primaria a pesar de los cambios legislativos de la L.O.G.S.E. ha sido el escaso tiempo asignado a la asignatura en el currículo oficial. A partir de esta primera conclusión y atendiendo a cada apartado estudiado, podemos establecer:

## **DE LA SITUACIÓN DEL CENTRO**

- Escasos recursos materiales para llevar a cabo el trabajo musical.

## **DE LA SITUACIÓN DEL MAESTRO ESPECIALISTA DE MÚSICA**

- Falta de continuidad por parte del maestro especialista en su formación musical.
- Falta de experiencia docente por parte de los especialistas. El profesorado es joven.

- Los especialistas abordan funciones docentes de todo tipo (tutorías, música en infantil, apoyo, otras especialidades...) en los centros, además de las propias de su especialidad.
- Habitualmente sólo hay un especialista de música en el centro. No existe el trabajo de grupo con el resto del colectivo escolar.

## **LA MÚSICA EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA**

- Escasa proyección educativa, como materia esencial en el currículo.
- Falta de información en cuanto a un planteamiento educativo del aprendizaje de la música.

## **EL MAESTRO DE PRIMARIA, ESPECIALISTA EN EDUCACIÓN MUSICAL**

- Falta de preparación metodológica y didáctica de los maestros especialistas en todas las áreas que plantea el currículo oficial.
- El maestro especialista no tiene una función claramente educativa en el centro.

## **EL DESARROLLO DEL CURRÍCULUM**

- Un currículo muy extenso para el poco tiempo de desarrollo real de la materia.
- Falta de valoración de los resultados musicales, ya que no es una materia independiente, se evalúa junto a plástica y dramatización.
- Falta de claridad y homogeneidad entre los diferentes centros en cuanto a la secuencia y concreción de un currículo real tanto para los ciclos, para cada curso en concreto como para la secuencia de objetivos de aprendizaje.

## **LA EDUCACIÓN MUSICAL Y EL COLECTIVO ESCOLAR**

- Falta de valoración por parte del colectivo escolar por la escasa presencia como materia curricular.
- Falta de valoración del trabajo del especialista de música por parte de la comunidad educativa.
- Excesiva valoración de la música en lo que suponen actividades lúdicas por parte de la comunidad escolar.
- La asignatura de música se ha convertido en un espacio para preparar fiestas en el centro.

## **7. PROPUESTAS**

Presentamos a continuación unas propuestas de mejora, que creemos que contribuirían a mejorar la situación tanto de la Educación Musical en la etapa de Educación Primaria como de los maestros especialistas.

- El tiempo de dedicación a la Educación Musical en la Etapa de Educación Primaria, debería ser al menos de dos horas semanales.

### **DE LA SITUACIÓN DEL CENTRO**

- Habilitar espacios adecuados para la actividad musical.
- Reciclar cada curso el material musical. Ampliar la bibliografía y discografía paulatinamente.

### **DE LA SITUACIÓN DEL MAESTRO ESPECIALISTA DE MÚSICA**

- Al aumentar el horario, aumentarían el número de especialistas en cada centro.
- Completar el horario con actividades musicales, evitaría la dispersión y carga curricular que tienen algunos especialistas.

### **LA MÚSICA EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA**

- Oferta de cursos de educación musical para el profesorado en general.
- Participación de los padres en actividades musicales en los centros.

### **EL MAESTRO DE PRIMARIA, ESPECIALISTA EN EDUCACIÓN MUSICAL**

- Mayor oferta de cursos de formación (didáctica) permanente en las áreas específicas de música.
- Oferta de seminarios de intercambio curricular para los especialistas de música.
- Oferta de cursos de formación musical permanente. Estudio de un instrumento, Lenguaje Musical, Armonía...etc

### **EL DESARROLLO DEL CURRÍCULUM**

- Delimitar los contenidos y objetivos de aprendizaje para cada curso.
- Elaborar textos adecuados y secuenciados de educación musical para la etapa de primaria, tanto para el profesor como cuadernos de trabajo para los alumnos.

## **LA EDUCACIÓN MUSICAL Y EL COLECTIVO ESCOLAR**

- Mayor información e implicación por parte del colectivo escolar en la actividad musical de los centros.
- Colaboración de todo el profesorado en la preparación de fiestas en el centro.



# Procedimientos creativos para piano complementario en el grado superior

---

*Gotzone Higuera*

Mi trabajo es una reflexión sobre la creatividad y la aplicación que sus técnicas pueden aportar a una asignatura de nueva implantación como es el Piano Complementario; materia está que fue diseñada a partir de la Reforma Educativa LOGSE. Como profesora de Piano Complementario en la Escuela Superior del País Vasco considero que debemos afrontar el reto que se nos presenta con ilusión y tratando de responder con nuevos recursos y metodologías más creativas que aporten un aprendizaje significativo a nuestro alumnado.

Palabras clave: *Creatividad, Piano Complementario, Reforma Educativa.*

This is a brief reflection regarding the role of creativity in teaching piano lessons as a secondary instrument, a new requirement introduced by the Spanish LOGSE (Ley Organica General del Sistema Educativo) in the music curriculum. Given their responsibilities as educators, music pedagogues should evaluate these new challenges and possibilities in search of innovative methodologies in which creativity should play a major role.

Key words: *Creativity, spanish LOGSE.*

Mi trabajo pretende hacer una reflexión sobre la creatividad y la aplicación de sus técnicas en una asignatura de nueva implantación como es el Piano Complementario. La creatividad sin duda es una palabra muy utilizada y que la encontraremos con múltiples acepciones, sentidos y conceptos. Gracias a sus técnicas podremos resolver de un modo diferente lo que acontezca en el día a día y aprenderemos a construir nuestra sociedad dando respuesta a la diversidad. Saturnino de la Torre ( 2003 ) ” la considera un bien social” “Educar en la creatividad es construir el futuro. “ pag 20 y 37

Desde la perspectiva psicológica se considera la creatividad como aquella capacidad humana para producir contenidos mentales de cualquier tipo. Se caracteriza en cada individuo por su capacidad para ofrecer numerosas respuestas originales pertenecientes a dimensiones variadas.

Galton en 1883 consideró por primera vez la creatividad desde una perspectiva científica. Guilford en 1950 hizo alusión a las escasas referencias que sobre la creatividad se encontraban registradas en los Psychological Abstracts. Incluyó el concepto de creatividad en su modelo de estructura del intelecto y lo denominó pensamiento divergente. Es notable el cambio que desde entonces se ha experimentado en la concepción de la creatividad. En la actualidad podemos encontrar innumerables ejemplos y citas sobre ella, no por esta abundancia de definiciones aparecerá siempre clarificado el término y sin duda encontraremos conceptos y significados diferentes en las distintas acepciones. Como cita De la Torre ( 2003 ) “ La creatividad es ante todo un fenómeno polisémico, multidimensional, y de significación plural” . pag. 62

Al afrontar el proceso creativo primeramente debemos partir de una reflexión o pregunta sobre el mismo y encontrar una necesidad para comenzar dicho proceso. Un problema debe ser cuestionado, preguntar es generar un nuevo esquema. Los procesos de preguntar y responder son complejos y ambos implican creación. En esta característica coinciden varios analistas según nos indica Pérez Fernández ( 1997), al asegurar que hay una necesidad de plantear una cuestión o problema para que se de una respuesta y entre en funcionamiento el proceso creativo. No puede haber producto si no se plantea la necesidad del mismo o resolver una situación de una manera diferente a la estipulada por una necesidad de renovación ante un paradigma determinado. En este punto encontramos diversas interpretaciones, según apostilla Pérez Fernández en el mismo artículo arriba reseñado; mientras investigadores como Gardner, Perkins o Walberg sugieren que los procesos creativos implican una búsqueda activa de vacíos en el conocimiento, una búsqueda de problemas; otros como Feldman o Taylor sugieren que los productos creativos son el resultado de variantes aleatorias que tienen lugar dentro del proceso creativo.

Stravinsky ( 1997 ) expone sus ideas al respecto “ Toda creación supone en su origen una especie de apetito que hace presentir el descubrimiento. A esta sensación anticipada del acto creador acompaña la intuición de una incógnita ya poseída.... Este apetito que se despierta en mí ante la sola idea de poner en orden los elementos señalados, no es un algo fortuito como la inspiración, sino habitual y periódico, cuando no constante, como una necesidad natural.” Pag. 54

## **CREATIVIDAD EN LA INFANCIA**

Es innegable la diferencia que de la creatividad se experimenta en la infancia y en la edad adulta. El niño/a de forma innata demuestra una curiosidad por el entorno y una creatividad e imaginación que el paso de los años nos constriñe y terminan ahogando. Gardner (1982) nos acerca a esta cita de Picasso " Yo antes dibujaba como Rafael, pero me llevó una vida entera aprender a dibujar como un niño " pag.110

Delalande(1991) aporta unos planteamientos muy interesantes sobre la creatividad de la infancia donde encontramos ese factor de pregunta y búsqueda de respuestas. El niño en sus inicios explora todo el mundo que le rodea, en un principio será chupándolo y posteriormente utilizará sus manos y la relación ojos-mano. En el entorno del niño/a aparece todo un mundo sonoro que el pequeño/a investigará y en numerosas ocasiones intentará repetir o imitar. Habrá una conducta experimental mediante ejercicios de repetición y variación. Shaeffer en el Octavo Seminario Latinoamericano de Educación Musical (2002) reflexiona sobre la intencionalidad en un proceso creativo, el ruido que el pequeño/a hace por ejemplo con unas cacerolas si es intencionado será un proceso improvisatorio y por tanto creativo, a diferencia de si el proceso es meramente casual donde la falta de intencionalidad es factor determinante. Paynter (1997) da gran importancia al hecho creativo en la educación musical infantil, ya que si los niños/as comienzan a crear sus propias piezas de música, a través de ellas podrían comprender las de otras personas; al hablar de música se refiere a un proceso holístico, ya que las piezas musicales son un todo en torno al cual gira todo el proceso creativo

## **PERFIL DEL CREADOR**

Uno de los puntos de interés en el proceso creativo es la figura del creador. ¿Qué hace que un individuo sea o no creativo? . "Llegar a ser creativo, musicalmente hablando, supone hacer patente las posibilidades de cada uno, desbloquearle de inhibiciones que puedan reducir su perspectiva y algo fundamental, que es enseñarle a decidir por sí mismo y a aprender por cuenta propia" Díaz (2001) . Aunque los psicólogos han presentado en muchas ocasiones la creatividad como un proceso que se da en un individuo en un momento concreto en el tiempo, cada vez son más los autores que abordan la creatividad desde una perspectiva integradora que les lleva a afirmar que el proceso creativo se logra cuando confluyen varios factores en el individuo .

Stravinsky (1977) nos explica el papel del creador y la importancia de la observación buscando realidades diferentes. " .. la facultad de crear nunca se da sola. Va acompañada del don de la observación. El verdadero creador se conoce en que encuentra siempre en derredor, en las cosas mas comunes y humildes, elementos dignos de ser notados. No le es necesario un paisaje bonito; no le es preciso tampoco rodearse de objetos raros o preciosos. ...Le bastará echar una mirada alrededor. Lo conocido, lo que está en todas partes es lo que solicita su atención..." pag. 58

Los estudios realizados a las personas creativas son, según cita Pérez Fernandez (1977) normalmente, clasificadas en tres categorías: características cog-

nitivas en donde los rasgos más característicos serían una inteligencia relativamente alta, originalidad, fluidez verbal, elocuencia y buena imaginación; personalidad y motivación donde se incluirían la capacidad para asumir riesgos intelectuales, perseverancia, curiosidad, apertura a nuevas experiencias, disciplina y compromiso para el trabajo, motivación, autoorganización, la necesidad de enfrentarse a retos atractivos así como la capacidad para resolverlos y experiencias o eventos característicos en el transcurso del desarrollo personal como puede ser haberse criado en un ambiente estimulante y creativo, haber tenido buenos profesores/as, facilidades de tipo educativo, también aparecen otras características infantiles como puede ser que les gusta ir al colegio, estudian mucho en horario extraescolar, tiene muchos hobbies, son grandes lectores. El individuo creativo arriesga y permanece en permanente búsqueda, no es más creativa la persona con cierto éxito muchas veces tan solo repite lo mismo sin cambiar de perspectiva. Consideramos que de los errores se puede aprender más que de los aciertos.

El pensamiento divergente es una característica de la personalidad creativa, es una de las claves que explica el proceso creativo. Mientras el pensamiento convergente tiende al uso de la observación de lo evidente, la aproximación divergente tiene un espectro que le permite ver las cosas desde otra perspectiva diferente y novedosa. Es sabido que Charlie Chaplin fue un gran creador y mediante su personaje "Charlot" fue capaz de criticar, denunciar y al mismo tiempo crear auténticas obras de arte filmográficas. En su "Luces de la ciudad" nos encontramos una escena donde una mujer ciega sentada en un banco en la calle se enamoraba de "Charlot" que pasaba caminando junto a ella porque consideraba que era un hombre rico. Chaplin que era además el director de la película rodó la escena más de trescientas veces y tardó tres años y medio en concluir su grabación. El problema era plantear cómo una persona ciega percibe que un hombre es rico sin que medie palabra entre ellos tan solo con la percepción de su presencia. Pues bien tras las innumerables tomas de dicha escena Chaplin encontró la solución; en el momento en que Charlot pasaba frente a la ciega un hombre con aspecto de acaudalado entraba en un lujoso coche que al cerrar la puerta hacía un ruido, y esa era la conexión entre el mundo de los ricos y la percepción de la ciega. Una percepción acústica le llevó a encontrar la solución. Nos encontramos ante un ejemplo de la perseverancia en la búsqueda de una solución a un problema, hasta encontrar la que más se ajuste al desarrollo del propio proceso creativo de la película.

Según señalan Latorre y Forters (1997), Perkins (1993) ha diseñado un perfil de sujeto creativo, que sobresale en seis dimensiones:

- Estética : Son personas que trabajan para la originalidad.
- Descubrimiento de problemas : Resolver problemas reformulando las cuestiones desde distintos puntos de vista lo que les facilita el análisis y su solución.
- Movilidad en su cambio de perspectiva pudiendo ver la situación de forma concreta y abstracta a la vez
- Trabajar al límite de la propia capacidad

- Objetividad en el planteamiento de sus ideas o descubrimientos
- Motivación intrínseca hacia su trabajo sin importarles excesivamente la recompensa al mismo.

## **INTERVENCION DEL PROFESORADO**

El problema específicamente educativo ha sido no sólo qué es la creación o qué es una persona creativa, sino sobre todo si la creatividad, como cita Díaz (2001), es educable. ¿Es un proceso interno o externo? ¿ requiere disciplina o espontaneidad? . Al margen de las cualidades innatas o tendencia natural que un individuo tenga en el momento de su nacimiento debe haber un papel de dirección u orientación hacia el mundo creativo, no debemos olvidar, así mismo , que cuando nacemos y en nuestra infancia nuestra creatividad es muy superior a la que presentamos posteriormente. ” Según agrega Díaz (2001), Mayer en su Historia del Pensamiento Pedagógico expone “ ... con frecuencia, el proceso educativo es tan tedioso y anémico que destruye nuestros impulsos creativos...El maestro puede favorecer la creación estimulando a los estudiantes, descubriendo talentos ocultos y respetando la originalidad y la individualidad de sus alumnos”. Por ello es fundamental una buena dirección que nos ayude a no perder lo que poseemos y a desarrollarlo . La intervención del profesor, al igual que ocurre en cualquier otra práctica social es para Elliot, según nos indica Lalonde( 1991) un autentico proceso de investigación, y como tal debe desarrollar entre otras cuestiones la creatividad. Para que el maestro pueda fomentar la creatividad del alumnado debe descender a su nivel y aprender con ellos. Díaz y Frega (1998) sostienen que “ el campo o área de expresión artística busca propiciar, entre otras cosas, el desarrollo de la capacidad creativa de los alumnos.” pag. 11 también exponen la necesidad de tratar la creatividad como un todo en el proceso educativo, no como parcelas individuales o fragmentarias que trabajen la creatividad sino como una necesidad para impulsar toda la formación del individuo. Sin duda la labor fundamental del docente y del sistema educativo sería logra la estimulación de la creatividad mediante la utilización de diversos métodos, juegos o estrategias .

Torrance ( 1977) según citan Latorre y Fortes ( 1997) recomienda ciertas destrezas o conductas a seguir por parte del docente para fomentar la creatividad de los estudiantes: Detectar y reconocer las potencialidades del alumnado; respetar las preguntas e ideas; hacer preguntas provocativas, esto es, que supongan razonamiento, interpretación, análisis, síntesis, aplicación...; reconocer y valorar la originalidad; desarrollar la habilidad de elaboración; potenciar la practica y la experimentación; formar lectores creativos, que sepan leer críticamente; predecir y anticipar el comportamiento ; diseñar experiencias planificadas y guiadas ; plantear hipótesis que puedan ser contrastadas mediante métodos de investigación y desarrollar habilidades para la solución creativa a los problemas.

## **PIANO COMPLEMENTARIO . UNA ASIGNATURA A REVISAR**

Desde mi practica docente como profesora de piano complementario en el Centro Superior de Estudios Musicales del País Vasco, creo necesario hacer una

reflexión sobre la asignatura y la metodología empleada para su desarrollo para que seamos capaces de guiar a nuestro alumnado por una práctica más creativa de la materia y que les proporcionemos las herramientas necesarias para que lo aprendido sea de aplicación en su práctica futura como músicos profesionales.

La incorporación del estudio del piano complementario o funcional como asignatura obligada en el currículum de todos los instrumentos no polifónicos es uno de los cambios que lleva incorporada la reforma educativa promovida por la L.O.G.S.E.<sup>1</sup>

En el Plan de estudios anterior era obligatorio el grado elemental de piano para algunas disciplinas como la dirección orquestal o la composición, si bien la asignatura tenía los mismos objetivos que los pianistas que cursaban dicho grado elemental. Con la reforma educativa el objetivo de la asignatura viene redactado en los siguientes términos “Principios básicos de la técnica del instrumento. Estudio de un repertorio que incluya obras de diferentes épocas y estilos. Desarrollo de la capacidad de la lectura a primera vista, y de la comprensión de los elementos y procedimientos constructivos: estructuras armónicas básicas, procesos formales etc. Iniciación a la realización del bajo continuo....”<sup>2</sup>

Este giro en los objetivos del piano para los músicos no pianistas es debido a que la música que en los últimos siglos ha surgido en nuestra cultura occidental es esencialmente polifónica. Por ello es muy importante para todo músico, tanto si encamina sus estudios por la vertiente pedagógica como por el de la interpretación tener unos conocimientos básicos de un instrumento polifónico. El intérprete de un instrumento monódico se encuentra con problemas de asimilación y comprensión en las clases de armonía, de análisis o de educación auditiva (cuando se trata de trabajar dictado a voces, acordes ...), del mismo modo que para los estudios de composición o dirección es imprescindible tener el sentido armónico y tonal de una obra. Este cambio de concepto en el aprendizaje del piano nos lleva a una profunda reflexión sobre el objetivo de dicho estudio y a intentar “rentabilizar” al máximo el estudio del mismo para que el discente posea una herramienta que le ayude en su futuro como músico.

Por contrapartida la enseñanza del piano tradicionalmente ha estado dirigida a la práctica instrumental. El profesor/a mostraba al alumno/a una serie de obras de repertorio clásico y

le aportaba los conocimientos que sobre técnica, control postural, digitación, carácter, forma, armonía... pudieran surgir. Preferentemente se utilizaba una metodología directa, entendida como tal la metodología que transmite la información como un contenido a comprender o asimilar, se trataba de dar forma a una partitura ya escrita y concluida atendiendo a la interpretación que de la misma aportara el gusto o preferencias del profesor/a, la partitura es el final del proceso de aprendizaje. Cabe resaltar las palabras de John Paynter (1997) ...” el hecho de haber adquirido una técnica musical hace que profesores pierdan o vean anulada su creatividad.

1 Ley Orgánica 1/1990 de 3 de Octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo  
2 B.O.E. del 3 de Julio de 1999 nº 158 pag. 25501

La pérdida de la creatividad en beneficio de la técnica “ Consideramos que si hay un cambio en la funcionalidad del estudio del piano para los músicos no pianistas también debemos crear un marco adecuado que permita que la enseñanza parta de procesos más creativos, motivadores y efectivos para el alumnado. Por ello creemos interesante utilizar una metodología indirecta en la que el alumnado tome parte activa en la construcción de su propio conocimiento aportando el profesor/a las estrategias necesarias para lograr entre ambos el éxito en el proceso, partiendo de un método flexible que se adapte al alumno/a y a su propio proceso de aprendizaje, siendo el propio proceso tan importante como el resultado final y utilizando la partitura como un medio y no como un fin. Estimamos imprescindible que el profesor de piano asuma los cambios acaecidos en el proceso de aprendizaje del instrumento y a los objetivos del mismo , así mismo debemos afrontar la nueva asignatura no como una imposición orgánica sino como un reto para desarrollar una nueva materia que puede dotar a los futuros músicos de una herramienta fundamental para su vida profesional. Para ello no debemos aislarnos en nuestra formación clásica sino utilizar todo tipo de música aunque no esté clasificada como propiamente “clásica” ni permanezca en el podio de las MUSICAS. Debemos valorar el propio proceso musical y no tan solo el resultado final, la música se desarrolla en un tiempo determinado , no es un cuadro que lo puedes ver en su totalidad en el mismo momento. Afrontar la enseñanza utilizando recursos o soportes de audio u ordenadores puede ayudarnos en nuestra tarea y acercarnos a la sociedad en la que se desarrolla nuestro alumnado.

## **PIANO COMPLEMENTARIO EN LAS ESCUELAS SUPERIORES**

Nuestra práctica docente nos ha llevado a apostar por conseguir una enseñanza que posibilite el desarrollo de métodos más creativos para nuestro alumnado fomentando en ellos su propio proceso de creación . Consideramos al aprendizaje musical como modo de conocimiento, que implica “ construir y no reproducir” Robledo ( 2003) lo que nos acercaría a un aprendizaje constructivista

Exponemos una serie de cualidades o requisitos que debe cumplir la asignatura como son:

-Tener un carácter práctico y funcional: El alumno/a debe sentir esta asignatura aplicable a su entorno profesional, ya sea éste pedagógico o instrumental (solista , de orquesta o cámara) . Al margen del desarrollo de las capacidades que el piano nos aporta como globalizador del proceso musical; armonía, melodía, ritmo y forma, el alumno/a puede, con el conocimiento básico del mismo, escuchar polifónicamente una obra que tiene que interpretar o estudiar; desarrollar un bajo armónico para hacer una transcripción para un conjunto instrumental, conocer la armonía que diferentes autores emplearon en sus obras pianísticas, realizar un acompañamiento básico para su instrumento, acompañar una canción infantil en el caso de la especialidad pedagógica de educación temprana ... sin mencionar la importancia obvia que para un futuro compositor o director de orquesta puede tener dicho instrumento.

-Trabajarla como una asignatura interrelacionada con otras materias: Educación auditiva, análisis o practica armónico-contrapuntística, son a mi modo de

ver, las más afines y relacionadas sustancialmente con ella. Trabajar en algunos aspectos un proyecto curricular interdisciplinar común puede ser de vital interés para el aprovechamiento y optimización de esta asignatura.

-Adquirir una técnica pianística básica que permita al alumnado afrontar el estudio de obras pianísticas de distintas épocas y autores que no conlleve una dificultad técnica que desborde la realidad del alumno/a adecuando el repertorio a las posibilidades del mismo. En este punto considero que el estudio de las obras debe basarse en los siguientes parámetros: Análisis formal y armónico; tonalidad y estructuras armónicas empleadas (tocar los acordes fijos , desplegados o empleando motivos tipo bajo Alberti...); análisis de los esquemas rítmicos; estructura, contrapunto rítmico si lo hubiere, importancia rítmica en una parte u otra ; análisis melódico de las frases, pregunta-respuesta, modulación de las mismas ; centrar la obra en una época histórica determinada; valorar el estilo, carácter y expresión de la obra.

-Ser realista en el planteamiento de la programación ya que el alumnado se presenta en nuestra clase con distinto nivel dependiendo del tipo de enseñanza que ha recibido de piano en el grado medio y no olvidemos la carga horaria de todas sus materias que en los dos primeros cursos es muy elevada .

-Crear un material pedagógico significativo adecuado que deberá tener las siguientes características

- Desarrollar todos los elementos básicos, contenidos y objetivos que aparecen en el Diseño curricular del centro.
- Contener explicaciones y orientaciones para que el profesor y el alumno/a puedan hacer uso del mismo y optimizar el trabajo personal del estudiante.
- Secuenciar las actividades teniendo en cuenta la diversidad del alumnado que pueden acudir a las aulas y que provienen de realidades educativas anteriores diferentes, estableciendo unos contenidos troncales o básicos, otros de refuerzo y otros de ampliación.
- Establecer ejercicios que afronten objetivos claros, concretos y precisos que nos ayuden a economizar esfuerzos y rentabilizar nuestra clase semanal.

## CONCLUSIONES

De acuerdo a lo expuesto estimamos que los profesores/as de piano complementario tenemos un reto que debemos afrontar con ilusión , ideas y trabajo . Somos docentes de una asignatura de nueva creación y debemos distanciarnos de los moldes establecidos durante décadas sobre la docencia del piano para ajustarnos a los cambios que los nuevos tiempos nos han asignado buscando la practicidad y funcionalidad de nuestra asignatura. Debemos optimizar nuestro trabajo y apostar por una docencia en permanente búsqueda de recursos metodológicos para lograr una enseñanza dinámica y flexible capaz de fomentar la creatividad en el alumnado trabajando los elementos como un medio y no como un fin.

Entre los factores que vienen atribuyéndose a la creatividad ( Díaz y Frega,

1998) resaltan : la fluidez o productividad en las ideas; Flexibilidad o variedad para cambiar de dirección en la producción de ideas; Originalidad de las mismas presentando un sentido y elaboración sobre las ideas básicas . Nuestra apuesta por trabajar en esta línea de búsqueda de soluciones para entre todos/as dar un giro en la metodología del estudio tradicional del piano acercándonos a la tendencia natural de modernidad que la sociedad nos demanda.

## REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Delalande, F. ( 1991) Introducción a la creación musical en *Rev. Música y Educación* nº 8 pp 315-328
- De La Torre, S. de la (2003) *Dialogando con la creatividad*. Barcelona. Ed. Recursos 50 Octaedro
- Díaz, M. y Frega, A.L.(1998) *La creatividad como transversalidad al proceso de educación musical*. Vitoria-Gasteiz.Amarú. Col. “Música , Arte y Proceso”
- Fiske, H. (1995) Educación musical basada en la investigación Trabajo presentado en la XX Conferencia Mundial de ISME. *Boletín de Investigación Educativo Musical*.
- Frega, A.L. (1997) Creatividad/ Improvisación. *Rev. Eufonia nº 8*
- Gardner, H. (1982) *Arte, Mente y cerebro, Una aproximación cognitiva a la creatividad*. Barcelona: Ed. Paidós
- Latorre, A. y Fortes, M.C. (1997) : Aproximación al concepto de creatividad desde una perspectiva psicológica. *Creatividad/ Improvisación. Rev. Eufonía nº 8* pp. 8-21
- Paynter, J. (1997) El significado de la música está en todo su proceso en *Música Arte y Proceso nº3* pp 64- 72
- Pérez Fernández, J.I.( 1997) La investigación de la creatividad en *Música , Arte y Proceso nº 3* pp 43-51 y nº 4 pp 29 – 40
- Robledo, R. (2003) Creatividad y cognición musical, procedimientos involucrados para el desempeño musical e improvisativo en *Cuadernos Interamericanos de investigación en Educación Musical Vol II/ nº 5* México
- Schafer, A. Murray (1970) *Cuando las palabras cantan*. Buenos Aires: Ed. Ricordi.
- Schafer, A. Murray (1975) *El rinoceronte en el aula*. Buenos Aires: Ed. Ricordi.
- Strawinsky, I. (1977) *Poetica Musical*. Madrid: Ed. Taurus



# **Estudio cualitativo sobre el uso de programas informáticos para el desarrollo de destrezas rítmicas en la enseñanza musical especializada**

---

*José Antonio Ordoñana Martín*

*Univ. del País Vasco*

*Ana Laucirica Larrinaga*

*Univ. Pública de Navarra*

*Jesús Tejada Giménez*

*Univ. de Sevilla*

Se presenta un estudio cualitativo que forma parte de un trabajo más amplio realizado en el Conservatorio Profesional de Logroño, titulado “Programas de adiestramiento auditivo y adquisición de habilidades rítmicas en la educación musical especializada en La Rioja” (Tejada, Laucirica, Ordoñana y Tejedor, 2004). La investigación fue realizada con alumnado de último curso de grado elemental y durante el año académico 2003-2004, trabajo financiado por el Instituto de Estudios Riojanos (IER), organismo dependiente del Gobierno de La Rioja

Se realizaron 12 entrevistas abiertas al alumnado que participó en la parte experimental del estudio, así como a una muestra del profesorado implicado. El objetivo es indagar sobre el grado de aceptación, comprensión y eficacia de algunos programas informáticos de educación musical en lo que se refiere al desarrollo rítmico.

En las entrevistas se analizó la motivación y aptitudes musicales, los conocimientos de informática, de inglés, y la opinión sobre los programas trabajados y sobre las pruebas que fueron realizadas. Se observa que la utilización de los programas resulta muy grata y que el inglés no obstaculizó la comprensión de las actividades propuestas por los programas, aunque hay quien reconoce que su nivel de informática o de inglés es bastante limitado. Asimismo, el alumnado participante considera que, sin abandonar el trabajo habitual del aula, los programas constituyen una buena herramienta que permite complementar las clases presenciales y que posibilita el estudio individual en el entorno doméstico.

Palabras clave: *enseñanza y aprendizaje de música, tecnología musical, Conservatorios de Música.*

This study is the qualitative part of a more comprehensive work titled “Aural Training Computer Programs and Development of Rhythmic Abilities at Conservatories in La Rioja –Spain-”. It was carried out with fourth-grade pupils –aged 12-14, predominantly females- thorough academic year 2003-04 at Conservatory of La Rioja –Spain-.

Participants in the training sessions –the quantitative part of the research- and professors related with rhythmic training subjects were interviewed. The pupils’ responses were analysed to obtain quantitative data related to motivation, musical aptitudes, computer knowledge, English language knowledge, opinions about the computer programs used and perceptions about the tests they did. The pupils find pleasurable the use of music computer programs in learning music. Although some of the pupils interviewed recognize their English level is low, the language of programs no hindered their understanding of music activities. Furthermore, they consider that music computer programs are a good tool as complement of classes and facilitate the learning of music at home.

*Key words: music learning and teaching, music technology, Conservatories.*

## **1. INTRODUCCIÓN**

El uso de programas informáticos en la educación impartida en Conservatorios de Música es una práctica frecuente hoy en día. No han sido pocos los estudios sobre procesos de enseñanza-aprendizaje que han investigado la relación de la tecnología musical con la construcción de conocimientos declarativos, elementos de teoría musical y el desarrollo de destrezas de lecto-escritura del código musical, así como el desarrollo de destrezas relacionadas con la identificación y reconocimiento de la altura del sonido. Sin embargo, son muy escasos los estudios que relacionan la tecnología musical y la construcción de habilidades rítmicas.

En esta línea, este trabajo constituye un intento local, por tanto limitado, que ha intentado saber si las características didácticas de cuatro programas informáticos de adiestramiento auditivo tienen un efecto sobre el desarrollo de las capacidades rítmicas de alumnos de Conservatorio con el fin de extraer conclusiones aplicables a situaciones reales de aprendizaje rítmico, colaborar en el establecimiento de usos eficaces de las herramientas informáticas en la enseñanza musical especializada y disponer de más información sobre las relaciones existentes entre el desarrollo de destrezas rítmicas mediante programas informáticos y la memoria melódica. Lo que exponemos a continuación constituye la parte cualitativa de este trabajo.

Junto a un diseño cuantitativo de este estudio, consideramos de gran interés para la investigación la obtención de una serie de datos de tipo cualitativo a un sector del alumnado y al profesorado. Así, se realizaron entrevistas semi-estructuradas a 12 alumnos y alumnas elegidos al azar entre los participantes de la investigación. Las preguntas giraban en torno a los siguientes temas: la motivación y las aptitudes respecto a sus estudios de música, sus conocimientos de informática, sus conocimientos del idioma inglés, su opinión sobre los programas informáticos y su opinión sobre las pruebas realizadas. Las entrevistas al profesorado fueron estructuradas y se dirigieron a la obtención de información sobre su experiencia docente, su opinión sobre la LOGSE, sus conocimientos de informática, su conocimiento de programas de educación musical, sus percepciones sobre ellos y su uso, la metodología empleada en sus clases para la formación rítmica, su opinión sobre el uso del idioma inglés en algunos programas musicales y su percepción sobre su acogida por parte del alumnado.

## **2. ENTREVISTAS AL ALUMNADO**

La información obtenida a través de las entrevistas fue categorizada según cinco aspectos y que, a continuación procedemos a su análisis, intentando globalizar las tendencias comunes y señalar las personales por su interés específico.

### **2.1 Motivación y aptitudes respecto a los estudios de música**

Se formuló una serie de preguntas relacionadas con las actitudes y las aptitudes que los alumnos muestran hacia el aprendizaje de la música con el fin de conocer las predisposiciones. Consideramos que es un factor importante que puede influir

de forma definitiva en el trabajo y en los resultados que se obtienen mediante el uso de instrucción asistida por ordenador.

Por lo general, el alumnado acude motivado a sus clases en el Conservatorio, tanto en lo relativo al instrumento como al lenguaje musical. No obstante, existe cierta variabilidad. Así, observamos que varios alumnos se encuentran muy motivados en sus clases de instrumento y en las de conjunto coral, aunque en menor medida en lenguaje musical. Asimismo, existen ciertas diferencias en relación a las preferencias en la materia lenguaje musical: hay alumnos/as que encuentran más estimulantes unos ejercicios y sienten rechazo hacia otros (ejercicios rítmicos, de dictado o de entonación).

En cuanto a las clases de instrumento también encontramos estímulo o rechazo según el repertorio elegido, aunque la mayoría acepta que acude a clase con satisfacción y reconoce que el instrumento elegido es el que le gusta salvo algunas excepciones. En las actividades en grupo (clases de lenguaje y canto coral), los alumnos admiten que en ocasiones su motivación se ve condicionada por la compañía.

En lo relativo a las aptitudes musicales destacamos que tres alumnos señalan ciertas dificultades en lenguaje musical y, en concreto, en la teoría musical.

El ambiente familiar no resulta por lo general muy cercano a la música, por lo menos en lo que se refiere a la interpretación de algún instrumento. En algunos casos otros familiares como hermanos o primos también estudian un instrumento musical. Una niña manifiesta que su padre, al igual que ella, también es músico

## **2.2 Conocimientos de informática**

Se formuló otra serie de preguntas relacionadas con los conocimientos de informática con el fin de conocer el grado de destreza que posee el alumnado en el manejo de programas informáticos: el trabajo se desarrolló en varias sesiones con programas para trabajar el ritmo, y sus conocimientos y destrezas hubieran podido condicionar la marcha de ese proceso. De ahí la necesidad de conocer de una manera más particularizada que el conocimiento ofrecido por los datos cuantitativos del cuestionario inicial.

Los sujetos entrevistados declaran poseer conocimientos informáticos suficientes para manipular los programas de educación musical presentados, si bien cuando se les pregunta sobre cómo se ven a sí mismos con respecto a la informática responden indistintamente “me arreglo muy bien” o “no sé, tampoco sé mucho”. La experiencia con los ordenadores la han adquirido por lo general en la escuela y en su casa, a través de los trabajos que habitualmente realizan y de los juegos. Otros, sin embargo, reconocen que el único contacto con los ordenadores lo tienen en el entorno familiar.

Cabe destacar el caso de una niña que no tiene ordenador en casa. Declara poseer unos conocimientos ajustados de informática, porque incluso en la escuela no hizo uso de estos instrumentos hasta quinto curso de primaria y, sin embargo, manifiesta no haber tenido ningún problema en el manejo del programa musical que

empleó.

Un caso semejante es el de una niña que considera limitados sus conocimientos de informática, a pesar de recibir una hora de clase semanal en la escuela. En su casa no se trabaja con ordenadores y, con todo, manifiesta un control suficiente.

### **2.3 Conocimientos de inglés**

Los programas informáticos con los que trabajaron los alumnos/as en la parte cuantitativa de la investigación estaban escritos en inglés. Esto nos llevó a interesarnos por los conocimientos de inglés que poseían para así evaluar las dificultades que podrían haber tenido para la comprensión de las actividades propuestas por los programas.

La práctica totalidad de los niños y niñas entrevistados declaran poseer un desenvolvimiento suficiente con el idioma inglés como para comprender bien el programa musical que manipularon y las actividades que les propusieron. Esto también fue respondido por los alumnos que solamente estudian el inglés en la escuela. Los problemas que en algún momento surgieron los aclaraba la persona encargada del control experimental. En un caso concreto una niña declara tener problemas con el estudio del idioma inglés y una clara ausencia de motivación hacia el estudio de esta lengua. Sin embargo, considera fácil la comprensión del programa musical que empleó.

### **2.4 Percepciones sobre los programas informáticos**

Otro grupo de preguntas tuvo el objetivo de conocer la opinión del alumnado sobre los programas que manejaron. Entendemos que la interrelación que se establecía entre el alumno/a y el programa fue decisiva para el rendimiento y los resultados finales.

La motivación hacia los programas musicales empleados es altamente positiva. Todos declaran haber disfrutado mucho con ellos, haberlos comprendido bien y haber aprendido con ellos en lo relativo al ritmo musical. Un niño señala que nunca había realizado alguno de los ejercicios del programa y que la novedad le resultó muy estimulante.

Algunos alumnos consideran que, aunque son más divertidos que los de la clase tradicional, en ésta se aprende mejor. Otros no tienen preferencias definidas y consideran que los dos sistemas son eficaces.

Algún niño señala que para el estudio del ritmo prefiere los ordenadores porque ofrecen automáticamente la puntuación y, de este modo, en cualquier momento se conoce el nivel alcanzado. Un niño en concreto declara una marcada preferencia hacia el aprendizaje informatizado, aunque también manifiesta que algunos ejercicios se realizan mejor por este medio y él los entiende y aprende mejor que a través de una explicación del profesor o profesora.

Una niña, por su parte, declara que con el sistema informático le resulta más

fácil el aprendizaje del ritmo musical. A pesar de todo y de modo general, la percepción del alumnado es que el estudio con ordenadores no puede sustituir las clases con la profesora, es decir, que ambos sistemas se complementan. Todos ellos afirman igualmente que con mucho gusto llevarían a su casa el programa musical para estudiar por su cuenta.

Los conocimientos previos de teoría condicionaron en algún caso la comprensión de las actividades propuestas por los programas. Así, una niña nos informa de que en los primeros cursos de lenguaje musical no tuvo acceso a conocimientos de teoría de la música, lo que influyó notablemente en su comprensión de los ejercicios a realizar con el programa informático.

Casi la totalidad de los niños y niñas entrevistados manifiestan que el ejercicio de mayor dificultad era aquel en el que debían discriminar el compás. Un niño señala que, en su caso, el ejercicio más complejo fue el que consistía en repetir un esquema rítmico, llamado habitualmente “eco”.

## **2.5 Percepciones sobre los tests realizados**

Otras preguntas que se formularon tuvieron como objetivo indagar sobre la opinión que el alumnado tenía sobre las pruebas de evaluación de destrezas rítmicas que realizaron. Estos tests se administraron en tres momentos diferentes: un pretest inicial una semana antes de la primera sesión, un test al final del período de adiestramiento y un retest ocho semanas después del adiestramiento. Las tareas solicitadas fueron: sincronizar el pulso propio con el pulso de diferentes obras clásicas occidentales, imitar 4 patrones rítmicos (cuatro pulsos de extensión cada uno) en compases de división binaria y ternaria de acuerdo a un pulso externo proporcionado por el ordenador, leer patrones rítmicos de 4 pulsos en notación convencional rítmica, escribir patrones rítmicos de 4 pulsos de extensión en notación convencional rítmica, discriminar melodías de estructura “cuadrada” y de corta extensión, y discriminar diferentes metros de compás ( $2/4$ ,  $3/4$ ,  $4/4$ ,  $6/8$ ,  $9/8$  y  $12/8$ ) en una serie de piezas de música de danza.

Se observa cierta confusión entre los niños y niñas entrevistados en la pertenencia de los ejercicios a los programas musicales o a las pruebas pretest, test y retest. En general, las pruebas que realizaron en las tres ocasiones no les resultaron difíciles, su comprensión era sencilla, aunque lógicamente mejoró en el proceso y les daba la impresión de haber mejorado también en los resultados. Un niño, de modo excepcional, no encontró diferencias entre los tres momentos de evaluación porque considera que hizo los ejercicios bien desde la primera ocasión. Incluso en la prueba de discriminación de compases, que en general subrayan como la más complicada, algunos tienen la sensación de haber mejorado gracias a la experiencia con el ordenador y a que en clase de coro realizaron en repetidas ocasiones este ejercicio. En todo caso, una niña señala que en realidad fueron presentados compases muy difíciles de discriminar por su gran parecido como  $4/4$  y  $2/4$ , por ejemplo. Ella manifiesta, al igual que otra niña, que no le pareció haber mejorado en el transcurso de la realización de las tres pruebas.

Un niño encuentra que el ejercicio de discriminación de melodías era especialmente fácil y que además podía llevar las melodías a casa para aprenderlas (con esta información percibimos un malentendido de la profesora, ya que las melodías debían ser aprendidas sin texto y tarareadas). Manifiesta algo sorprendente y es que en el pretest la prueba fue más fácil, ya que era en el que más recientes tenía las canciones. Las habían estudiado en clase de lenguaje y en el coro, incluso.

### **3. ENTREVISTAS AL PROFESORADO**

Las dos profesoras cuentan con una experiencia docente de quince y dieciocho años. La primera ha impartido clases en diferentes etapas y ámbitos educativos, mientras que la segunda ha trabajado los dieciocho años en conservatorio.

Respecto a la LOGSE las entrevistadas opinan que tiene carencias tanto de contenido como de aplicación y genera diversos problemas, aunque admiten que en otros aspectos ha mejorado el Plan de 1966, anterior Plan de Estudios a la LOGSE en el ámbito de conservatorios de música.

Las profesoras están abiertas a los nuevos métodos en general y, en concreto, a los que surgen como producto del avance de las nuevas tecnologías aplicadas a la educación musical. Una de ellas utiliza con soltura Internet y correo electrónico, aunque reconoce necesitar una mayor formación en este campo, mientras la otra profesora manifiesta poseer unos conocimientos insuficientes. Ambas conocen algunos programas de adiestramiento auditivo, los consideran muy amenos y muy adecuados como complemento didáctico con la ventaja de que pueden ser utilizados por el alumnado en su casa. Declaran no hacer uso en sus clases de la informática musical. Con relación a los métodos utilizados en sus clases, combinan recursos de materiales publicados y sus propias elaboraciones.

Aunque parece deducirse que no los han llegado a explorar detenidamente, opinan que los programas informáticos empleados en la investigación son muy amenos, que motivaron al alumnado y los encuentran útiles para profundizar en determinados aspectos que en el aula no hay tiempo para hacerlo. El idioma inglés no les parece un obstáculo para el uso de estos programas, ya que hoy en día es un idioma que se estudia en la escuela. Presentan divergencias de opinión con relación a la puntuación de los ejercicios que algunos programas ofrecen. Una de ellas manifiesta que la puntuación es un incentivo para el alumnado y que les acerca a la realidad de su nivel musical. La otra profesora, en cambio, considera inadecuada la puntuación, ya que para ella los programas son un complemento que no debe perder su carácter lúdico.

### **4. CONCLUSIONES**

En general las actitudes que muestran hacia la música son buenas y su motivación es alta. El hecho de que algunos alumnos tengan dificultades con el estudio de la teoría -que se puede colegir de las respuestas del alumnado- podría generar alguna dificultad para la comprensión de los ejercicios de los programas e incluso

influir negativamente en el resultado de las pruebas. Esto se podría explicar por la elevada estructuración de los programas de adiestramiento auditivo y la poca flexibilidad en cuanto a la disponibilidad de conocimientos explícitos e teoría musical por parte del usuario. Por ello, sería ineficaz que alumnos con bajos conocimientos declarativos trabajaran con programas muy estructurados desde el punto de vista de la teoría de la música.

En lo relativo a los conocimientos de informática, se filmaron vídeos en la parte cuantitativa del estudio que sirvieron para analizar las interacciones inter-pares y las realizadas con el investigador. De las preguntas realizadas por el alumnado durante esta fase cuantitativa las más abundantes son las que hacen relación al funcionamiento del programa o del ordenador, casi siempre dirigidas al investigador. Sin embargo, en las entrevistas podemos observar que a pesar de las dudas que manifiestan reconocen que comprenden bien tanto el manejo del ordenador como el funcionamiento de los programas y que no son un obstáculo para la realización de los ejercicios.

En el análisis de los videos, además de las preguntas relacionadas con el manejo de los programas, también son relativamente abundantes las realizadas acerca del significado de términos ingleses. A pesar de ello, los niños no reconocen que el inglés haya sido un obstáculo para la comprensión de las actividades propuestas por los programas. No obstante, serían necesarios más estudios que pudieran validar la inexistencia de efectos del inglés en la comprensión de actividades en programas para el adiestramiento auditivo escritos en este idioma.

Las respuestas acerca de las dificultades de las pruebas revelan que la más difícil resultó la discriminación del metro de compás. Esta percepción tiene una correlación directa con la baja puntuación obtenida en los tests de identificación de metro durante la fase de adiestramiento. Sería necesaria la inclusión de este tipo de actividades en el currículo de Grado Elemental, bien directamente en clase o a través de programas de adiestramiento auditivo.

Del análisis de las entrevistas podemos deducir que la motivación del alumnado para trabajar con este tipo de programas es alta, conclusión que ha sido habitual en los estudios habidos sobre uso de ordenadores en procesos de enseñanza y aprendizaje. Otro de los aspectos a destacar en las respuestas de los entrevistados es que, a pesar de la motivación y de considerar que se aprende bien utilizando este tipo de métodos, admiten que los métodos tradicionales utilizados en clase son imprescindibles y dejan claro que los dos se complementan.

La conclusión general de este trabajo es que el uso de programas de adiestramiento auditivo es bien recibido tanto por los alumnos y alumnas como por el profesorado, que es motivador y formativo en el desarrollo de destrezas rítmicas y, por tanto, aconsejamos su inclusión como parte de las programaciones de aula de la materia Lenguaje Musical y Percusión en el Grado Elemental de Conservatorios.

## **Agradecimientos**

Agradecemos el apoyo de: Instituto de Estudios Riojanos (Gobierno de La Rioja), institución financiadora de este proyecto; alumnos, alumnas y profesoras del Conservatorio Profesional de Música de Logroño; Biblioteca de la Universidad de La Rioja; Dto. Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal de la Universidad de Sevilla; Ainhoa de Prada. Asimismo, a los becarios de investigación Antonio Salas, Antonio Campos y Luis Manuel Villalba.

## **BIBLIOGRAFÍA**

Tejada, J., Laucirica, A., Ordoñana, J. y Tejedor, I. (2004) *Programas de adiestramiento auditivo y adquisición de habilidades rítmicas en la educación musical especializada en La Rioja*. Informe de investigación no publicado. Logroño: Instituto de Estudios Riojanos-Gobierno de La Rioja.



# Las condiciones acústicas en las aulas de música

---

*Paloma Pérez Castillo*

Las aulas de música de los Institutos de Educación Secundaria de La Rioja carecen, por lo general, de unas condiciones acústicas idóneas. Mediante un análisis de variables perceptivas y de parámetros físicos; y la correlación entre ellos, se han podido identificar aquellos valores acústicos que garantizan el confort acústico deseado. Tomados estos valores como criterio para la rehabilitación acústica de un aula de música previamente estudiada, la mejora alcanzada resulta altamente satisfactoria. Con todo ello se pretende contribuir a una mayor efectividad de la comunicación oral y musical para el buen desarrollo de la didáctica de la música.

Palabras clave: *Condiciones acústicas, comunicación, sensibilización, didáctica de la música.*

Generally, the music classrooms of the Secondary Schools from La Rioja lack appropriate acoustic characteristics. With the help of an analysis of perceptive variables and physical parameters, and the correlation between them, those acoustic values which guarantee the acoustic confort have been able identify. These values taken like a criteria to the acoustic restoration of a music classroom studied before, the reached improvement results satisfactory. With all of them it pretends to contribute to a better effectiveness of the oral and musical communication for a good development of the music didactics.

Key words: *acoustic conditions, communication, sensitiveness, music didactics.*

## **INTRODUCCIÓN**

Las condiciones acústicas de las aulas de música de la mayoría de los Institutos de Educación Secundaria no son las adecuadas.

La población escolar sí aprecia ciertas deficiencias sonoras, principalmente el profesorado, pero no está suficientemente sensibilizada acerca de la importancia de unas buenas condiciones acústicas en las aulas para garantizar un correcto proceso de enseñanza-aprendizaje.

Existe un elevado absentismo laboral en los docentes por trastornos de la fonación. Según los datos facilitados por las administraciones de La Rioja el porcentaje asciende a un 6,82% y en el País Vasco de un 6,33% del absentismo laboral total. Este absentismo derivado de problemas de la voz es, en muchos casos, consecuencia de deficiencias en las condiciones acústicas de las aulas.

Las normativas que regulan las condiciones acústicas de los recintos plantean unas exigencias muy generales, de carácter mínimo que resultan insuficientes. Estas normas no profundizan en aspectos técnicos necesarios y en muchos de los casos se convierten en simples recomendaciones. Ni siquiera en aquellos centros escolares que se han construido hace menos de diez años se ha tenido en cuenta la importancia de unos requisitos acústicos mínimos que hagan posible una buena comunicación dentro de las aulas.

## **METODOLOGÍA**

En el desarrollo metodológico del estudio el primer paso es conocer las aulas de música de los Institutos de Educación Secundaria de La Rioja para escoger una muestra representativa. Se estudia su ubicación en el centro, sus dimensiones, los materiales de construcción, objetos de que consta, etc... En este conocimiento de las aulas también se toma nota de las primeras impresiones sobre las características acústicas de las mismas. En ellas se aprecian aspectos positivos pero también deficiencias.

Así se plantea como objetivo principal de esta investigación precisar cuáles son los parámetros acústicos que garantizan la adecuación de las aulas de música a las funciones que les corresponden, analizando las causas que determinan las condiciones acústicas idóneas y elaborando propuestas que conduzcan a su mejora.

Como objetivo específico fundamental se plantea verificar la validez de los resultados realizando un trabajo de rehabilitación acústica en un aula partiendo, en cada una de ellas, de los resultados obtenidos en las mediciones tanto de tipo vivencial como físicas.

## **PROCEDIMIENTO**

Para la consecución de los objetivos se procede a la determinación de las respuestas perceptivas que inciden en la adecuada efectividad acústica de las aulas. Estas respuestas son importantes porque expresan las percepciones y las vivencias

que los diferentes sujetos aprecian al encontrarse dentro de distintos recintos. Para ello se llevó a efecto un estudio detallado de la inteligibilidad de la palabra, así como de una encuesta relativa a la actividad musical-grupal.

Paralelamente se midieron algunos parámetros acústicos con instrumentación precisa para obtener datos que determinen las características acústicas de las diferentes aulas.

Se presenta una conexión de los aciertos de palabras con los parámetros físicos. Para ello se ha de recurrir al análisis estadístico mediante el cálculo de coeficientes de correlación y líneas de regresión.

## VARIABLES Y SU MEDICIÓN

Para la obtención de datos de las respuestas perceptivas se realizan las pruebas en cuatro aulas de música de diferentes Institutos Públicos de Educación Secundaria de La Rioja. Se extrae información de ocho grupos, dos por aula de música, lo que supone un total de 177 alumnos.

El material utilizado para el test consiste en cien palabras bisílabas equilibradas de acuerdo con la distribución existente en el idioma español, pero formando palabras sin sentido. El test ha sido grabado previamente en compact-disc. La emisión de cada grupo de palabras se ha realizado a niveles crecientes de intensidad y con el mismo radiocassette, que se colocó en la posición más frecuente ocupado por el profesor. Los alumnos contestaron en una plantilla.

Los parámetros físicos medibles en este estudio son:

- El nivel sonoro de los bloques de palabras: es el nivel de presión sonora expresado en dB(A).
- El nivel de ruido: es el nivel de presión sonora del ruido de fondo expresado en dB(A).
- El tiempo de reverberación, definido como el tiempo que tarda en decaer una señal estacionaria sesenta decibelios una vez cesada la fuente.
- El RASTI (Rapid Speech Index), que es un índice rápido de transmisión de la palabra que se basa en un sistema de modulación limitado a dos bandas de octava, a 500 y 2000 hercios.
- La Claridad acústica, definida como la relación de la energía sonora que nos llega entre los primeros 50 milisegundos y la total.
- El tiempo de decaimiento primario (E.D.T.), que es el tiempo que tarda un pulso en decaer diez decibelios.
- El tiempo de elevación, definido como el tiempo que tarda en llegar el cincuenta por ciento de la energía sonora generada por un pulso.

Las mediciones físico-acústicas se llevan a cabo por medio de un analizador de Fourier (tipo 2034 de la Brüel & Kjaer y el 2800 de la Larson Davis con un micró-

fono).

Conectar las respuestas perceptivas con los parámetros físicos es de gran interés, ya que primero se aprecia la vivencia sonora y luego se mide físicamente siendo posible, si fuera necesario, una manipulación de los parámetros físicos.

## **MUESTRA**

Para una interpretación idónea de los resultados se tienen en cuenta las características de los centros y de las aulas escogidas para la realización del estudio.

El Instituto Duques de Nájera tiene una antigüedad de diez años y se encuentra ubicado en una vía de salida de la ciudad, está sometido a niveles de ruido exterior relativamente altos por su cercanía a la vía del tren y dado que la fachada principal recae a una calle en la que existe un tráfico medio/alto. El aula de música da a esta calle principal y se encuentra en el primer piso del edificio. Es pequeña: 50,31 metros cuadrados de planta y 173,5 metros cúbicos. Las paredes tienen colocadas hasta media altura baldosas pequeñas y el resto es yeso al igual que el techo. El suelo es de baldosas grandes.

El Instituto Escultor Daniel tiene una antigüedad de dieciocho años y se encuentra ubicado en uno de los barrios periféricos de la ciudad, en la zona oeste, junto a un ambulatorio. El número de edificaciones está aumentando y el tráfico rodado también. Todo el edificio recae en calles con elevado tráfico. El aula de música da a una rotonda y se encuentra en la planta baja, hecho por el que las condiciones acústicas son extraordinariamente negativas. Tiene 55,09 metros cuadrados de planta y 161,4 metros cúbicos. El suelo del aula es de baldosas grandes y las paredes y el techo de lucido de yeso.

El Instituto Hermanos D'Elhuyar tiene una antigüedad de veintinueve años y está ubicado en el centro de la ciudad. Se encuentra en una zona tranquila. El aula de música que da a un patio interior, se encuentra en el segundo piso del edificio; tiene 58,4 metros cuadrados de planta, 189,8 metros cúbicos y está insonorizada. El suelo del aula es de baldosas grandes. Las paredes tienen baldosas pequeñas hasta la mitad y el resto lucido de yeso, al igual que el techo.

El Instituto Batalla de Clavijo tiene una antigüedad de treinta y dos años y se encuentra ubicado en uno de los barrios periféricos de la ciudad. Es una zona tranquila. El aula de música da a un patio interior, se encuentra en el primer piso; y tiene doble ventana. Sus dimensiones son de 75,86 metros cuadrados de planta y de 238,2 metros cúbicos. Es una aula espaciosa y con mucha iluminación. El suelo del aula es de baldosas grandes. Las paredes tienen baldosas pequeñas hasta un metro de altura y el resto lucido de yeso, al igual que el techo.

## **RESULTADOS**

Una vez detalladas las características de las aulas se procede al análisis de los resultados obtenidos mediante las variables perceptivas. En el test de inteligibilidad

de la palabra los aciertos totales de los alumnos muestran una tendencia intermedia. Los alumnos del I.E.S. Duques de Nájera son los que obtienen los resultados más bajos en los bloques de mayor nivel de presión sonora. Los alumnos del I.E.S. Escultor Daniel obtienen los más bajos resultados en los cuatro primeros bloques pero luego estos datos ocupan el segundo lugar. Los alumnos del I.E.S. Hermanos D'Elhuyar alcanzan los resultados más elevados de aciertos de palabras en todos los bloques. En el I.E.S. Batalla de Clavijo se obtienen los segundos más altos resultados en los cuatro primeros bloques pero después se pasa a un tercer lugar.

Una conclusión clara obtenida a partir de estos datos es que los valores de inteligibilidad aumentan notablemente con la intensidad sonora. Aunque no solo la superación del ruido entra en juego sino también una mayor capacidad de discriminación de las señales acústicas. Estos resultados van en la misma dirección que en pruebas realizadas por otros investigadores.

Por tanto se puede deducir que es necesario elevar la voz para que la inteligibilidad aumente. Esto presenta una situación incómoda para el alumno y para el profesor ya que a 52 dB apenas se entiende un 20% y es necesario alcanzar más de 70 dB para que la inteligibilidad de la palabra en todos los centros supere el 60%. Todo parece indicar que esto se debe a la superación del nivel de ruido (52 decibelios aproximadamente). Una vez superado ese nivel de ruido, se produce un salto considerable en el número de aciertos en todos los centros.

Respecto a los resultados obtenidos a través de las variables perceptivas (aciertos mínimos, obtenidos en el primer bloque de palabras a 42 dB(A); aciertos máximos, obtenidos en el noveno bloque de palabras a 76 dB(A); y el umbral de inteligibilidad, lugar donde se alcanza el 50% de la inteligibilidad total,) se percibe una tendencia en el orden de las aulas de música. El I.E.S. Duques de Nájera (centro moderno de ruido externo medio/alto) obtiene los resultados más bajos y alcanza en último lugar el umbral de inteligibilidad. El aula del I.E.S. Escultor Daniel (centro de mediana antigüedad con ruido externo medio/alto) alcanza el umbral de inteligibilidad en tercer lugar respecto de las otras aulas, obtiene bajos resultados en los primeros bloques y mejora la inteligibilidad a medida que aumenta el nivel sonoro. El I.E.S. Hermanos D'Elhuyar (centro antiguo en zona tranquila) alcanza la máxima inteligibilidad en todos los bloques de palabras y también el umbral de inteligibilidad. El I.E.S. Batalla de Clavijo (centro antiguo de ruido externo bajo) alcanza en segundo lugar relativo el umbral de inteligibilidad y tiene, en proporción, mayores aciertos en los primeros bloques de palabras que en los de mayor intensidad sonora.

Respecto a los parámetros físico-acústicos se pueden observar los resultados en la siguiente tabla.

INSTITUTOS	DUQUES DE NÁJERA	ESCULTOR DANIEL	HERMANOS D'ELHUYAR	BATALLA DE CLAVIJO
PARÁMETROS				
Ruido de fondo ponderación A(dB)	46.8	51,6	32,3	27

Tiempo de reverberación (sg) con medidas físicas a 500 hercios con niños	0,74	0,71	0,74	0,92
Tiempo de reverberación (sg) con medidas físicas a 2000 hercios con niños	0,59	0,56	0,61	0,78
RASTI con niños	0,69	0,71	0,69	0,63
Claridad acústica	0,3726	0,4054	0,4218	0,3312
Tiempo de decaimiento primario (msg)	245,21	226,2	209,55	289,1
Tiempo de elevación (msg)	69,4	60	58,3	80

## REHABILITACIÓN ACÚSTICA DE UN AULA

Una vez analizados todos los datos obtenidos en la investigación es necesario decidir qué aula de música de los cuatro centros estudiados va a ser la que reciba la mejora acústica. Con lo que se ha dicho hasta ahora es de esperar que la mejora se realice en el aula de música del I.E.S. Batalla de Clavijo. Esta decisión se comunica al centro y éste da permiso para llevarla a cabo. Se piden tres presupuestos a dos empresas de Logroño especializadas en el acondicionamiento acústico de recintos y en sistemas de techos desmontables. En ambos presupuestos se plantea que la solución para mejorar el aula es la colocación de un falso techo. El procedimiento seguido es la proyección en las dos vigas colgadas y en las dos medias, de cola de impacto así como en el aglomerado de espumas por una de sus caras, forrándose las mismas en su totalidad. Posteriormente se proyecta la cola sobre el aglomerado y sobre la placa Gyptone. A continuación se procede a colocar el falso techo desmontable en los tres huecos que forman las vigas descolgadas, rebajando su altura desde el forjado a techo terminado en 17 centímetros. Esta mejora estuvo soportado con cálculos previos de coeficientes de absorción de diferentes materiales y las previsiones fueron razonablemente buenas.

Una vez terminados los trabajos se procede de nuevo a realizar las mediciones tanto psicoacústicas como acústicas en el aula. La primera impresión, una vez terminada la rehabilitación acústica del aula de música, es que se ha producido una gran mejoría en el rendimiento acústico del aula. Esta apreciación se ve afianzada al comparar los aciertos de palabras del test de inteligibilidad antes y después de la mejora.

El número de aciertos en cada bloque de palabras es mayor después de la mejora y el umbral de inteligibilidad se alcanza a 54 decibelios. Dato importante ya que antes de la mejora se alcanzaba a 66,5 decibelios.

Comparando las palabras acertadas en otros centros con el aula rehabilitada acústicamente se observa que en ésta última los aciertos son mayores en todos los bloques excepto en el bloque noveno que es superado por el I.E.S. Hermanos D'Elhuyar.

Observando los resultados acústicos en el aula antes y después de la mejora se aprecia que el parámetro ruido de fondo ha aumentado después de la mejora en siete decibelios en la ponderación "A", aún así no existe mayor trascendencia porque sigue siendo el segundo instituto con menor ruido de fondo después del I.E.S. Hermanos D'Elhuyar y no ha superado el límite establecido por la Organización Mundial de la Salud (35 dBA)

Los tiempos de reverberación presentan una disminución muy considerable, especialmente en las bajas frecuencias. Esta disminución viene ratificada con un aumento del índice RASTI. Esto va a contribuir a una buena inteligibilidad de la palabra. En el parámetro claridad acústica el incremento es considerable. El tiempo de decaimiento primario disminuye y esto va a propiciar una mayor rapidez en la caída de un pulso; al igual que la disminución en el tiempo de elevación indica que la respuesta del aula ha sido más rápida; y en consecuencia ambos favorecen la inteligibilidad de la palabra.

Teniendo en cuenta los resultados obtenidos en el aula rehabilitada acústicamente y los que se conocen de otros trabajos llevados a cabo en esta materia se pretende obtener los valores mínimos que es necesario que alcance cada variable perceptiva y cada parámetro para garantizar un confort acústico en las aulas de música. Estos valores mínimos se muestran en la siguiente tabla.

PARÁMETROS	VALORES MÍNIMOS
Aciertos mínimos (a 42 decibelios "A")	25% de aciertos de palabras
Aciertos máximos (a 76 decibelios "A")	85% de aciertos de palabras
Umbral de inteligibilidad	55 decibelios "A"
RASTI sin niños	0,65 – 0,75
RASTI con niños	0,72 – 0,85
Ruido de fondo	35 decibelios "A"
Tiempo de reverberación a 500 Hz.	0,49-0,6 segundos
Tiempo de reverberación a 2000 Hz.	0,45-0,5 segundos
Claridad	0,45
Tiempo de decaimiento primario	192-209 milisegundos
Tiempo de elevación	52-58 milisegundos

Además de conocer los valores mínimos se va a describir a continuación un procedimiento para alcanzar los valores de cada parámetro que garanticen unas condiciones de excelencia acústica en las aulas. El procedimiento consiste en realizar correlaciones entre los distintos parámetros considerando el valor 0,75 del RASTI sin niños, un dato asumido como valor concreto que garantiza el confort acústico deseado; ya que la normativa finlandesa, otros estudios anteriores y los resultados de la propia investigación así lo proponen.

## **SÍSTESIS DE RESULTADOS**

A continuación se exponen las características acústicas de las cuatro aulas de música estudiadas y las posibilidades de mejora que se proponen.

El aula de música del I.E.S. Duques de Nájera no tiene buenas condiciones acústicas, el ruido exterior es elevado, por esto la inteligibilidad dentro del aula no es la recomendable. Las dimensiones del aula son reducidas, no es un aula apropiada para la enseñanza de la música y por tanto la mejor solución es ubicar el aula de música en otro lugar del centro con mayores dimensiones.

El aula de música del I.E.S. Escultor Daniel tiene buenas condiciones acústicas aunque parámetros como claridad acústica, tiempo de elevación o tiempo de decaimiento primario podrían mejorarse. De los cuatro Institutos del estudio es el que mayor índice de ruido de fondo presenta. La primera y fundamental medida que hay que tomar para mejorar el aula es el aislamiento exterior. Hay que evitar que el ruido exterior perjudique la inteligibilidad de la palabra y del lenguaje musical dentro del aula.

El aula de música del I.E.S. Hermanos D'Elhuyar también tiene buenas condiciones acústicas. Estas condiciones se pueden mejorar reduciendo los tiempo de reverberación ya que es el parámetro que peor índice alcanza y en consecuencia es el que perjudica la inteligibilidad de la palabra y de la música dentro del aula. Al ser demasiado elevado el tiempo de reverberación es difícil realizar correctamente actividades en grupo ya que el resultado final se ve deteriorado por el exceso de sonido que queda dentro del aula y no es absorbido por ningún material. Una medida importante a llevar a cabo en el aula de música del I.E.S. Hermanos D'Elhuyar es colocar materiales absorbentes que consigan reducir los altos tiempos de reverberación principalmente en las bajas frecuencias.

El aula de música del I.E.S. Batalla de Clavijo cuenta con las mayores dimensiones respecto a las otras aulas de música. Como ya se ha citado anteriormente, después de la rehabilitación acústica todos los parámetros han mejorado considerablemente, consiguiendo así un aula con buenas condiciones acústicas para desempeñar correctamente la enseñanza musical.

## **BALANCE DESDE LA PRESPECTIVA DE LA INVESTIGACIÓN**

Esta investigación queda abierta a posteriores estudios de este tipo en otras aulas, aumentando la muestra para comprobar si los resultados obtenidos son aplica-

bles o necesitan de matizaciones y realizando nuevas rehabilitaciones acústicas de aulas capaces de solucionar las deficiencias existentes para alcanzar el confort acústico deseado. Los datos obtenidos crean un referente para posibles mediciones acústicas que se vayan a realizar a posteriori. Además hay que destacar que existe un buen acuerdo entre los datos obtenidos en este estudio y los de otros trabajos sobre acondicionamiento acústico.

Como medida se propone a la administración educativa el cambio de algunos aspectos acústicos en las normativas existentes dentro del campo de la acústica de recintos escolares y una mayor preocupación por el emplazamiento de los futuros centros docentes, construyéndolos según las condiciones del ambiente acústico del entorno.

## **BIBLIOGRAFÍA**

- Alonso, J. (2000b). Psicodidáctica y acústica musical. *Revista de Psicodidáctica*, 9, 151-159.
- Delgado, C. (1995). Inteligibilidad de la palabra en la medida de la audición. *Actas del Simposio sobre Acústica Fisiológica y Audiometría* (pp. 27-36). Santiago de Compostela.
- Delgado, C., Perera, P., y Santiago, J. S. (1994). Inteligibilidad de la palabra en aulas escolares. *Revista de Acústica*, 25, 5-10.
- Díaz, C., y Velázquez, C. (1992). Estudio de las relaciones entre la inteligibilidad de la palabra y algunos parámetros acústicos, en salas rectangulares. *Jornadas Nacionales de Acústica, Tecnicústica 92* (pp. 113-115). Pamplona.
- Houtgast, T. (1981). The effect of ambient noise in speech intelligibility in classroom. *Applied Acoustics*, 14, 15-25.
- Houtgast, T., y Steeneken, H. (1973). The modulation transfer function in room acoustics as a predictor of speech intelligibility. *Revista de Acústica*, 28, 66-73.
- Jordan, V. L. (1977). Acoustical criteria and acoustical qualities of concert hall. *Music, Room and Acoustics*, 17, 114-123.
- Kinsler, L., y Frey, A. (1988). *Fundamentos de acústica*. México: Limusa.
- Pekkarinen, E., y Viljanen, V. (1991). Acoustic conditions for speech communication in classrooms. *Scand Audio*, 20, 257-263.
- Recuero, M. (1999). *Acústica arquitectónica aplicada*. Madrid: Paraninfo.
- Solbes, J., y García, A. (1996). Estudio acústico de dos centros de E.S.O. *Revista de Acústica*, 27, 32-36.

