Educación musical universitaria: Filosofía y estrategias curriculares

Juan Pablo Correa Ortega
Irma Susana Carbajal Vaca
Raúl Wenceslao Capistrán Gracia
Rodolfo Raphael Moreno Martínez
Compiladores

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE AGUASCALIENTES

Educación musical universitaria: Filosofía y estrategias curriculares

Educación musical universitaria: Filosofía y estrategias curriculares

Juan Pablo Correa Ortega
Irma Susana Carbajal Vaca
Raúl Wenceslao Capistrán Gracia
Rodolfo Raphael Moreno Martínez
Compiladores

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE AGUASCALIENTES

Educación musical universitaria:
Filosofía y estrategias curriculares

Primera edición 2016

D.R. © Universidad Autónoma de Aguascalientes
Av. Universidad 940, Ciudad Universitaria
Aguascalientes, Ags., 20131
www.uaa.mx/direcciones/dgdv/editorial/

© Juan Pablo Correa Ortega
Irma Susana Carbajal Vaca
Raúl Wenceslao Capistrán Gracia
Rodolfo Raphael Moreno Martínez
(Compiladores)

© Juan Pablo Correa Ortega
Irma Susana Carbajal Vaca
Rodolfo Raphael Moreno Martínez
Patricia Adelaida González Moreno
Raúl Wenceslao Capistrán Gracia
Raúl Cortés Cervantes
Yolotl Reyes Moreno
Isaac Namme Galindo
Ileana Guillermina Gómez Flores
Francia Terrazas Bañales
Miguel Ángel Torres Franco

ISBN 978-607-8457-93-9

Hecho en México
Made in Mexico

Índice

Prólogo 9

Retos y oportunidades de innovación
en la enseñanza musical a nivel superior
Patricia Adelaida González Moreno 13

Transmutaciones curriculares:
el panorama de la investigación en educación
musical en México
Irma Susana Carbajal Vaca 27

El uso de la herramienta *syllabus*
en la planeación docente de las asignaturas
de la Licenciatura en Música de la UAEH
Raúl Cortés Cervantes/Yolotl Reyes Moreno 37

El currículo y la pedagogía musicales durante el Renacimiento
Rodolfo R. Moreno 47

Diseño de un programa de estudios para la clase de Instrumento musical
Isaac Namme Galindo 59

Habilidades y desarrollo del piano de acompañamiento. Estudio con profesionales de música y danza
Ileana Guillermina Gómez Flores
Patricia Adelaida González Moreno
Francia Terrazas Bañales 73

Los procesos cognitivos de la fase de ejecución de la lectura a primera vista y sus implicaciones en la formación del guitarrista profesional
Juan Pablo Correa Ortega/Miguel Ángel Torres 87

Notas ajenas al acorde e improvisación tonal al teclado: uniendo la teoría con la práctica
Raúl W. Capistrán Gracia 99

Prólogo

Es para mí una gran satisfacción escribir el prólogo para esta segunda publicación colectiva del Departamento de Música de la UAA, en torno a una temática que ofrece grandes áreas de oportunidad en México: la educación musical universitaria. Así, en los trabajos que este libro encierra, sus autores se avocan a ofrecer profundas reflexiones y propuestas metodológicas sobre distintos tópicos relacionados con la formación del músico profesional.

Patricia González da inicio a esta publicación, abordando una temática actual y largamente debatida por tantos educadores: los "Retos y oportunidades de innovación en la enseñanza musical a nivel superior." En su interés por proporcionar una formación integral a los futuros profesionales de la música, que incluya el desarrollo de habilidades creativas, enfoques multiculturales y el uso de nuevas tecnologías, González examina las necesidades de la educación musical a nivel superior y las posi-

bilidades de cambios progresivos y significativos en la enseñanza que se constituyen como retos y oportunidades para las instituciones y sus docentes.

En su ensayo "Transmutaciones curriculares: el panorama de la investigación en educación musical en México", Irma Susana Carbajal Vaca nos ofrece una interesante reflexión sobre los resabios que el modelo conservatoriano ha dejado incrustados en los procesos de enseñanza y aprendizaje musicales universitarios, y nos presenta "un supuesto de descentralización y dispersión para perfilar los horizontes del campo".

Raúl Cortés Cervantes y Yolotl Reyes Moreno, en su artículo "El uso de la herramienta *syllabus* en la planeación docente de las asignaturas de la Licenciatura en Música de la UAEH", valoran la importancia de este instrumento didáctico y nos comparten sus experiencias y los resultados obtenidos a través de su implementación en la Licenciatura en Música de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.

En "El currículo y la pedagogía musicales durante el Renacimiento", Rodolfo Moreno nos da un panorama histórico sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje musicales durante este periodo estilístico, y nos hace reflexionar al exhortarnos a entender nuestro presente y aprender y comprender otras visiones y actitudes.

Por su parte, Isaac Namme Galindo aborda un tema que, debido a su grado de subjetividad y abstracción, suele ser causa de controversia: La sistematización de la enseñanza en música. Este autor hace una propuesta de organización gradual de la enseñanza del instrumento musical, capturando aquellos elementos fundamentales que se aproximan a lo concreto y medible, dentro de un marco académico provisto de objetivos claramente definidos.

Ileana Guillermina Gómez Flores, Patricia Adelaida González Moreno y Patricia Terrazas tratan un tema pocas veces trabajado que se titula: "Habilidades y desarrollo del piano de acompañamiento: Estudio con profesionales de música y danza". Las autoras nos ofrecen los resultados de una investigación de tipo descriptivo, en la cual se exploró la percepción de los profesionales de la música y de la danza acerca del piano de acompañamiento. Entre los resultados obtenidos se observó que el piano de acompañamiento tiene gran demanda entre los instrumentistas, así como en escuelas de música y danza, lo cual abre las puertas a otra posibilidad laboral.

Juan Pablo Correa y Miguel Ángel Torres nos proporcionan una revisión de la literatura sobre el tema de la lectura a primera vista (LPV), como habilidad

básica que debe desarrollar el músico profesional. Correa y Torres abordan los procesos cognitivos involucrados en la ejecución de la lectura a primera vista tales como la agrupación, las representaciones mentales y la predicción, el movimiento ocular, y el monitoreo visual y auditivo. Adicionalmente, nos ofrecen un panorama de los retos de su enseñanza y aprendizaje en la guitarra clásica, así como una reflexión sobre las acciones que deberían tomarse para promover la integración de habilidades y conocimientos entre materias prácticas y teóricas.

Finalmente, su servidor, Raúl Capistrán hace una reflexión sobre la importancia de desarrollar la habilidad de improvisar, y propone una metodología sencilla para exhortar a los docentes y estudiantes a explorar su creatividad a través de esta emocionante actividad.

Esperamos que las reflexiones y propuestas vertidas en este libro sean de utilidad a los docentes de las universidades y conservatorios de México, quienes en el diario bregar por el mundo de la educación musical, dedican su esfuerzo a la formación integral de los futuros profesionales de música.

Aguascalientes, Ags. Junio 1 de 2016
Dr. Raúl W. Capistrán Gracia

Retos y oportunidades de innovación en la enseñanza musical a nivel superior

Patricia A. González Moreno[1]

Introducción

Cuando se habla de educación musical, comúnmente se piensa en la provisión de una formación musical para niños y jóvenes en educación básica. En su concepción más amplia, la educación musical incluye toda actividad de enseñanza-aprendizaje de la música que puede tener lugar en muy variados contextos, tanto formales, como no formales. A nivel superior, las escuelas de música universitarias y conservatorios cumplen con la función sustancial de formar a profesionales de la música, ejecutantes, educadores musicales, gestores e investigadores encargados de preservar no sólo las tradiciones musicales existentes, sino también de innovar y avanzar el estado del arte. Dada la importancia de la educación musical a nivel superior,

1 Universidad Autónoma de Chihuahua, correo: pagonzalez@uach.mx.

es una área de estudio y de acción que requiere de una constante reflexión de forma que informen los esfuerzos tanto de administradores, profesores y de la academia en general.

En la actualidad, como sucede en cualquier otro nivel educativo, la educación musical a nivel superior enfrenta diversos retos, dadas las particulares condiciones socioculturales y tecnológicas a nivel local y global. Vivimos en una sociedad interconectada que se ha visto beneficiada por el acceso a los medios masivos de información, a la difusión facilitada por internet y otros medios digitales. Este acceso a la información también ha abierto las puertas del conocimiento sobre otras culturas, sus expresiones y tradiciones artísticas y musicales. Además, nos ha informado sobre tendencias e innovaciones en la práctica musical.

En el contexto latinoamericano, Samper Arbeláez (2011) examina profundamente los aspectos de multiculturalidad e identidad que crean tensiones en el ambiente universitario, y sus implicaciones en el currículo, las metodologías y prácticas docentes. Como bien sugiere, el espacio universitario es un punto de encuentro donde diversas narrativas musicales convergen, tanto a través de las experiencias musicales de los docentes como de los ambientes de aprendizaje musical informal de los que son partícipes los estudiantes. Sin embargo, no es posible la inclusión de *todas* las expresiones musicales, como bien sugiere Samper Arbeláez, y la universidad se convierte en un espacio sujeto a la negociación de saberes. El autor, además, argumenta que más que el énfasis en la multiculturalidad, "la interculturalidad ofrece una plataforma para la emergencia epistémica; de este diálogo entre saberes académicos y otros saberes culturales" (Samper, 2011: 312). Esto lleva a cuestionamientos como, "¿qué discursos musicales debe privilegiar la escuela? Y en un contexto latinoamericano ¿Cuáles son las músicas que tendrían que ser abordadas por la universidad de esta región en el Siglo XXI?" (Samper, 2011: 301). Sin buscar dar respuesta a estos cuestionamientos, este capítulo busca hacer un acercamiento hacia el contexto actual impuesto por las nuevas tecnologías y tendencias culturales y musicales que deben informar las prácticas curriculares y didácticas en el campo de la educación musical.

Los recientes medios electrónicos y digitales han marcado nuevas pautas en la interpretación y creación musical. Sólo por mencionar algunos ejemplos, la tecnología ha facilitado la invención de novedosos dispositivos electrónicos como los Mi.Mu Gloves (http://mimugloves.com/#TheGloves) que permiten la composición musical a través del movimiento humano, y que son un claro ejemplo del trabajo colaborativo de músicos, artistas, científicos e ingenieros. La

innovación musical a través de la tecnología también se ha visto ejemplificada en la ejecución de composiciones codificadas en vivo como la que ofrecen Andrew Brown (https://vimeo.com/andrewsorensen/videos/sort:plays) o Nick y Matthew Yee-King (https://www.youtube.com/watch?v=H5IceNlC69w). Estos ejemplos muestran la necesidad actual de los músicos de ser originales, de innovar y reinventarse continuamente. Es una prioridad buscar alternativas creativas para desempeñarse en un mundo influenciado por la tecnología y los nuevos medios, y caracterizado por una amplia diversidad cultural, aspectos que marcan tendencias en la industria musical.

Tomando esto en consideración, es importante preguntarnos, ¿en qué medida las instituciones de educación superior enfrentan el reto de formar a los futuros músicos e integrarlos adecuadamente al contexto sociocultural y tecnológico que caracteriza el mercado laboral en la actualidad? En Estados Unidos, la Sociedad de Colegios de Música (College Music Society, CMS) se ha cuestionado esto y ha reconocido que:

> A pesar de los reiterados llamados de cambio que aseguren la pertinencia de los contenidos curriculares y desarrollo de habilidades para la música fuera de la academia, la academia se ha mantenido aislada, resistente al cambio, y con demasiada frecuencia regresiva en lugar de progresiva en su enfoque de la educación a nivel licenciatura. Si bien se ha producido cierto cambio superficial a través de diferentes estrategias (i.e., ofreciendo más cursos, con más requisitos y más materias electivas), no se han realizado los cambios fundamentales en las prioridades, valores, enfoques y su respectiva implementación (Campbell, 2014: 2) [traducción de la autora].

En México, estas aseveraciones no parecen estar tan alejadas de nuestro contexto particular. A pesar de la implementación de modelos educativos basados en competencias, que buscan desarrollar en los estudiantes habilidades, conocimientos y valores alineados a las necesidades de su entorno y atendiendo a sus propios intereses individuales (e. g., Marín, 2003; Tobón, 2006), aún persisten viejas prácticas de enseñanza que desfavorecen un adecuado aprendizaje musical (González-Moreno, 2013a, 2013b). Los cambios estructurales y de fondo no se han concretado en la implementación de los programas de estudio (ver González-Moreno, 2015), ya sea por desconocimiento o resistencia de los maestros a modificar su práctica docente.

La Sociedad de Colegios de Música, a través del documento titulado *Transforming Music Study from its Foundations: A Manifesto for Progressive Change in the Undergraduate Preparation of Music Majors*" (Campbell *et al*., 2014: 11), reconoce que "un cambio significativo es esencial si queremos reducir la brecha entre el estudio académico de la música y el mundo musical al que nuestros estudiantes ingresarán terminando sus estudios". Se discuten tres problemas básicos dentro de los programas de música en nivel licenciatura. En primer lugar, se relega la creación de música nueva para dar mayor prioridad a la interpretación de obras antiguas, particularmente en los programas enfocados en la tradición clásica europea (Samper, 2011). Esto es observable incluso en programas de *jazz* donde, como sugiere Boyes (2011), la pedagogía formalizada sesga la instrucción hacia la interpretación de repertorio de ciertos periodos históricos, con obras que sólo existen dentro del paradigma de la música escolástica, y que tienen mínima asociación con la riqueza del *jazz* en su conjunto. Boyes nos lleva a cuestionarnos si la formalización de la educación musical en el *jazz* ha conducido a la homogenización del mismo.

El segundo problema, relacionado con el anterior, es la existencia de una orientación hegemónica y etnocéntrica de los estudios de la música, en la que otorga un mayor valor al estudio de compositores y obras musicales de otros países o culturas, sugiriendo una supremacía de dichas tradiciones musicales sobre otras, incluso las propias. En México, un claro ejemplo es la carencia de programas de música folclórica, aun cuando en otros países se ha institucionalizado la enseñanza musical de la música mexicana (e.g., programas escolares de música de mariachi en Estados Unidos), mientras que prevalecen los programas de música clásica y se crean programas ajenos a nuestras propias culturas musicales (e.g., programas de *jazz*).

Por último, el tercer problema es la fragmentación de materias dentro del currículo, donde el desarrollo de habilidades está segmentado por áreas disciplinares (i.e., solfeo, contrapunto, canon y fuga, etc.) y no se interrelacionan con el conocimiento y habilidades necesarias para la práctica musical real (desarrollo auditivo, lectura a primera vista, teoría contemporánea, etc.).

La literatura nos sugiere también otras deficiencias de los modelos tradicionales de la enseñanza musical a nivel superior. Lehmann (2006) y Zhukov (2008) argumentan que dentro de la tradición clásica prevalece un gran énfasis hacia la perfección técnica y recreación del repertorio, esto a expensas del desarrollo de habilidades de interpretación musical creativa (Hallam & Gaunt,

2012; Gaunt, 2008). En tradiciones musicales como el *jazz* y otros géneros de música popular, la creatividad interpretativa es resultado de convenciones menos restrictivas y existen mayores expectativas de originalidad artística (Green, 2002; Hewitt, 2009; Lebler, 2008). Cuando las restricciones son percibidas negativamente por los estudiantes, y éstos tienen una motivación genuina por sobresalir en la ejecución musical, es altamente probable que resulte en una búsqueda de alternativas de expresión e individualidad fuera de los programas formales de música, por no acercarse a sus expectativas e intereses (Burt & Mills, 2006).

Tomando como punto de partida estos retos, la Sociedad de Colegios de Música (CMS) sugiere tres pilares fundamentales en los que se debe sostener la educación musical a nivel superior. Éstos son: *a)* creatividad, *b)* diversidad, e *c)* integración. En relación con la creatividad, CMS toma la posición de que "la improvisación y composición proveen una base más fuerte para educar a los músicos de hoy que el modelo de entrenamiento de ejecutantes en la interpretación de obras antiguas" (p. 2). Esta postura no descarta necesariamente la importancia de la interpretación musical, de hecho aboga por regresar a las raíces mismas de la tradición clásica europea en la cual, como podemos ejemplificar con varios compositores clásicos (e.g., Mozart, Beethoven, Liszt, etc.), los grandes maestros cumplían con la tríada identitaria de *compositor-improvisador-ejecutante*. De hecho, los programas universitarios actuales representan una ruptura radical con dicha tradición. Reintegrar a la creatividad musical como pilar indispensable en nuevos modelos y paradigmas educativos permitirá lograr nuevos niveles de vitalidad y excelencia en el campo de la interpretación musical.

Para contrarrestar la hegemonía y el etnocentrismo, el segundo pilar está fundamentado en la necesidad de mostrar una mayor apertura y compromiso con la difusión y preservación de la música de diversas culturas. Para ello, los programas de estudio deben incentivar la experimentación, estudio y participación directa con la música de diversos géneros, culturas y contextos sociales. Si examinamos los programas de estudio en México (González-Moreno, 2015), la pluralidad y multiculturalismo están limitados al estudio de repertorio clásico de diferentes periodos musicales (e.g., barroco, clásico, romántico, impresionista, contemporáneo –en referencia a la misma tradición de música culta–) y de compositores de diferentes países europeos. Cuando se incluye repertorio de compositores mexicanos, se limita al de aquellos que sobresalieron en

el campo de la música culta (e.g., Manuel M. Ponce, Ricardo Castro, Julián Carrillo, Estanislao Mejía, Carlos Chávez, María Grever, Silvestre Revueltas, Blas Galindo, Miguel Bernal Jiménez, entre otros). Hasta este momento, no existen en el país programas de estudio con énfasis en música popular o música folclórica en nivel universitario. Si bien ha habido cierta tendencia para dar cabida a programas de música más allá de los límites de la música clásica, como es el caso de programas universitarios que ofrecen la especialización en *jazz* (e.g., guitarra *jazz*, Universidad Autónoma de Chihuahua), esto confirma que sigue prevaleciendo el modelo hegemónico, donde se les da prioridad a géneros musicales de otros países, sobre las tradiciones propias.

Consistente con este segundo pilar, Samper Arbeláez (2011) sugiere que los currículos en la educación superior deberían cumplir tres funciones básicas: *a)* darle continuidad a la tradición centroeuropea; ésta debe continuar presente en el currículo dada su influencia en los contextos sonoros occidentales; *b)* el currículo debe considerar también las músicas tradicionales de la región, cumpliendo con la función universitaria de la preservación cultural; y *c)* el currículo debe dar cabida también a los contextos musicales a los que está expuesto el estudiante y que definen, en gran medida, sus intereses particulares.

El tercer pilar de integración aboga porque los programas de licenciatura integren el conocimiento de manera significativa, tanto en ejecución interpretativa como en la comprensión musical y la creatividad. En este sentido, los nuevos enfoques deben incentivar el desarrollo integral de habilidades de improvisación, así como la composición de música relevante a nuestros tiempos tomando en cuenta el rol de la música, su diversidad histórica y contemporánea en la vida humana. En lugar de enseñar aspectos teóricos aislados de la práctica, éstos deben integrarse para la mejor comprensión musical, que permita la expresividad e individualidad de los egresados.

Ahora bien, ¿es factible y justo considerar estas recomendaciones de la CMS dado nuestro contexto particular? Aunque existen grandes diferencias entre sistemas educativos, es necesario reflexionar sobre las necesidades curriculares actuales de acuerdo a nuestras propias circunstancias, el contexto local y las tendencias globales que informen nuestro quehacer educativo. Para ello, es necesario considerar las ventajas y desventajas de implementar estas recomendaciones, partiendo de lo que la evidencia empírica sugiere. La investigación de la educación musical a nivel superior, aun cuando es incipiente en nuestro país, nos permite examinar de una manera más objetiva las deficiencias y fortalezas presentes en nuestros programas

curriculares, la viabilidad de implementación de innovaciones educativas y sus implicaciones en la práctica educativa y el diseño curricular.

Para dar ejemplo sobre la situación particular en nuestro contexto, presento aquí de manera concisa los resultados de una investigación sobre creatividad en la interpretación musical anteriormente publicada (González-Moreno, 2013a, 2013b), y que evidencian la necesidad de reformas estructurales en los programas de estudio de manera que aborden las necesidades y expectativas de formación musical a nivel superior.

Creatividad en la educación musical a nivel superior

Cuando hablamos de creatividad musical, relacionamos inmediatamente este concepto con dos competencias musicales específicas: composición e improvisación. Sin embargo, en raras ocasiones nos referimos a la creatividad musical inmersa en el proceso mismo de la interpretación musical. Como se mencionó anteriormente, los procesos de enseñanza-aprendizaje de la ejecución musical a nivel superior han estado comúnmente centrados en el desarrollo de habilidades técnicas, muchas veces descuidando el aspecto creativo de la interpretación musical. El propósito de esta investigación cualitativa fue examinar las percepciones estudiantiles sobre la creatividad en la interpretación musical, así como los aspectos que inhiben y favorecen el desarrollo creativo de los estudiantes.

En la investigación participaron 15 estudiantes de música (piano, violín, canto, guitarra clásica, guitarra eléctrica, percusiones y saxofón), de una universidad pública en el norte del país. Siete de ellos tenían un gran interés en géneros populares, así como experiencia previa en los mismos (e.g., mariachi, grupo versátil, banda de *rock*), mientras que los ocho restantes tenían un interés genuino en su preparación como intérpretes de música clásica. A pesar de esta diversidad de intereses entre los participantes, únicamente dos de ellos recibían instrucción musical dentro de la tradición del *jazz* y música popular en sus respectivas salidas instrumentales (saxofón y guitarra eléctrica). Los estudiantes, en su conjunto, fueron seleccionados con base en sus habilidades y calidad interpretativa. En las entrevistas realizadas a los participantes se indagó sobre su desarrollo musical previo, las características de sus clases de instrumento, la relación estudiante-maestro, y aspectos motivacionales que favorecían o impedían su creatividad en la interpretación musical.

Los resultados de la investigación mostraron que los estudiantes percibían la creatividad en la interpretación musical como la capacidad de improvisar y la libertad para experimentar. A través de estos medios, sentían una mayor libertad para desarrollar su propia *voz* en la interpretación. Aquellos que además componían (no como parte de su programa de estudios instrumental sino por cuenta propia), sentían un mayor nivel de creatividad al interpretar sus propias obras, aunque había limitadas o nulas oportunidades de incluir sus composiciones como parte de su repertorio formal. Los estudiantes expresaron que experimentaban además un mayor nivel de creatividad cuando existía la posibilidad de tomar decisiones interpretativas sin restricciones y cuando tenían la oportunidad de seleccionar por ellos mismos la música a interpretar. Esto refuerza la necesidad de que los estudiantes vean satisfechas sus necesidades psicológicas de autonomía y competencia (Deci & Ryan, 2000) para lograr una motivación intrínseca y, en consecuencia, un desarrollo creativo favorable.

Fue interesante encontrar que los estudiantes con trayectoria en música popular experimentaban mayores niveles de creatividad en comparación con aquellos estudiantes inmersos únicamente en el estudio de la música clásica. Esto puede deberse a que, como sugiere Boyes (2011: 63), "en el modelo de aprendizaje informal, los estudiantes son más aptos para descubrir su propia voz artística porque se les da la oportunidad para hacerlo. Mientras que el proceso de aprendizaje formal en el contexto tradicional institucionalizado es más apto para instruir al estudiante en lo que es correcto y lo que no es tan correcto".

Respecto a la interacción maestro-estudiante, algunos comentarios de los estudiantes son particularmente interesantes. En palabras de uno de los pianistas participantes, "muchos maestros piensan que todo lo que importa es la técnica, y en menor medida la expresión y creatividad". Esto, como podemos observar, es consistente con lo encontrado por Lehmann (2006) y Zhukov (2008). Otro de los participantes, el cual era altamente competente tanto como pianista de *jazz* como pianista clásico, comentó: "Mi maestra dice que quiere que sus estudiantes interpreten musical y creativamente, pero la verdad es que terminan tocando como ella dice". A pesar de su habilidad para improvisar en *jazz*, el estudiante sentía coartada su libertad para improvisar al interpretar música clásica aun dentro de los parámetros generalmente establecidos en dicha tradición, no por falta de competencia, sino por las restricciones impuestas por el propio docente.

Algunas de las conclusiones generales sobre los factores que inhibían la creatividad de los estudiantes incluían: *a)* la falta de autonomía. Varios parti-

cipantes expresaban la poca o nula libertad para tomar decisiones de interpretación del repertorio; en este contexto, el rol del docente se reducía a ofrecer instrucciones precisas sobre la ejecución musical que consideraban correcta. Incluso se reportó una *b)* oposición directa a innovaciones en la ejecución propuestas por estudiantes. Existe una *c)* limitada o nula aceptación de "errores" en la interpretación, o aceptación a que la interpretación del estudiante se aleje de los parámetros establecidos. Tanto en el caso de los intérpretes de voz como de violín, éstos reportaron que los maestros les imponían *d)* restricciones o incluso prohibiciones de interpretar otros géneros musicales (e.g., canto popular, mariachi), ya que, de acuerdo a sus maestros, podían dañar su técnica vocal o instrumental.

En una segunda fase del estudio (González-Moreno, 2013b), donde se realizaron entrevistas con los maestros de voz e instrumento de los estudiantes que participaron en la primera fase, se corroboró que existe una falta de interés, así como de competencias docentes necesarias para incluir actividades de composición/improvisación. Como podemos observar, los resultados del estudio muestran consistencia con los tres problemas identificados por Campbell *et al.* (2014).

Implicaciones

¿Qué implicaciones conllevan los resultados encontrados? Aunque este estudio es particular al contexto examinado, los resultados proveen evidencia adicional sobre la necesidad de que los programas de estudio universitarios, así como las prácticas docentes, evolucionen a la par de las necesidades de formación actuales, y que atiendan efectivamente los intereses de desarrollo musical y creativo de los estudiantes. Los maestros deben mostrar una actitud positiva y abierta hacia la exploración y experimentación, de forma que se promueva un ambiente en el que los estudiantes se sientan seguros y libres para innovar en cada una de sus facetas como artistas, ya sea como intérpretes, improvisadores o compositores, o como un músico más completo conjugando dichas facetas. Se deben ampliar las oportunidades para desarrollarse en ambientes multiculturales, como posibilidades de participación en ensambles de diversos géneros musicales o la conformación de ensambles pequeños más dinámicos que incentiven la creatividad musical grupal. De esta manera, el ambiente académico podría parecerse en mayor medida a los contextos profesionales en los que los egresados se desempe-

ñarán después de sus estudios. Para ello, los maestros también pueden ceder en su presencia y control sobre las decisiones académicas de los estudiantes, es decir, se debe abogar por tener un balance entre *presencia* y *ausencia* del maestro de forma que facilite oportunidades de autoaprendizaje.

Desafortunadamente, los estudiantes con formación dentro de la tradición clásica occidental, a pesar de tener un entrenamiento musical sofisticado, no necesariamente desarrollan habilidades creativas para transferir el conocimiento teórico y técnico en un contexto musical diferente. Por lo tanto, los estudiantes y egresados de los programas de música necesitan formas flexibles y creativas de reconciliar el conocimiento práctico obtenido en la música popular y los aspectos teóricos de su aprendizaje musical formal.

Complementando estas implicaciones, se pueden tomar en consideración las recomendaciones de Jackson (2009), en cuanto a que los maestros a nivel superior deben:

- Facilitar el autoaprendizaje más que sólo la transmisión de habilidades para la interpretación.
- Enfatizar un aprendizaje hacia el entendimiento y no sólo enfocado en contenidos (repertorio).
- Proveer oportunidades de independencia y autonomía en las decisiones interpretativas.
- Dar libertad para experimentar y tomar riesgos, en lugar de imponer restricciones.
- Diseñar situaciones que requieran un pensamiento divergente y convergente.

¿Qué implicaciones existen a nivel institucional? En primera instancia, el mayor reto recae en los profesores universitarios si la meta es adaptar la práctica docente a las necesidades de formación actuales, particularmente si ellos mismos fueron formados en ambientes restrictivos similares y no han fortalecido sus habilidades creativas para transmitirlas a sus estudiantes. Una solución sería el acceso a programas de entrenamiento que faciliten el desarrollo e integración de dichas habilidades, esto en un ambiente seguro, flexible y autocrítico, reconociendo las propias deficiencias, pero también comprometiéndose a un entrenamiento profesional continuo, aun cuando esto implique salir de su zona de confort.

Las condiciones actuales sugieren la necesidad de ser autocríticos y examinar en qué medida los paradigmas actuales deben o no ser modificados, para estar en condiciones de reducir la brecha entre el discurso administrativo que generalmente se centra en el desarrollo de competencias indispensables para el desempeño profesional y la realidad curricular de los programas de estudio que se ofrecen a los estudiantes. Como lo sugieren Campbell *et al.,* "cambios en la práctica requieren cambios de pensamiento" (2014: 27). Esto es, se requiere un alto nivel de escrutinio crítico dentro de la estructura académica, que puede realizarse de muy variadas formas, ya sea a través de grupos de reflexión entre profesores y estudiantes, equipos de trabajo, foros, etcétera.

Algunas posibles estrategias de cambio son la reducción de materias obligatorias y una mayor oferta de cursos electivos que permitan una verdadera flexibilidad curricular, de forma que los estudiantes tengan la capacidad de decidir sobre las competencias (conocimientos, habilidades y valores) particulares que deseen desarrollar, dependiendo de sus intereses y rutas profesionales previstas. Como sugiere Hannan (2000), se requiere desarrollar habilidades creativas adicionales, no sólo las habilidades musicales que comúnmente se establecen como prioridad en los programas de estudio (e.g., administración de proyectos, habilidades empresariales, ingeniería de audio, nuevas tecnologías musicales, tecnologías de información y comunicación, ensambles de cámara –acorde a los intereses particulares de los estudiantes–, entre muchas otras). Esto implica una reducción en las restricciones departamentales que pudieran obstaculizar que los estudiantes examinen y decidan críticamente sobre sus propias trayectorias académicas, con base en sus expectativas y necesidades de aprendizaje.

Conclusiones

En resumen, las instituciones de educación superior en México, al igual que sucede en otros países alrededor del mundo, deben considerar seriamente de qué forma proveen ambientes de aprendizaje que sean favorables para el desarrollo de la creatividad y diversidad musicales que resulten en una mejor preparación de los egresados de las carreras en música. Uno de los desafíos constantes en la enseñanza musical en universidades y conservatorios es reconciliar el ingreso de nuevos saberes y competencias en los currículos escolares universitarios, de forma que exista una interacción pertinente entre herencias culturales (tanto europeas, como

regionales, latinoamericanas y mexicanas) y académicas. Como Samper Arbeláez (2011: 304) sugiere, más allá de hablar simplemente de multiculturalidad como generadora de escenarios de tolerancia, es factible hablar de interculturalidad como un "*diálogo de saberes,* como un encuentro de culturas y formas de ver el mundo que se nutre de la interrelación y no solamente de la 'sana convivencia'".

Las diferencias entre las demandas de perfección técnica y oportunidades para la autoexpresión y creatividad son exigencias que los egresados encontrarán en su vida profesional.

Para ello, es imprescindible que las instituciones educativas y sus docentes promuevan la individualidad y autonomía de cada estudiante, a través de programas flexibles e innovadores, favoreciendo así las competencias creativas que requieren como músicos en el siglo XXI.

Fuentes de consulta

Boyes, B. (2011). *Infusing Performing Arts in Project Based Learning to Transform Secondary Education.* Tesis de maestría, Goddard College.

Burt, R. & Mills J. (2006). Taking the Plunge: The Hopes and Fears of Students as they Begin Music College. *British Journal of Music Education,* 23(1), 51-73.

Campbell, P. S. (Convener), Myers, D. (Task Force Chair), Sarath, E. (Lead author), Chattah, J., Higgins, L., Levine, V. L… & Rice, T. (2014, November). *Transforming Music Study from its Foundations: A Manifesto for Progressive Change in the Undergraduate Preparation of Music Majors.* College Music Society. Disponible en: http://www.music.org/index.php?option=com_content&view=article&id=1859:transforming-music-study-from-its-foundations-a-manifesto-for-progressive-change-in-the-undergraduate-preparation-of-music-majors&catid=139.

Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.

Gaunt, H. (2008). One-to-one Tuition in a Conservatoire: The Perceptions of Instrumental and Vocal Teachers. *Psychology of Music,* 36(2), 215–245.

González-Moreno, P. A. (2013a). Performance Creativities in Higher Music Education. In P. Burnard (Ed.), *Developing Creativities in Higher Music Education: International Perspectives and Practice* (87-98). London: Routledge.

González-Moreno, P. A. (2013b). Creatividad en la interpretación musical: Aspectos que facilitan e inhiben su desarrollo en la educación superior. *Journal for Educators, Teachers and Trainers,* 5(1), 103-114.

González-Moreno, P. A. (2015). Music Teacher Preparation in Mexico: Challenges and Opportunities for Improvement. In S. Figueiredo, J. Soares, & R. Finck Shcambeck, *The Preparation of Music Teacher: A Global Perspective.* Série Pesquisa em Música no Brasil. Volume 5. Porto Alegre: ANPPOM. ISBN 978-85-8054-198-4.

Green, L. (2002.) *How Popular Musicians Learn: A Way Ahead for Music Education.* Alderhsot: Ashgate.

Hallam, S., & Gaunt, H. (2012). *Preparing for Success: A Practical Guide for Young Musicians.* London: Institute of Education.

Hannan, M. (2000). The Training of Contemporary Popular Musicians. *Music Forum, 7*(1), 18-20.

Hewitt, A. (2009). Musical Styles as Communities of Practice: Challenges for Learning, Teaching, and Assessment of Music in Higher Education. *Arts and Humanities in Higher Education,* 8(3), 325–333.

Lebler, D. (2008). Popular Music Pedagogy: Peer-learning in Practice. *Music Education Research,* 10(2), 193–213.

Lehmann, A. C. (2006). Historical Increases in Expert Music Performance Skills: Optimizing Instruments, Playing Techniques, and Training. In E. Alternmüller, M. Wiesendanger & J. Kesselring (eds.*), Music, Motor Control and the Brain*. Oxford: Oxford University Press.

Marín, R. (2003). *El modelo educativo de la UACH: Elementos para su construcción.* Chihuahua: Universidad Autónoma de Chihuahua.

Samper Arbeláez, A. (2011). Educación musical a nivel superior e interculturalidad en el siglo XXI: Nuevas epistemologías, nuevas aproximaciones didácticas. *El Artista,* 8, 297-316.

Tobón, S. (2006). *Aspectos básicos de la formación basada en competencias.* Documento de trabajo. Recuperado el 19 de julio de 2015 de: http://www.urosario.edu.co/CGTIC/Documentos/aspectos_basicos_formacion_basada_competencias.pdf.

Zhukov, K. (2008). Exploring the Content of Instrumental Lessons and Gender Relations in Australian Higher Education. *British Journal of Music Education,* 25(2), 159–176.

Transmutaciones curriculares: el panorama de la investigación en educación musical en México

Irma Susana Carbajal Vaca[1]

Introducción

Este panorama de la investigación en educación musical en México es comprendido como resultado natural de la descentralización de la investigación y de las transmutaciones que, desde hace dos décadas, ocurren en los programas de educación musical en el país como consecuencia de migrar hacia el modelo universitario.

Las reflexiones de este texto se adhieren a las de un trabajo previo: *Del modelo de conservatorio al modelo universitario: la experiencia de transición en el Departamento de Música de la Universidad de Guadalajara* (Carbajal, 2016), en el cual se sostiene que el modelo universitario de los programas de mú-

1 Universidad Autónoma de Aguascalientes, correo: irma.susana.carbajal.vaca@gmail.com.

sica que ofrece la Universidad de Guadalajara aún no se ha consolidado a causa de diversas resistencias en los actores de la institución, las cuales han interferido en la comprensión colectiva del proyecto educativo universitario. Este fenómeno podría estar replicándose en otras entidades del país, hecho que repercute en el panorama de la investigación en educación musical en México, aspecto medular a desarrollar en este documento.

Se exponen tres apartados: 1) *retrospectiva*, 2) el *supuesto de descentralización y dispersión* y 3) *horizontes del campo*.

Retrospectiva

Podemos afirmar que, hasta finales del siglo XX, las actividades en investigación artística de México se encontraban centralizadas en el Distrito Federal. Dado que hasta la década de 1990 las profesiones artísticas en el país no eran universitarias, la única institución que oficialmente podía ostentar sus hallazgos como científicos era El Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (CONACULTA), cuyas producciones, hasta la fecha, son avaladas por sus centros de investigación.

El organismo de CONACULTA, dedicado a la investigación musical, es el Centro Nacional de Investigación, Documentación e Información Musicales (CENIDIM). Este centro cuenta con ocho líneas de trabajo: 1) documentación e información, 2) musicología histórica, 3) transcripción musical, 4) edición musical, 5) análisis musical, 6) etnomusicología, 7) música e interdisciplina y 8) pedagogía musical. De acuerdo con los datos oficiales del CENIDIM, en la octava línea se estudia "la pedagogía y la enseñanza de la música en México en diversos aspectos: educación formal e informal, niveles básico, medio y profesional, planes y programas de estudio, materiales didácticos, historia de la educación musical, etc." (CENIDIM, 2015).

Entre las publicaciones del CENIDIM relacionadas con la investigación en educación musical se encuentran registrados únicamente dos textos de la autora Susana Dultzin. El primero es una edición de 1987, titulado *La educación musical infantil en México. Antología de métodos y experiencias*, el cual presenta las ponencias del Primer Encuentro Metropolitano de Educación Musical Infantil que tuvo lugar en el Distrito Federal en 1984. El segundo texto es una edición de 1981 que contiene tres títulos: *Historia social de la educación artística en México (notas y documentos), La educación musical en México (antecedentes: 1920-1940)* y *La educación musical en México (nivel profesional)*, editados por el Conservatorio

Nacional de Música y la Escuela Nacional de Música. Después de esta fecha no aparece ningún registro en el sitio oficial del CENIDIM.

De acuerdo con la información proporcionada por el musicólogo Eugenio Delgado Parra –responsable de la Coordinación de Investigación del CENIDIM entre 2006 y 2011–, en 2008 no se contaba con investigaciones sobre cognición ni pedagogías musicales (Carbajal, 2014: 34). De la actual ausencia de publicaciones en el sitio oficial se conjeturó que la línea de investigación en pedagogía musical continuaría inactiva. En julio de 2015 se estableció nuevamente comunicación con el CENIDIM, esta vez con el actual coordinador de investigación, maestro José Luis Segura Maldonado, quien confirmó la inactividad de la línea hasta 2011, y con el doctor José Luis Navarro Solís, subdirector, quien hace un par de años comenzó a reactivar la línea de educación musical, área de especialidad en su doctorado (Navarro, 2012). Recientemente, Navarro Solís realizó una investigación historiográfica que aún no ha publicado y colaboró con la doctora Patricia González Moreno en un proyecto de videoconferencias. Asimismo, hace unos meses se integró al CENIDIM la maestra Gabriela Pérez Acosta, quien estudia las representaciones mentales del músico, trabajo con el que se reactiva el área de cognición musical.

Las revistas *Heterofonía (revista de documentación musical)* y *Pauta (cuadernos de teoría y crítica musical),* editadas por este centro, albergan algunos artículos de corte educativo (Navarro, 2015); sin embargo, hasta la fecha, la producción científica del campo no se encuentra organizada como línea de investigación.

Se rastreó la producción de Susana Dultzin para verificar si la autora continuó desarrollando sus trabajos desde la perspectiva educativa. En internet se encontró el texto *La música de México*, el cual fue escrito en coautoría con el musicólogo Julio Estrada y publicado por el Instituto de Investigaciones Estéticas de la Universidad Nacional Autónoma de México en 1984. La publicación más reciente es el texto *Sociología de la música y educación musical,* editado por LUZAM en 2010.

Se hallaron documentos de principios de este siglo, donde la educación artística y musical en México ha sido calificada como "incompleta, elitista y excluyente" (Fernández, 2002). A pesar del actual desarrollo tecnológico de Internet, con lo que es posible explorar con mayor rapidez la situación de la educación musical en el mundo, aún no se dispone de un panorama claro de lo que ocurre en México, realidad que no es ajena a otros países en Latinoamérica. En un estado del arte presentado en Colombia hace cuatro años, aún se concibe la investiga-

ción en educación artística en Latinoamérica, el Caribe, España y Portugal, como un campo relativamente nuevo e incipiente (Barriga, 2011: 225).

Se podría pensar que en Europa o Estados Unidos se dispone de un campo mejor estructurado en materia de investigación en educación musical; sin embargo, se encontraron estudios (Jorquera, 2004) que sugieren cierta pasividad científica en el campo. Jorquera Jaramillo cuestiona que actualmente se sigan implementando los 'métodos' de autores como Dalcroze, Orff y Kodály –los pioneros– o Willems, Martenot o Suzuki –contemporáneos de los pioneros–. En su opinión, estas propuestas merecerían un análisis profundo para comprender las implicaciones pedagógicas de cada 'concepto' o 'modelo' que, desatinadamente, se enuncian como 'métodos': "el problema principal es la falta de elaboración teórica realmente pedagógica, que vaya más allá de las formidables intuiciones que cada uno de los autores ha formulado" (Jorquera, 2004: 53).

En Guadalajara, la única institución que ofrece estudios superiores de pedagogía musical es el Departamento de Música de la Universidad de Guadalajara. El Centro Universitario de Arte, Arquitectura y Diseño ofrece una Maestría en Educación y Expresión para las Artes, pero no es un programa exclusivo para la educación musical. El Departamento de Música aún no ofrece estudios de posgrado especializados en ninguna de las áreas, aunque sí cuenta con la estructura institucional donde podría generarse el conocimiento para diseñar un programa de posgrado en educación musical. Además de investigadores activos, el departamento cuenta desde hace más de una década con el dictamen de un Instituto de Estudios Musicales Avanzados (Dictamen, 2002).

Descentralización y dispersión

La explicación que se presume a partir de la ausencia de publicaciones es que la investigación en educación musical actualmente experimenta un proceso de descentralización como resultado natural de la transición, que comenzó hace dos décadas, de los programas de educación artística hacia modelos universitarios.

De acuerdo con un estudio realizado por la maestra Mayra Patiño Orozco –profesora e investigadora de la Universidad de Colima– a finales de la primera década de este siglo, en México se contaba con quince opciones de formación

superior orientadas a la docencia de la música (Patiño, 2010: 10). Es importante subrayar que algunos de estos programas son resultado de ajustes emergentes, o bien, transmutaciones realizadas a los programas de nivel técnico y técnico superior, para alcanzar las metas de las licenciaturas del nuevo modelo universitario. En estos programas no se integraron resultados de investigaciones formales –locales– porque las instituciones no disponían de académicos especializados y no todas las instituciones diseñaron sus programas de educación musical en colaboración con grupos de investigación.

Entre las opciones que ofrecen formación universitaria en educación musical en el país, sólo la Escuela Nacional de Música de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) dispone de programas de maestría y doctorado especializados en esta área; sin embargo, a pesar de su liderazgo, llama la atención la corta vida que tuvieron proyectos de gran valía como el de los *Cuadernos Interamericanos de Investigación en Educación Musical*. El Comité Directivo de ese proyecto estaba conformado por reconocidos musicólogos, como el doctor Luis Alfonso Estrada Rodríguez (México) o la doctora Ana Lucía Frega (Argentina), y contaba con un comité editorial internacional. Aunque se encontró un volumen de estos cuadernos impreso en 2006, la actividad registrada en repositorios en internet (Revistas UNAM) sólo muestra revistas publicadas entre 2001 y 2003. El 16 de marzo de 2015 el pedagogo y pianista doctor Luis Alfonso Estrada Rodríguez –profesor de posgrados en la UNAM– confirmó vía correo electrónico la inactividad de esta revista (Estrada, 2015).

Se podría pensar que, dada la ausencia de programas especializados en educación musical, no se realiza investigación sobre la educación musical en el país, pero esto no es así. Quienes han decidido incursionar en esta área, lo han hecho en posgrados en educación o en otras áreas de la cultura afines, por lo que los trabajos se encuentran dispersos en las distintas instituciones de educación superior (IES) del país. Una pequeña muestra de ello son los diez trabajos relacionados con la educación musical registrados entre 1996 y 2015 por el Instituto Superior de Investigación y Docencia para el Magisterio en Zapopan, Jalisco (ISIDM, 2015): *1)* Ana Cecilia Marín (1996) *La música y el movimiento en educación especial*, *2)* Martha Cristina Delgadillo (2003) *La educación musical en la escuela primaria: propuesta curricular*, *3)* Joel Juan Qui (2005) *La enseñanza de la técnica pianística en el Departamento de Música de la Universidad de Guadalajara*, *4)* Rosa Mirey Ramírez (2006) *La enseñanza-aprendizaje de la flauta dulce. Estudio dirigido a maestros de educación musical*, *5)* Susana Carbajal (2007) *Técnicas didácticas para la signifi-*

cación musical en adultos principiantes: una perspectiva lingüística del método de piano de Fritz Emonts, *6)* María del Carmen González (2008) *La didáctica de la materia de solfeo en el Taller Experimental de Música de la Universidad de Guadalajara*, *7)* María Amelia López (2013) *Cómo influye la música en el aprendizaje de las matemáticas*, *8)* Mario Alberto González (2014) *La importancia de la música para el desarrollo integral de los alumnos*, *9)* Delfina del Carmen Benavides y *10)* Yolanda Elisa Rodea (2015) *Mente y cuerpo en armonía: una propuesta pedagógica dirigida a la educadora para favorecer el desarrollo psicomotriz en preescolar a través de la música con la intervención de la educadora y el maestro de educación musical.*

Otro ejemplo reciente es el de José Marcos Partida Valdivia, quien en marzo de este año presentó su trabajo "El desarrollo rítmico y auditivo mediante el instrumento de guitarra: una propuesta multimedia para la iniciación musical", para recibir el título de la Maestría en Educación por la Universidad Autónoma de Nayarit (CUCSH-UAN, 2015).

Casos como éstos deben estar ocurriendo en los distintos departamentos de educación de las IES en todo el país; sería urgente realizar un registro de estas investigaciones para que fueran consideradas en los estados del conocimiento de los nuevos trabajos sobre educación musical.

Lo anterior da pauta para precisar que las debilidades referidas por algunos investigadores no equivalen a la falta de interés por consolidar el campo. El compromiso educativo de la música se evidencia en el *Foro Latinoamericano de Educación Musical*, el cual, a través del *Seminario Latinoamericano de Educación Musical*, desde hace dos décadas convoca a educadores musicales latinoamericanos de todos los niveles con el propósito de crear "una mayor conciencia acerca del valor de la educación musical en la formación integral del ser humano, y de establecer una red profesional solidaria y operativa" (FLADEM, 2015).

En México han surgido músicos interesados en implementar la educación musical a nivel nacional; tal es el caso de Luis Sandi Meneses (1905-1996), quien "intervino en la organización de la educación musical en las escuelas para que la materia de música fuera obligatoria hasta el nivel medio, y que los planes de estudio incluyeran educación artística en todos los niveles de los colegios públicos" (Sandi, 2013). Se reconoce en Sandi un genuino interés en la investigación de la educación musical, ya que en 1942 publicó el trabajo *Music Education in Mexico.* Otro caso notable es el musicólogo César Tort (1925-2015), quien durante cuarenta años intentó "convencer a las autoridades mexicanas sobre la importancia de la educación musical" (Talavera, 2014).

En los siguientes puntos, enmarcados como *horizontes,* se vislumbran algunas líneas de acción que parecen ser ya inaplazables.

Horizontes

- El estado incipiente que declara Barriga Monroy (2009), o la debilidad teórica que señala Jorquera Jaramillo (2004), se refieren a esa labor científica que genera las teorías que explican la realidad respecto de la educación artística, pero también a la actividad que organiza y sistematiza el campo para documentar **estados del arte válidos y confiables**. En la labor de consolidar los referentes científicos del campo se perfila el primer horizonte.

- La naturaleza interdisciplinaria y la precariedad de programas especializados en educación musical han conducido a la diseminación de los trabajos en espacios genéricos de educación; de ahí la urgencia de **consolidar comunidades científicas** que logren acuerdos sobre perspectivas concretas en el ámbito de la educación musical desde las bases científicas que ha planteado la musicología. La consolidación de comunidades sólo será posible mediante el trabajo colectivo e interinstitucional.
- El reto que se desvela de este panorama es que los esfuerzos se dirijan "hacia una tarea integradora de la musicología sistemática y la pedagogía musical" (Ehrenforth, 2010: 512). A las IES mexicanas nos compete **generar espacios guiados por la musicología sistemática, a fin de realizar investigación en educación musical**.
- Cinco de las líneas de investigación posibles en educación musical son: la histórica, la experimental, la descriptiva, la filosófica y la estética (Phelps, 1980). Estas vías son complejas y requieren una formación musicológica. El modelo universitario exige de los actores involucrados **dialogar intensa y ordenadamente para lograr acuerdos sobre su actuación en la formación de músicos y de musicólogos**, lo que sólo es posible mediante la organización de simposios nacionales.
- A causa de la transformación de los programas musicales en México, se han ido configurando comunidades de investigación en educación

musical, pero éstas no han sido formalizadas por falta de capacidad de las IES de incorporar adecuadamente a sus académicos en la estructura universitaria. Este paso es indispensable para que las IES del país **nutran paulatinamente el *curriculum* y las actividades académicas de sus programas**.

- Actualmente, el modelo de conservatorio, que prioriza la formación de músicos y que se evalúa de acuerdo con indicadores cualitativos más que cuantitativos, persiste en el imaginario colectivo de los profesores de música. Esta perspectiva es valiosa e indispensable en el sistema educativo; sin embargo, es urgente **proveer a las autoridades universitarias información sistematizada para que tomen decisiones** sobre su inclusión, permanencia, consolidación, transformación o desaparición en las IES.

Fuentes de consulta

Barriga Monroy, M. L. (2009). La investigación en educación artística: una guía para la presentación de proyectos de pregrado y postgrado. En *El Artista,* núm. 6, diciembre, 154-163. Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Pamplona, Colombia: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87412239004.

Barriga Monroy, M. L. (2011). Estado del arte y definición de términos sobre el tema "La investigación en educación artística". En *El Artista,* núm. 8, diciembre, 224-241, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Pamplona, Colombia: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87420931015.

Carbajal Vaca, I. S. (2014). *Acercamiento semiótico y epistemológico al aprendizaje de la música.* Colección Graduados. Serie Sociales y Humanidades, vol. 6. Guadalajara, Jalisco: Universidad de Guadalajara. Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades. Libro electrónico disponible en: http://www.publicaciones.cucsh.udg.mx/pperiod/cgraduados/pdf/2012/acercamiento2012.pdf .

Carbajal Vaca, I. S. (2016). Del modelo de conservatorio al modelo universitario: la experiencia de transición en el Departamento de Música de la Universidad de Guadalajara. En Barrera Aguilar, A. y Pérez Navarro, D. (Comps.). (2016). *Modelos educativos: ¿cómo ir en otra dirección? Tomo I. Modelos educativos alternativos.* Tepic, Nayarit, México: Universidad Autónoma de Na-

yarit, 40-52. Libro electrónico disponible en: http://congresoieuan.com.mx/ar/volumen2t1.pdf.

CENIDIM. (2015). Centro Nacional de Investigación, Documentación e Información Musicales. CENART/INBA. México: http://www.cenart.gob.mx/centros/cenidim/lineas.htm#pedagogia.

CUCSH-UAN. (2015). Examen de titulación, Maestría en Educación. Marcos Partida Valdivia. *Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades*/Universidad Autónoma de Nayarit. http://www.cucsh.uan.edu.mx/index.php?mact=News,cntnt01,detail,0&cntnt01articleid=141&cntnt01returnid=15.

Dictamen. (2002). Instituto de Estudios Musicales Avanzados. Universidad de Guadalajara: http://hcgu.udg.mx/?q=content/dictamen-no-i2002277.

Ehrenforth, K. H. (2010). *Geschichte der musikalischen Bildung [Historia de la Educación Musical]*, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Estrada Rodríguez, L. A. (2015). Sitio web Programa de maestría y doctorado en Música, Universidad Nacional Autónoma de México: http://www.posgrado.unam.mx/musica/div/docentes/personal_docente/estrada_luis.html.

Fernández, A. (2002). La educación artística y musical en México. Incompleta, elitista y excluyente. En *Cuadernos Interamericanos de Investigación en Educación Musical,* No. 004, agosto: http://www.ejournal.unam.mx/cem/vol02-04/cem0405.pdf.

FLADEM. (2015). Foro Latinoamericano de Educación Musical: http://www.fladem.info/.

ISIDM. (2015). Exámenes Profesionales. *Instituto Superior de Investigación y Docencia para el Magisterio*. http://www.isidm.com.mx/docs/ExamenesProfesionales.pdf .

Jorquera Jaramillo, M. C. (2014). Métodos históricos o activos en educación musical. En *Revista Electrónica de LEEME (Lista Europea de Música en la Educación).* Nº 14, noviembre. http://musica.rediris.es/leeme/revista/jorquera04.pdf.

Sandi Luis. (2013). El crítico musical. *Boletín núm. 320,* 10 de abril. México: CONACULTA/INBA: http://www.bellasartes.gob.mx/index.php/boletines-2013/abril-2013/1889-320-luis-sandi-el-critico-musical.

Navarro Solís, J. L. (2015). Subdirector del CENIDIM. Comunicación por vía electrónica recibida el 14 de julio [correo: joseluisnavarros@CONACULTA.gob.mx].

Navarro Solís, J. L. (2012). *Educación, música y posmodernidad. Constructivismo en la iniciación a la guitarra. Diseño, implementación y evaluación de*

un modelo de enseñanza con apoyo de las TIC. Escuela Nacional de Música. Universidad Nacional Autónoma de México. http://132.248.9.195/ptd2012/octubre/099585389/Index.html.

Patiño Orozco, M. A. (2010). *Aplicabilidad de las competencias pedagógico-musicales que desarrolla la licenciatura en música, área teoría e historia de la Universidad de Colima*. Tesis de la Maestría en Música con especialidad en Educación Musical. Universidad Nacional Autónoma de México. Escuela Nacional de Música. http://132.248.9.195/ptd2010/febrero/0654048/Index.html.

Phelps, R. P. (1980). *A Guide to Research in Music Education*. Metuchen (EE. UU.): The Scarecrow Press.

Publicaciones Digitales UNAM: http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/biografias/bio_t/tort.htm.

Revistas UNAM. Portal de revistas científicas y arbitradas de la Universidad Nacional Autónoma de México. http://www.revistas.unam.mx/index.php/cem.

Segura Maldonado, J. L. (2015). Coordinador de Investigación del CENIDIM. Comunicación por vía electrónica recibida el 13 de julio [Correo: ci.cenidim@CONACULTA.gob.mx].

Talavera, J. C. (2014). Maestro César Tort: "La música nos hace exigentes", en periódico *Excélsior,* 29 de junio. http://www.excelsior.com.mx/expresiones/2014/06/29/967968.

El uso de la herramienta *syllabus* en la planeación docente de las asignaturas de la Licenciatura en Música de la UAEH

Raúl Cortés Cervantes[1]
Yolotl Reyes Moreno[2]

Concepto de *syllabus* y sus aplicaciones en la educación superior

El término *syllabus* deriva del latín *sillăbus*, y en el idioma español se puede traducir como "compendio, lista, tabla o sumario". En los idiomas anglosajones, esta palabra se emplea en el campo de la educación para denominar el contenido de los elementos centrales de un programa formativo o de estudios (López, 2004).

Los elementos básicos que conforman este documento son: la calendarización de los temas que serán abordados durante el curso, la relación de materiales didácticos que se emplearán, tales como lecturas, elementos audiovisuales, do-

[1] Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, correo: raulcortes01@yahoo.com.mx.
[2] Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, correo: yoremo15@hotmail.com.

cumentos electrónicos, etc., las actividades que se llevarán a cabo por parte de los alumnos para lograr los aprendizajes propuestos, las metas y objetivos que se deberán alcanzar al finalizar el curso o en momentos intermedios, y cómo se realizará la evaluación de las tareas, productos y actividades (Fink, 2013).

La importancia del *syllabus* va más allá de ser una simple descripción de los elementos de un curso. Bers, Davis y Taylor (1996) han indicado que el uso del *syllabus* en la administración escolar es importante porque se trata de una descripción pública de los cursos, sirve para fijar equivalencias de créditos en situaciones de movilidad estudiantil y puede ser usado como evidencia en casos de disputas entre docentes y alumnos. Otra función importante del *syllabus*, desde el punto de vista administrativo, es su utilidad en la toma de decisiones con relación a políticas y lineamientos que han de regir los cursos de manera individual, y en su conjunto, los programas educativos (Grunert, 2008).

Por otro lado, Ecker (1994) sugiere que la revisión y categorización periódica del *syllabus* puede ser una herramienta de gran utilidad para evaluar el currículo y el desarrollo de un programa a lo largo de su vida.

De esta forma global, el *syllabus* funciona como un contrato haciendo explícitas las responsabilidades del profesor y de los estudiantes. El *syllabus*, como un contrato, es el documento en el cual las actividades en el aula, los objetivos y las normas se discuten y se acuerdan. Cualquier ambigüedad posterior puede ser discutida y resuelta examinando el contrato que existe entre los involucrados (Danielson, 1995).

Para el profesor, la elaboración del *syllabus* permite considerar cuidadosamente las políticas del curso, los objetivos del mismo, los temas que se tratarán, las fechas de entrega de tareas y aplicación de los exámenes, y qué metas se alcanzarán (Connelly, 2013). De esta manera, se podrá planear por adelantado las actividades de cada clase, balanceando el trabajo que tendrán que hacer los alumnos para poder llegar a cubrir todos los contenidos del curso y que no haga falta ninguno de ellos.

El *syllabus* en la UAEH

En el año 2012, con base en el Modelo Educativo de la UAEH (UAEH, 2005), las autoridades universitarias identificaron como prioridad contar con un sistema informático que permitiera administrar eficientemente los programas educati-

vos ofertados en el nivel de licenciatura. Para dar solución a esta problemática, se creó el Sistema de Administración de Programas Educativos (SISAPE) a nivel licenciatura, registrándose de manera oficial en octubre del mismo año, con el propósito de ser el repositorio de los programas educativos para dar continuidad al proceso de sistematización de la información de la UAEH.

Este sistema permite proporcionar datos precisos y confiables a las autoridades universitarias encargadas de tomar decisiones académicas y administrativas. De esta forma, es posible tener claro hacia dónde conviene dirigir los esfuerzos y organizar los recursos indispensables para el logro de los objetivos institucionales.

El SISAPE sirve de apoyo en la formulación de políticas institucionales, la gestión, así como en las evaluaciones a nivel interno y externo; es también un instrumento diseñado para alinear los programas educativos de licenciatura con los estándares de calidad internacional.

Un elemento esencial del SISAPE es la herramienta *syllabus,* la cual permite que el docente y el estudiante converjan y cumplan con las metas de aprendizaje expresadas en cada curso de licenciatura. *Syllabus* se convierte en un instrumento de carácter curricular que permite al docente realizar la planeación estratégica de tiempos y recursos didácticos necesarios para cumplir con los objetivos de una asignatura, optimizar tiempos, autoevaluar su desempeño para una mejora continua, además de facilitar la comunicación con directivos y estudiantes.

El propósito general del *syllabus* en la UAEH es la gestión, utilizando medios electrónicos, de los procesos de enseñanza-aprendizaje para dar seguimiento sistemático a la información y ofrecer una respuesta eficiente a las actividades de planeación, implementación, seguimiento, evaluación, retroalimentación y demás, que están relacionadas con la impartición de clases.

Syllabus se convierte en un compromiso ético-profesional del profesor ante el alumno, y está constituido por una planeación docente y un contrato de aprendizaje.

La planeación docente en el *syllabus*

La planeación docente es una programación estratégica de tiempos y herramientas didácticas donde el profesor manifiesta la intencionalidad dentro de los diferentes escenarios (reales, en aula y virtuales) en los que se lleva a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta planeación debe ser flexible sin perder de vista los fines educativos, de modo que el profesor pueda modificar o adecuar la activi-

dad académica dependiendo del contexto en el que se desarrolle (Venegas, 2004). Además, debe contemplar procesos de revisión, evaluación y retroalimentación; así como de adecuación en la priorización, profundización y orden de temas o contenidos, de acuerdo con las características y capacidades de los alumnos, los tiempos, la infraestructura disponible y los imprevistos de orden académico o administrativo que pudieran afectar dicha planeación.

En el *Manual del syllabus* (UAEH, 2014), se citan los apartados que se van a desarrollar como parte de la planeación docente:

- Objetivos por unidad. Describen de forma específica qué aportará esa unidad de trabajo al logro del objetivo general de la asignatura.
- Tema, subtema y tópico. Son los elementos que integran una unidad de trabajo.
- Estrategias didácticas. Técnicas y métodos didácticos para el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Recursos didácticos. Son los procesos, medios y materiales requeridos para implementar la estrategia de enseñanza, que permiten el desarrollo de la actividad docente y la evaluación.
- Fechas y periodos de evaluación. Productos y actividades mediante las cuales se llevarán a cabo las evaluaciones, así como las fechas en que se deben entregar.
- Secuencia didáctica. Es la programación detallada de las actividades docentes en los diferentes escenarios.
- Escenarios. Es el lugar físico y virtual en donde se desarrolla el proceso enseñanza-aprendizaje.

El contrato de aprendizaje en el *syllabus*

El contrato de aprendizaje tiene la función de ser un instrumento operativo donde quedan manifestados los acuerdos entre el profesor y los estudiantes, con el propósito de establecer las acciones que permitan lograr la operatividad y transparencia del proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollado desde sus diferentes espacios.

Clemente Lobato (2006) define este elemento como un acuerdo que se realiza entre el profesor y el estudiante para lograr los aprendizajes pactados por

medio del trabajo autónomo, bajo la constante supervisión por parte del profesor y durante un período determinado.

De esta forma, un contrato de aprendizaje se convierte en un acuerdo bilateral que debe contener las reglas de funcionamiento, las responsabilidades de los participantes y los criterios de evaluación del curso (UAEH, 2014).

Los módulos del *syllabus*

El *syllabus* se compone de tres módulos diferentes: el módulo del profesor, el del estudiante y el del coordinador del programa educativo. En el primero, los profesores introducen parte de la información pertinente de su curso, como las estrategias didácticas que se emplearán en cada unidad de la asignatura, las fechas de evaluación, las formas mediante las cuales sus estudiantes pueden estar en contacto con ellos, el registro de actividades extramuros, la formación de equipos de trabajo entre sus alumnos y la planeación de las actividades docentes por fecha. La otra parte de la información se toma directamente del SISAPE y consiste en el objetivo de la asignatura, la estructura de contenidos, la bibliografía y los recursos didácticos que se utilizarán en el curso, así como los resultados, evidencias e instrumentos de evaluación.

Este módulo permite, además, el registro de asistencia de los alumnos a cada sesión y manda una señal de alerta cuando un estudiante está cerca de quedarse sin derecho a presentar el examen global por acumulamiento de 20% de faltas. Cuando este porcentaje es alcanzado, automáticamente deja al alumno sin derecho de presentar examen y de que se le pueda registrar calificación.

La otra función de este módulo es el registro de calificaciones en cada uno de los periodos de evaluación. El profesor puede registrar las calificaciones correspondientes a la heteroevaluación y validar los registros de calificaciones correspondientes a la coevaluación y autoevaluación de sus estudiantes. El *syllabus* calcula automáticamente la calificación global de la materia, y desde aquí se genera el acta respectiva para cada asignatura. Este proceso transparenta el procedimiento de evaluación, impidiendo que exista manipulación de calificaciones por parte del profesor después de que éstas han sido validadas en el sistema.

Se puede accesar al módulo del alumno a través de dispositivos móviles que utilicen el sistema operativo Android o desde la página web de la UAEH. En esta aplicación se pueden consultar las actividades que se llevarán a cabo en cada sesión del

curso, la bibliografía que se empleará, las fechas de los periodos de evaluación y las calificaciones obtenidas. También se puede revisar la cantidad de inasistencias en cada asignatura y evitar con esto quedar sin derecho a presentar examen global. Finalmente, se pueden capturar las calificaciones correspondientes a las actividades de coevaluación y autoevaluación.

El último módulo permite al coordinador del programa educativo revisar la información capturada por los maestros en cada uno de los *syllabus* y, en su caso, validar esta información o regresarla al profesor para hacer correcciones. También permite la validación de actividades extramuros para cada asignatura y evitar la programación de dos actividades simultáneas en dos o más asignaturas de un mismo semestre. El coordinador puede justificar inasistencias de los alumnos debido a circunstancias médicas, y tiene la posibilidad de anexar evidencias digitales de estos eventos. La parte más importante de este módulo es el seguimiento que se puede realizar de las calificaciones y asistencias de todas las asignaturas a lo largo del desarrollo del curso. La información obtenida puede ser ordenada por programa educativo, semestre, asignatura, grupo o profesor. Esta parte de la herramienta resulta de vital importancia para tomar acciones preventivas en caso de detectar situaciones problemáticas en alguna asignatura que pudieran derivar en un alto índice de reprobación o localizar a aquellos alumnos que están en peligro de quedarse sin derecho por acumulación de faltas. El desempeño de cada docente también puede ser monitoreado y hace posible la toma de decisiones académico-administrativas en cuanto a la recontratación de profesores y la asignación de materias a impartir.

Implementación del *syllabus* en la Licenciatura en Música

A fines del ciclo enero-junio de 2014, se llevó a cabo la presentación del *syllabus* a los profesores de la Licenciatura en Música, quienes recibieron una capacitación básica sobre su manejo. Sin embargo, no fue sino hasta el ciclo enero-junio 2015 cuando se comenzó a utilizar en los tres primeros semestres del programa académico rediseñado.

En esta etapa, los profesores pudieron crear su planeación de clase por cada sesión de su curso, programar sus actividades de evaluación divididas en los tres periodos oficiales (primer parcial, segundo parcial y examen global), así como en sus tres modalidades (heteroevaluación, coevaluación y autoevaluación).

Una problemática recurrente en la Licenciatura en Música ha sido que no todos los profesores desarrollan su planeación docente desde antes del inicio del curso. Gracias a este ejercicio, varios docentes se dieron a la tarea de ordenar y programar adecuadamente las actividades que llevarían a cabo con sus alumnos a lo largo del curso. De forma similar, los estudiantes tuvieron a la mano los contenidos completos de las asignaturas, que en cursos anteriores no habían sido facilitados por todos los profesores a su debido tiempo.

Algunos docentes encontraron como una desventaja del *syllabus* la rigidez del sistema en sí mismo, ya que consideraron que una estructura tan rígida no daba lugar a las consideraciones de talento personal de sus alumnos, especialmente en el caso de las materias de Instrumento, donde tradicionalmente varios profesores no seleccionaban el repertorio de sus alumnos desde el inicio del curso, sino de acuerdo al avance visto durante el desarrollo del mismo.

Si bien el proceso de elaboración del *syllabus* para cada asignatura fue relativamente sencillo, hubo muchos problemas al enviarlos al coordinador para su validación debido a la generación de cruzamientos en los horarios de las asignaturas. Esto ocurrió particularmente con las materias de Instrumento, porque el sistema identifica a cada materia como una asignatura grupal, cuando en la práctica no es así. El planteamiento del *syllabus* considera que todos los alumnos inscritos en un grupo deberán llevar todas las asignaturas asociadas a cada semestre. En el caso de la asignatura Instrumento, ésta se divide en 16 posibles opciones, que son los diferentes instrumentos musicales que se imparten en la licenciatura (UAEH, 2012). Los alumnos sólo cursan un instrumento principal a lo largo de su carrera y resulta evidente que cada grupo de alumnos debe segmentarse al cursar esta asignatura. Esto conlleva un empalme en los horarios en los que se imparten las clases de instrumento y, por lo tanto, causó varios conflictos en el sistema, que impedía la validación de los *syllabus* por encontrar cruzamientos. Para el siguiente semestre se va a retirar la validación de horarios al momento de construir los *syllabus* para que puedan enviarse sin problemas al coordinador.

En cuanto al uso de las herramientas de registro de asistencia y calificaciones, éstas sólo fueron utilizadas por algunos profesores de materias grupales. Se solicitó a los alumnos que realizaran sus coevaluaciones y autoevaluaciones en el módulo destinado para ellos. Algunos alumnos reportaron problemas para entrar al sistema desde la página web, ya que no desplegaba adecuadamente las opciones de navegación. La asignatura Instrumento volvió a dar problemas en este módulo, ya que

solamente permitía a los alumnos capturar evaluaciones en la opción Violoncello, sin importar cuál otra fuera seleccionada.

Finalmente, el módulo de coordinador fue habilitado para la validación de los *syllabus* de las asignaturas, y sólo hasta el final del curso se pudieron realizar consultas.

Conclusiones

El Modelo Educativo de la UAEH requiere la implementación de procesos pedagógicos para promover que todos los estudiantes construyan aprendizajes significativos que sean de calidad. Estos procesos pedagógicos se encuentran centrados en el estudiante, utilizan una diversa variedad de situaciones y estrategias para promover la construcción de estos aprendizajes, al tiempo que aquél participa activamente en su proceso fomentando la cooperación entre pares.

Por este motivo, resulta necesario definir claramente las actividades correspondientes a cada participante del proceso educativo. De igual forma, se requiere precisar los tiempos destinados para lograr las metas propuestas y cumplir los objetivos de aprendizaje. Todo esto conlleva a la realización de una planeación que dé certeza a lo que se hace, permita la anticipación de los problemas y evite la improvisación. La labor del docente cobra un rol primordial para lograr planificar una clase que logre atraer el interés del alumno, y motivarlo para que se convierta en una parte activa en su proceso de aprendizaje.

A pesar de las inconsistencias que todavía presenta el *syllabus,* su implementación será de suma importancia para el seguimiento de las actividades académicas que se llevan a cabo en la Licenciatura en Música.

La herramienta asegura la transparencia en los procesos de asentamiento de calificaciones, control de asistencias de los alumnos y realización de las secuencias didácticas planteadas en el programa de cada asignatura.

El proceso de construcción de los *syllabus* individuales para cada asignatura requiere de una reflexión teórica y metodológica de la acción educativa por parte del profesor, quien debe tener bien definido cómo se realizará el proceso de enseñanza-aprendizaje en sus clases y aquéllos le permitirán tomar conciencia de su compromiso ante sus alumnos, la Universidad y la sociedad.

Fuentes de consulta

Bers, T., Davis, D. & Taylor, W. (1996). Syllabus analysis: Are we teaching and telling our students? *Assessment Update, 8*(6), 1–2, 14–15.

Connelly, F. & Connelly, G. (2013). Curriculum Policy Guidelines: Context, Structures and Functions. En A. Luke, A. Woods y K. Wei (Eds.). *Curriculum, Syllabus Design, and Equity: A Primer and Model* (54-73). New York: Routledge.

Danielson, M. A. (April, 1995). The Role of Course Syllabi in Classroom Socialization. Ponencia presentada en el encuentro de la Asociación de comunicación de los Estados del Centro, Indianapolis, IN.

Ecker, M. (1994). Using program reviews for the evaluation of pedagogy. Ponencia presentada en el Center for Educational Development and Assessment, San Juan, Puerto Rico.

Fink, L. (2013). *Creating Significant Learning Experiences: An Integrated Approach to Designing College Courses.* 2a Ed. San Francisco, CA.: Jossey-Bass.

Grunert, J. (2008). *The Course Syllabus: A Learning- Centered Approach.* 2a Ed. San Francisco, CA: Willey.

Lobato, C. (2006). El estudio y trabajo autónomo del estudiante. En M. de Miguel (Dir). *Métodos y modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias.* Madrid: Alianza Universidad.

López Silva, S; Armenta Solís, A; Leyva Vázquez, M. A.; Illanes Aguiar, B. (2004). Contenidos esenciales (*syllabus*) para la educación de postgrado en ciencias de laboratorio clínico. *Bioquimia*, *29*(4), 111-117. Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=57629402.

UAEH. (2005). Modelo Educativo de la UAEH. México: UAEH.

UAEH. (2012). Programa Rediseñado de la Licenciatura en Música. México: UAEH.

UAEH. (2014). Manual de *syllabus*. México: UAEH.

Venegas, P. (2004). Planificación educativa: bases metodológicas para su desarrollo en el siglo XXI. San José (Costa Rica): EUNED.

El currículo y la pedagogía musicales durante el Renacimiento

Rodolfo R. Moreno[1]

El objeto de la Historia es el estudio de los "actos de seres humanos que han sido realizados en el pasado" (Collingwood, 1946: 19), con el propósito último no sólo de entender nuestro presente y aprender y comprender otras visiones y actitudes, sino de conocernos a nosotros mismos a través de la comprensión de nuestra naturaleza, entendiéndose que para conocer la naturaleza humana es necesario saber lo que los humanos podemos hacer, "y puesto que nadie sabe lo que puede hacer hasta que lo intenta, la única pista para saber lo que puede hacer el hombre es averiguar lo que ha hecho" (Collingwood, 1946: 20). La historia de la pedagogía no es diferente: a través de ella podemos no únicamente comprender la visión que los intelectuales y músicos del pasado tenían de su formación y profesión musicales, sino también aprender de ellos concep-

[1] Universidad Autónoma de Aguascalientes, correo: rrmoreno68@yahoo.com.mx.

tos, valores y actitudes que nos pueden ser útiles a nosotros hoy en día, así como reconocer de lo que hemos sido capaces como humanos en el proceso de enseñanza-aprendizaje del arte musical.

El objetivo de este trabajo es reconstruir (si bien de manera muy escueta), a partir de relatos, información y argumentos vertidos en fuentes originales de la época, tanto los métodos pedagógicos como el currículo del músico renacentista; con este fin, se utilizan tratados musicales, narraciones de músicos e intelectuales y otros documentos de los siglos XV, XVI y XVII, como las fuentes principales. Estas fuentes fueron complementadas, cuando se ha creído necesario, con algunas investigaciones realizadas sobre el currículo y la pedagogía musicales de la época por académicos modernos. El resultado nos proporciona un panorama rico y claro de la formación de un músico durante el Renacimiento, en particular sobre el currículo requerido y la pedagogía empleada en el proceso de esta formación.

Como punto de partida de esta investigación, presento dos testimonios de músicos del Renacimiento; el primero es referente a la carrera del músico y el segundo describe la práctica musical de la época. En 1477, Johannes Tinctoris expresa: "No he conocido a ningún hombre que haya conseguido noble o eminente rango entre los músicos si comenzó a componer o a cantar *super librum* a los veinte años de edad o posterior a ésta" (p. 141).

En 1555, Juan Bermudo describe tanto la práctica como el nivel musical en las capillas de Toledo y Granada:

> Ay hombres en ello [contrapunto] tan expertos […] que así lo hechan a muchas bozes, y tan acertado, y fugado, que parece composición sobre todo el estudio del mundo. En la extremada capilla del reverendísimo arzobispo de Toledo, Fonseca […] vi tan diestros cantores hechar contrapunto, que si se puntara, se vendiera por buena composición. En la no menos religiosa que doctísima capilla real de Granada hay tan grandes habilidades en contrapunto, que otros oídos más delicados que los míos eran menester para comprenderlas y otra pluma para explicarlas (f. cxxviii[r]).

Más adelante, el mismo Bermudo prosigue:

> El modo más usado y acertado es componer por contrapunto. Pocos hombres habremos visto componer sin contrapunto […] (f. cxxix[v]).

Ambos pasajes describen situaciones concretas de la práctica común de su época y que, a pesar de mediar entre ellos más de 60 años, están íntimamente relacionados. Ambos autores hacen referencia a la formación del músico de su época. Tinctoris se refiere a la edad en la cual un músico debe comenzar su formación, aprendiendo o cultivando composición o cantando *super librum*; Bermudo, por su parte, se refiere a las capacidades musicales, adquiridas a través del cultivo o la práctica del contrapunto. Ambos mencionan la composición como una habilidad común, pero distinta a la de *super librum*, por un lado, y a la de contrapunto, por el otro; para Tinctoris ambas habilidades, composición y cantar *super librum*, son necesarias para obtener nobleza, mientras que para Bermudo ambas, composición y contrapunto, están relacionadas, pues para componer acertadamente hay que dominar contrapunto.

¿Pero qué es esto de cantar *super librum* y a qué edad debían los músicos comenzar a practicar dicha actividad, para aspirar a obtener eminencia o nobleza? Y, ¿por qué a una edad específica? Bermudo utiliza el término contrapunto con una acepción ajena a la nuestra, pues, ¿por qué habría necesidad de transcribirlo, o 'puntarlo' como él dice, para venderlo como buena composición? Más extraño aún, ¿cómo es posible que hubiera músicos que compusieran música polifónica sin conocimiento o uso de contrapunto?, ¿qué es en realidad esto que Bermudo llama contrapunto?, y ¿qué era, entonces, lo que un músico necesitaba aprender y dominar para poder llegar a un nivel musical tal que sorprendiera a tan eminente músico y que le merecieran la tal nobleza o el mencionado rango?

Tinctoris (1477: 102-105) lo aclara así:

> […] ambos contrapunto simple como también disminuido son realizados de dos maneras, escrito o improvisado.
> Al contrapunto que es escrito comúnmente se le llama compuesto (*res facta*); pero aquél que realizamos mentalmente, lo llamamos contrapunto absoluto, y aquellos que lo realizan así se dice vulgarmente que cantan *super librum*. En esto, sin embargo, la habilidad de la composición difiere mucho del contrapunto, pues todas las partes o voces melódicas compuestas, sean tres, cuatro o muchas, son mutuamente interdependientes, de tal manera que las reglas y ordenamientos sobre el uso de las consonancias, en cualquiera de dichas partes, tanto en relación consigo misma y como con las demás, deben ser observadas. Pero con dos o tres, cuatro o muchos, armonizando *super librum,* uno no está sujeto al otro, pues, en verdad, es suficiente con que cada uno de ellos haga

> consonancia con el tenor siguiendo aquellas cosas que pertenecen a la regla y arreglo de las consonancias. Sin embargo, no considero vergonzoso sino más bien meritorio, si, acordando entre ellos, bajo supuestos similares sobre el arreglo de consonancias, cantan prudentemente o hacen de su armonización, en consecuencia, una más llena y de más suave [efecto].

Así pues, entendemos a lo que se refiere Tinctoris con el término *super librum*, lo cual no es otra cosa que improvisar polifonía. Bermudo (1555), por su parte, no contrapone los términos composición y *super librum*, sino composición y contrapunto. "El Contrapunto –dice él– es una ordenación improvisa sobre canto llano, con diversas melodías" (f. cxxviii[r]). Podemos así entender por qué Bermudo especifica la necesidad de puntar o plasmar por escrito la música producida para ser vendida como buena composición. Más aún, para Bermudo claramente existe una subordinación práctica y pedagógica de la composición respecto al contrapunto –lo que significa, en esencia, la subordinación de la habilidad de la escritura al dominio total de la dimensión oral-auditiva de la música– pues "el modo más usado y acertado de componer es componer por contrapunto"; esto significa que uno plasma en papel aquello que se ha improvisado, realizando posteriormente los ajustes necesarios para que pueda ser considerada o "vendida como buena composición".

Esta concepción doble de contrapunto, como improvisación y composición, no sólo seguía siendo válida todavía a principios del siglo XVII, sino que la diferencia se acentúa casi como dos especialidades de una profesión. El reverendo Pietro Cerone (1613: 608) hace la diferencia entre contrapuntistas y compositores como cantores ambos, pero con distintas habilidades, a grado tal que no era raro encontrar "un contrapuntista que no sepa componer; o un compositor que no sabe hacer contrapunto de repente".

Ahora bien, Bermudo menciona que una improvisación, al nivel de perfección que describe, puede convertirse en buena composición, ¿pero qué ocurre con aquellas que no alcanzan tal nivel de perfección? Como Tinctoris menciona, cuando se improvisa o canta *super librum*, el contrapuntista debe tener como referencia única de su improvisación al tenor, es decir al *cantus firmus*; esto significa que su improvisación debía estar supeditada a las reglas de contrapunto y del uso de las consonancias y disonancias (Tinctoris, 1477; Ramis, 1482; Gaffurius, 1496; Ornithoparchus, 1519; Zarlino, 1558; Sancta Maria, 1565; Morley, 1597; Cerone, 1613) únicamente respecto a las notas del *cantus firmus*, sin importar lo

que los otros contrapuntistas, si los había, produjeran o realizaran simultáneamente. Seguramente, lo que aquí ocurría es que se transcribían las voces y en el proceso se ajustaban y corregían aquellas anomalías que no eran dignas para una composición; sin embargo, Tinctoris aplaude que los cantantes se pongan de acuerdo y que, cantando con prudencia, produzcan polifonía correcta entre todas las voces.

Es esto lo que Bermudo debe haber descrito en el pasaje arriba citado, pues fue tan correcto que lo único que se necesitaba era transcribir las improvisaciones de los cantores de dichas capillas para producir composición. El nivel de dominio del lenguaje musical por parte de dichos cantores debió de haber sido tal como aquel que nosotros tenemos de nuestra lengua materna; un músico que aspirara a adquirir estatus y nobleza entre los de su gremio debía manejar el lenguaje musical de tal forma que pudiera *hablar* música, así como hablaba castellano o francés, por lo que, en consecuencia, Tinctoris afirma que no hay hombre alguno, con nobleza y estatus, que haya aprendido el lenguaje musical posterior a los veinte años de edad, pues el dominio de nuestra lengua materna se obtiene en la infancia.

Ahora, ¿qué es lo que un músico requería estudiar y aprender para llegar a tal nivel de dominio? Como lo demuestra Giuseppe Fiorentino (2014), a través de las ordenanzas de las diversas catedrales españolas, podemos darnos una idea de lo que los aspirantes a cantores tenían que aprender; en el periodo que va de mediados del siglo XV a finales del siglo XVI, las obligaciones de los cantores de las catedrales de Ávila, Segovia, Las Palmas, Palencia, Burgos, Granada, Sevilla y León, se mantuvieron constantes y todas incluían las de enseñar canto llano, canto de órgano y contrapunto. El 11 de enero de 1465, por ejemplo, un cantor llamado Mauricio fue contratado en la catedral de Ávila; entre sus obligaciones se enumeran la enseñanza del canto llano, del canto de órgano y del contrapunto a todos los 'mozos de coro' y a los beneficiados y capellanes. Para mediados del siglo XVI, las actas capitulares de la catedral de Sevilla registran, el 11 de septiembre de 1551, la contratación de un tal Francisco Guerrero como maestro de capilla. Entre sus obligaciones se mencionan, además de enseñar a leer y escribir a los niños cantores, la enseñanza del canto llano, del canto de órgano, contrapunto y composición; el acta correspondiente dice:

> […] que el dicho francisco guerrero enseñe a los dichos niños cantorcitos a leer, escribir y cantar… y también les enseñe a cantar canto llano, canto de

> órgano y contrapunto, así sobre canto llano como sobre canto de órgano y les enseñe a componer (Fiorentino, 2012: 149).

Debo mencionar que *canto llano* era el término utilizado en España para referirse al canto gregoriano, mientras que *canto de órgano* se utilizaba para referirse a la polifonía. Los libros llamados *Arte de Canto Llano* nos pueden dar una idea del proceso y de las habilidades que se fomentaban entre los músicos aprendices respecto al canto llano. Estos libros fueron muy populares en toda la Península Ibérica durante los siglos XVI y XVII; eran libros de formato pequeño, escritos generalmente en lengua vernácula y de bajo costo, cuyo objetivo principal era presentar el material y la metodología necesarios para introducirse a la música (Mazuela-Anguita, 2014). Algunos de estos *Arte de Canto Llano* fueron diseñados específicamente para ser utilizados como libros de texto por los jóvenes aprendices de algunas catedrales españolas, además de que en algunos casos fueron también empleados en las universidades como libro de texto en la enseñanza de la música (Mazuela-Anguita, 2014: 164-165). Con la ayuda de estos libros, el estudiante aprendía de manera progresiva a usar la mano guidoniana, las letras del canto llano, las voces y hexacordos, el concepto de *mutanza*, las claves, lo referente a los ocho modos y especies de diapasón, diapente y diatesarón, los distintos tipos de movimiento melódico y el uso apropiado de las consonancias. Además se incluían los íncipits de las entonaciones de los salmos de los ocho tonos y algunos cantos eclesiásticos. Un niño cantor, en su primera etapa de aprendizaje, debía dominar el canto monofónico a través de las técnicas de solfeo basadas en la mano guidoniana y en la mutanza de los hexacordos; además debía memorizar los salmos y reconocer auditivamente los modos y especies de diapasón, diapente y diatesarón.

Una vez dominados tanto el canto monofónico, como la técnica y los conceptos que esto requería, se le enseñaba a cantar canto de órgano (polifonía escrita). Las herramientas básicas, adquiridas a consciencia, permitían al estudiante abordar tanto el canto de órgano como el contrapunto sobre canto llano rápidamente. Sabemos que con el dominio de la mano guidoniana, un maestro cantor debía ser capaz de improvisar polifonía indicando las notas de una o dos melodías a sus pupilos mientras él cantaba otra voz (Fiorentino, 2014).

Cuando algún cantor improvisaba contrapunto de canto llano, producía un discanto que se movía homorrítmicamente con el tenor o *cantus firmus*, en una sucesión de intervalos armónicos consonantes; es decir, producía una textura de

nota-contra-nota. La forma de enseñar o preparar a los cantores para la improvisación de este tipo de contrapunto era la memorización de fórmulas contrapuntísticas de dos voces y dos notas en cada una. Esto podía funcionar en una de dos maneras; en el primer enfoque, se presentaba un tenor de dos notas y se elegía el intervalo armónico a partir del cual se determinaba la primera nota del discanto o contrapunto; posteriormente, se agotaban todas las posibilidades –dentro de los límites impuestos por las reglas de contrapunto y conducción de voces– para obtener la segunda nota del discanto. La fórmula, pues, era dados el intervalo melódico del tenor y el primer intervalo armónico entre las voces, la segunda nota puede ser tal, tal o cual. Así Bartolomeo Ramis de Pareia (1482: 126) nos dice: "La séptima [regla] es satisfactoria; pero, de hecho, si el tenor tiene e-f, entonces la otra voz bien puede tener c-c, o también c-a[…]".

El segundo enfoque, por el contrario, tomaba como punto de partida la sucesión de dos intervalos armónicos, para posteriormente explorarse todas las posibilidades melódicas que podían resultar entre las voces, dentro de los límites permitidos por las reglas de contrapunto. Así Tinctoris (1477: 35) nos muestra, por ejemplo, que "una sexta arriba [del tenor] puede tener una tercera después". En ambos enfoques, el estudiante o cantor memorizaba páginas de fórmulas contrapuntísticas que, en cualquier situación de improvisación, podía aplicar, considerando siempre al *cantus firmus* como una cadena de eslabones de dos notas; en consecuencia, la segunda nota del primer eslabón se convierte en la primera del segundo, y así sucesivamente. Este enfoque fue tan exitoso que incluso se llegaron a desarrollar fórmulas para la realización de piezas a cuatro voces (Coprario, c. 1610; Campion, c. 1614).

Una vez que había memorizado las fórmulas para improvisar contrapunto de canto llano y que había practicado hasta dominar la habilidad de improvisar, el aprendiz era iniciado en el contrapunto disminuido o florido, en el cual se usaban todos los valores rítmicos posibles y se componía no sólo de consonancias sino también de disonancias armónicas. Para esto, lo más seguro es que el maestro cantor introducía las reglas de contrapunto referentes al uso de las disonancias, de forma tal que éstas eran memorizadas siempre en relación con movimientos melódicos específicos y con determinadas posiciones métricas, resultando en una presentación de protoespecies de contrapunto. Bermudo (1555, f. cxxix[r-v]) llamaba a estas técnicas pedagógicas contrapunto *forzoso* en cualidad, pues sólo un tipo de valor rítmico era permitido a lo largo del discanto; Cerone (1613: 576), por su parte, recomienda iniciar con contrapunto simple y, sólo una

vez dominado, proceder a dos notas en el discanto contra cada nota del *cantus firmus* y, enseguida, duplicar la cantidad de notas a cuatro por cada nota del *cantus firmus*. Una vez que ha transitado gradualmente y dominado cada una de las etapas, el estudiante está listo para abordar contrapunto florido o disminuido. Aquí también se utilizaba la memorización de fórmulas de dos notas en el tenor y dos notas en el discanto, pero esta vez, dichas notas del discanto sólo funcionaban como referencia; Cerone (1613: 587) nos dice:

> […] que contra los dos puntos de Cantollano, le damos otros dos puntos de Contrapunto (llamándolos guía), los cuales sirven para saber los dos lugares principales, sobre de que fundamos la diminución; y téngase cuenta con ellos, que poseyendo bien los lugares consonantes a donde se puede dar la contranota al Cantollano, le será después harto fácil de henchir el vacío, quebrando con diminución el valor de la primera nota […].

Así pues, tanto para contrapunto forzoso como para contrapunto disminuido, se utilizaban los mismos principios pedagógicos: el uso de la mano guidoniana y la memorización tanto de las reglas de contrapunto como de las fórmulas de dos notas de *cantus firmus* contra dos notas de discanto, las cuales, en estos casos, servían de referencia para glosar el contrapunto.

Hasta aquí sólo he explorado de manera superficial la formación necesaria para contrapuntar sobre canto llano, la forma de improvisación más elemental y sencilla del Renacimiento, pero es suficiente para sacar conclusiones sobre las bases a partir de las cuales un cantor u organista consumado, como los que describen tanto Tinctoris como Bermudo, fundamentaba su formación para llegar a los niveles arriba descritos.

Primero, la enseñanza comenzaba a temprana edad. Segundo, se trabajaba concienzudamente con habilidades básicas, simples y elementales, hasta dejarlas firmes, y no se avanzaba si éstas no satisfacían el alto nivel de exigencia. Tercero, se favorecía el desarrollo del aspecto oral-auditivo del lenguaje musical, dejando a la escritura en un segundo lugar. Cuarto, los principios teóricos eran aprendidos con solidez, a partir de la memorización y práctica continua de los mismos. Quinto, se trabajaba y desarrollaba la memoria auditiva, tanto para recordar cientos de pequeños fragmentos necesarios para la improvisación, como para retener todos los salmos y otras piezas monofónicas; un músico debía ser capaz de cantar de memoria salmos y otros cantos sagrados, además de poder improvi-

sar mínimamente sobre canto llano. Sexto, todo esto era aprendido a través de un trabajo cotidiano serio y disciplinado, el cual era realizado siempre en sesiones integradoras; el músico en formación debía pensar, comer y respirar música con el objetivo último de llegar a ser capaz de *hablar* música como si fuera su lengua materna.

Fuentes de consulta

Fuentes primarias sobre música

Bermudo, J. (1555). *Declaración de Instrumentos Musicales*. España: Bernardino de Figueroa y Christobal de Morales.

Campion, T. (c1614). *A New Way of Making Fowre Parts in Counterpoint*. London: John Brown. Edited with an Introduction by C. R. Wilson as *A New Way of Making Fowre Parts in Counterpoint by Thomas Campion and Rules How to Compose by Giovanni Coprario* (Aldershot: Ashgate, 2003).

Cerone, P. (1613). *El Melopeo y Maestro*. Naples: Juan Bautista Gargano y Lucrecio Nucci.

Coprario, J. (c1610). *Rules How to Compose*. London. Edited and with an Introduction by C. R. Wilson as *A New Way of Making Fowre Parts in Counterpoint by Thomas Campion and Rules How to Compose by Giovanni Coprario* (Aldershot: Ashgate, 2003).

Gaffurius, F. (1496). *Practicae Musicae*. Milan: Guilielmum signer Rothomagensem. Translated with commentary by Clement A. Miller; Musicological Studies and Documents 20 (US: American Institute of Musicology/Hänssler-Verlag, 1968).

Morley, Thomas, (1597). *A Plaine and Easie Introduction to Practicall Musicke*. London: Peter Short. Facsimile with an Introduction by Edmund H. Fellows; published for the Shakespeare Association by H. Milford (London: Oxford University Press, 1937).

Ornithoparchus, A. (1519). *Musicae Activae Micrologus*. Leipzig. Translated by John Dowland (London: Thomas Adams, 1609).

Ramis de Pareia, B. (1482). *Musica Practica*. Bologna. Translation with commentary by Clement A. Miller (Hansler-Verlag: American Institute of Musicology, 1993).

Sancta Maria, T. de, (1565). *Arte de Tañer Fantasia*. Valladolid: Francisco Fernández de Córdova; revisado por Antonio y Juan de Cabezón.

Tinctoris, J. (1477). *Liber de arte contapuncti*. Translated and edited with an Intoduction by Albert Seay; Musicological Studies and Documents 5 (USA: American Institute of Musicology, 1961).

Zarlino, G. (1555). *Le institutione harmoniche*. Venice. Facs. repr. New York: Broude Bros., 1965. Parts III and IV translated by Guy A. Marco and Claude Palisca as *The Art of Counterpoint* (New Haven: Yale University Press, 1968).

Fuentes secundarias sobre música

Fiorentino, G. (2014). Canto llano, canto de órgano y contrapunto improvisado: el currículo de un músico profesional en la España del Renacimiento. En A. García Pérez y P. Otaola González. (Ed.). *Francisco de Salinas. Música, teoría y matemática en el Renacimiento* (147-160). Salamanca, España: Ediciones Universidad de Salamanca-SERRATA.

Mazuela-Anguita, A. (2014). La educación musical en la España del Siglo XVI. En A. García Pérez y P. Otaola González. (Eds.). *Francisco de Salinas. Música, teoría y matemática en el Renacimiento* (161-171). Salamanca, España: Ediciones Universidad de Salamanca-SERRATA.

Schubert, P. N. (2002). Counterpoint Pedagogy in the Renaissance. En Thomas Christensen (Ed.). *The Cambridge History of Western Music Theory* (503-533). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Wegman, R. C., (2014). What is Counterpoint? URL: https://princeton.academia.edu/RobCWegman (consultado: 20-01-2015).

Fuentes sobre historia y sociedad

Collingwood, R. G. (1945). *The Idea of Nature*. London: Oxford University Press.

Collingwood, R. G. (1946). *The Idea of History*. London: Oxford University Press. Traducido al español por E. O'Gorman y J. Hernández Campos. (1996). *Idea de la historia*. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica.

Small, C. (1980). *Music. Society. Education*. London: John Calder Publishers, Ltd. Traducido al español por Marta I. Guastavino. (1989). *Música. Sociedad. Educación.* Madrid: Alianza Editorial.

Weber, M., (1905). *Die protestantische Ethik und der 'Geist' des Kapitalismus*. Tra-

ducido al español por J. Chávez Martínez. (1979). *La ética protestante y el espíritu del capitalismo* del *Gesammelte Aufsatze zur Religionssoziologie*, vol 1, pp. 1-206. México, D.F.: Premia Editora.

Diseño de un programa de estudios para la clase de Instrumento musical

Isaac Namme Galindo[1]

Introducción

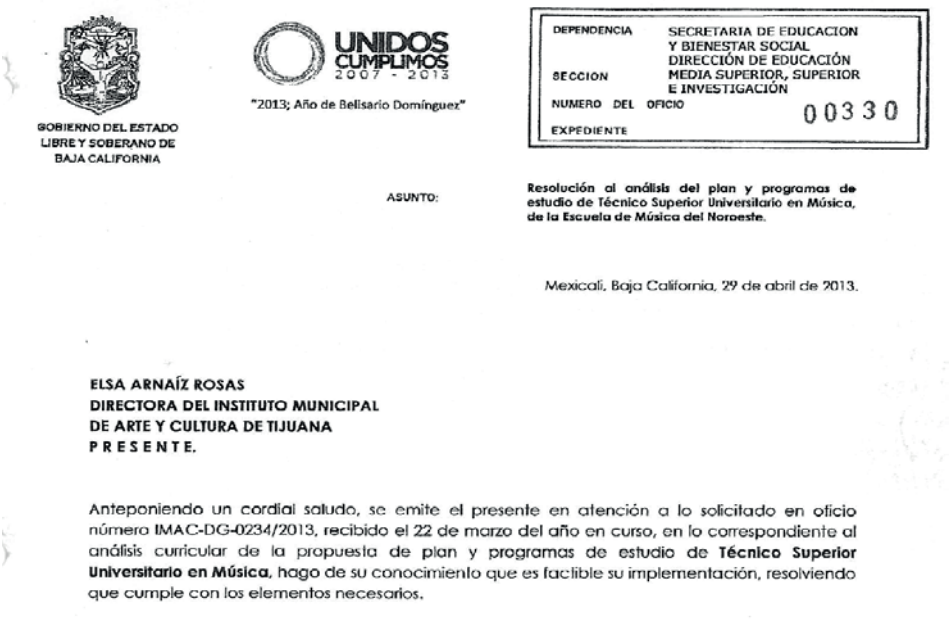
Las declaraciones de la UNESCO, respecto a la educación, son referencias que han tenido un impacto en el diseño curricular de muchas instituciones educativas a nivel internacional, en todos los niveles de estudio. Entre los puntos centrales se encuentra la definición de educación: "La educación es un derecho humano fundamental, esencial para poder ejercitar todos los demás derechos. La educación promueve la libertad y la autonomía personal y genera importantes beneficios para el desarrollo" (UNESCO). La UNESCO considera cuatro principios fundamentales a los que llama *cuatro pilares de la educación*: "[…]aprender [teoría], aprender a hacer [práctica], aprender

1 Universidad Autónoma de Baja California, correo: inammega@gmail.com

a vivir juntos/aprender a vivir con los demás [objetivos comunes], y aprender a ser [criterio, sensibilidad, ética y espiritualidad]."

El propósito de este texto es hablar sobre el proceso para la elaboración de un programa (o carta descriptiva), para uno de los cursos aparentemente más complicados de delimitar en este tipo de documentos. Pero antes, quien aquí escribe, desea compartir una experiencia personal sobre la elaboración de un modelo de plan de estudios para una carrera del nivel técnico superior universitario.

Entre los años de 2012 a 2013, el autor de este trabajo se propuso elaborar y presentar el proyecto de creación de un programa de estudios en música del nivel técnico superior universitario (TSU) con las especialidades de pedagogía musical, pedagogía instrumental y ejecución instrumental. Este programa se iba a implementar en la Escuela de Música del Noroeste (EMNO), la cual depende del Instituto Municipal de Arte y Cultura de Tijuana (IMAC). El plan y programas de estudio fueron concluidos y presentados ante el Sistema Educativo Estatal (SEE) de Baja California, en donde se revisaron minuciosamente las más de doscientas páginas que integran el documento. Finalmente, el SEE envió el oficio en el que daba su veredicto al Instituto Municipal de Arte y Cultura:



GOBIERNO DEL ESTADO LIBRE Y SOBERANO DE BAJA CALIFORNIA

UNIDOS CUMPLIMOS 2007 - 2013

"2013; Año de Belisario Domínguez"

DEPENDENCIA	SECRETARIA DE EDUCACION Y BIENESTAR SOCIAL
SECCION	DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR, SUPERIOR E INVESTIGACIÓN
NUMERO DEL OFICIO	00330
EXPEDIENTE	

ASUNTO: **Resolución al análisis del plan y programas de estudio de Técnico Superior Universitario en Música, de la Escuela de Música del Noroeste.**

Mexicali, Baja California, 29 de abril de 2013.

ELSA ARNAÍZ ROSAS
DIRECTORA DEL INSTITUTO MUNICIPAL
DE ARTE Y CULTURA DE TIJUANA
P R E S E N T E.

Anteponiendo un cordial saludo, se emite el presente en atención a lo solicitado en oficio número IMAC-DG-0234/2013, recibido el 22 de marzo del año en curso, en lo correspondiente al análisis curricular de la propuesta de plan y programas de estudio de **Técnico Superior Universitario en Música**, hago de su conocimiento que es factible su implementación, resolviendo que cumple con los elementos necesarios.

Meses antes de iniciar el nuevo ciclo escolar había habido elecciones para la administración municipal y los nuevos funcionarios llegaron, como suele ser costumbre, con *novedosas* y *brillantes* ideas, dando *carpetazo* a este proyecto que sólo requería de una última gestión: la solicitud por parte del director del IMAC, para la obtención del número de clave operativa y número de centro de trabajo.

Todo el trabajo realizado para la implementación de dos especialidades, a la fecha inexistentes en el estado de Baja California –y prácticamente en toda la república–, había sido anulado en un instante, sin explicación alguna; sin el menor interés, por parte de las nuevas autoridades, de abrir un diálogo para conocer y evaluar el proyecto.

¿Por qué la sociedad se siente responsable solamente de la educación de los niños y no de la educación de todos los adultos de todas las edades?

Erich Fromm
(1900-1980, psicólogo, filósofo y sociólogo alemán)

No obstante, esta ardua tarea no fue en vano, ya que representó una importante experiencia en lo que respecta a la elaboración del modelo educativo para una de las materias más desatendidas estructuralmente en la educación formal de la música: la enseñanza del instrumento musical. Por otra parte, representó un nuevo aprendizaje sobre el proceso de dosificación, organización y sistematización de varias áreas del conocimiento que convergen, finalmente, en la formación del músico profesional. Puede decirse que fue una especie de reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje del autor de esta exposición durante sus años de estudiante universitario, sólo que ahora relataba la historia materia por materia y objetivo por objetivo, procurando integrar el conocimiento musical, teórico y práctico, en un todo orgánico.

Lo más gratificante de todo esto es que esta experiencia no sólo termina en una satisfacción personal. Tarde o temprano, la creación de un plan y programa de estudios diseñado adecuadamente va a encontrar tierra fértil en algún lugar; pero para que esto suceda, será necesaria una suma de voluntades entre funcionarios, directivos de conservatorios y universidades y maestros verdaderamente comprometidos con la educación, si se desea maximizar el potencial artístico de nuestros jóvenes y probar que con su talento y disciplina, respaldados por un

currículo apropiadamente estructurado, pueden lograr niveles de excelencia de orden internacional.

El programa de estudios

Dame un punto de apoyo y moveré al mundo.

Arquímides de Siracusa
(287-212 a.C., matemático griego)

¿Qué es un programa de estudios?

El programa de estudios (o "carta descriptiva" de acuerdo con algunos autores), es parte fundamental de una estructura compleja: el plan de estudios, y éste, a su vez, es parte del currículo, el cual comprende, entre otras cosas, la descripción de los objetivos curriculares –es decir, la razón por la que se ha elaborado un plan para una carrera–, la justificación, contextualización, misión, visión, mapa curricular, las asignaturas que comprende –cada una con su programa de estudios– el número de créditos, criterios de evaluación, perfil de ingreso y egreso, entre otros.

Dentro del plan de estudios, cada asignatura contiene descritos sus propósitos, competencias, evidencias de desempeño, los contenidos generales divididos en unidades o bloques, un mínimo de objetivos específicos de aprendizaje, sistemas de evaluación, bibliografía, etc. Todo esto con el fin de lograr una competencia específica, que sumada a todas las contenidas en el plan de estudios, converge en la formación de un profesionista íntegro.

El programa de estudios debe garantizar la adquisición de conocimientos, habilidades, capacidades y actitudes de los educandos, y brindar las herramientas necesarias para desarrollar las competencias que exijan el ámbito laboral y el nivel de competitividad en el orden nacional e internacional, una vez egresados. Por tal motivo, el programa de estudios debe ser acorde con los objetivos curriculares para los cuales se ha creado una especialidad o carrera.

¿Por qué es importante el programa de estudios?

Todo propósito, objetivo o meta encuentra su realización a través de acciones específicas que conducen a un resultado esperado. En lo que respecta a la educación, el programa de estudios ofrece a los maestros, estudiantes y administradores una estructura que conduce de una manera clara hacia una meta específica. Para el maestro, esta herramienta brinda estrategias de enseñanza y de evaluación para lograr, en los educandos, un avance progresivo en su área de especialización. Sin tal herramienta, resulta imposible al maestro comprobar si ha suministrado los conocimientos pertinentes y adecuados, o verificar en qué medida se han logrado las metas específicas; y, en consecuencia, difícilmente puede tenerse claro el avance logrado durante un semestre para dar continuidad al que le sigue.

El programa de estudios es una guía importante para los educandos, en cuanto a que brinda instrucciones claras sobre los conocimientos y habilidades que deberán adquirir y desarrollar dentro de un periodo de tiempo determinado con el fin de lograr una avance específico, así como el objetivo último dentro de una asignatura específica, es decir, la adquisición de una o varias competencias.

El mapa curricular de un plan de estudios, con programas diseñados adecuadamente, provee un marco que garantiza una educación dinámica, libre de incertidumbres, la cual hace más atractiva la oferta educativa a una población creciente que exige, cada vez más, una formación que asegure un nivel de excelencia académica y competitividad, lo cual será inversamente proporcional a la calidad de los programas de estudio, de su aplicación, su evaluación, y de la articulación de cada uno de éstos dentro de la totalidad de asignaturas que conforman el plan de estudios.

En lo que respecta a la evaluación, el programa de estudios permite observar el progreso de los educandos siempre y cuando ofrezca objetivos de enseñanza y aprendizaje claros y correctamente secuenciados: "[…] la **evaluación** es el proceso sistemático que pretende determinar el grado en que un alumno ha logrado o no los objetivos educacionales o de instrucción previamente especificados relativos a una lección, unidad, curso o nivel de un sistema educativo" (López, 1999: 22). Por otro lado, el programa de estudios permite al maestro establecer diagnósticos y pronósticos sobre cada alumno: "Al valorar [diagnóstico], el maestro determina tanto los puntos fuertes como las deficiencias del educando […]. Mediante [el pronóstico], se pueden hacer conjeturas, de mane-

ra más objetiva, efectiva y científica, respecto a las probabilidades educativas del alumno" (López, 1999: 23).

El mayor de los peligros para la mayoría de nosotros no es que nuestro objetivo sea demasiado alto y no lo logremos, sino que sea demasiado bajo y lo alcancemos.

Miguel Ángel
(1471-1564, pintor y escultor italiano)

¿Cuál es el contenido del programa de estudios?

Un programa de estudios debe contener objetivos de aprendizaje mínimos que consideren los conceptos fundamentales para garantizar la adquisición de conocimientos, habilidades, capacidades y actitudes necesarios para lograr las metas predeterminadas; los cuales, a su vez, deben articularse y complementarse con los programas de todas aquellas asignaturas contenidas en el plan de estudios. En otras palabras, todas las cualidades expresadas en el perfil de egreso deben integrar el conjunto de conocimientos de manera holística.

Cualquier programa de estudios que no cumpla cabalmente con los requerimientos mínimos de su competencia representará un impacto negativo en la totalidad del plan de estudios y, por lo tanto, no habrá cumplido con su obligación de contribuir al desarrollo de profesionistas íntegros y competentes. No es raro encontrarse con profesionistas egresados de una institución del nivel superior con una preparación inferior a estudiantes de niveles inferiores pero con programas que garantizan un nivel académico de calidad a través de un plan y programas de estudios conscientemente elaborados.

Todos aquellos planes que no sean trazados plenamente, según todas las disposiciones del género, tienen que fracasar.

Friedrich von Hardenberg
(1772-1801, poeta y filósofo alemán)

Diseño de un programa de estudios para la clase de instrumento musical

Los programas de estudio son la parte medular del currículo. Cualquier deficiencia reflejada en el desempeño de los maestros, educandos o de los egresados, puede encontrar su origen en los programas de estudio. Es por esto que la elaboración de dicho documento debe hacerse con el mayor cuidado y minuciosidad posibles y, de preferencia, de manera colegiada, implicando a alumnos, maestros y autoridades administrativas.

No existe un método único o filosofía de la educación que funcione por igual en cualquier situación. Sin embargo, existe una amplia bibliografía sobre la elaboración de planes y programas de estudio para el nivel superior, la cual ofrece directrices puntuales para la sistematización del conocimiento en una variedad de disciplinas. En estas obras se aprecian ejemplos prácticos sobre distintos modelos y tipos de asignaturas, presentando metodologías que brindan secuencias progresivas, las cuales conducen a objetivos claramente definidos para la adquisición de habilidades, capacidades, destrezas y conocimientos. Entre los especialistas en diseño curricular se encuentran Antonio Gago Huguet, Ángel Díaz Barriga, Diana Pacheco, José Arnaz y Caroline M. Dillman, por mencionar algunos.

> Cualesquiera que sea la forma de organización adoptada para el plan de estudios, en éste finalmente pueden distinguirse partes o componentes a los que denominamos "cursos", independientemente de que sean "materias aisladas", módulos, áreas, etc. Cuando hablamos de **elaborar cartas descriptivas**, nos estamos refiriendo a los documentos que sirven como medio de comunicación entre profesores, alumnos y administradores académicos. El mensaje que se transmite mediante ellos es, fundamentalmente, una minuciosa descripción de los aprendizajes que deberán ser alcanzados por los educandos, así como los procedimientos y medios que pueden emplearse para lograrlo (experiencias de aprendizaje) y para evaluar los resultados (Arnaz, 1998: 38).

Además de las aportaciones de estos autores en la elaboración de planes y programas de estudio, también pueden encontrarse recomendaciones sobre la redacción de objetivos de instrucción y reflexiones acerca de la problemática curricular en el nivel superior de estudios.

Si no sabes a dónde vas, acabarás en otra parte.

Laurence J. Peter
(1919-1990, profesor y escritor canadiense)

Cómo elaborar un programa de estudios para la clase de instrumento

Para elaborar un programa de estudios para la clase del instrumento musical es recomendable poseer o adquirir los conocimientos básicos sobre la pedagogía del instrumento, ya que es esta disciplina la que se encarga de definir metodologías, procedimientos y una variedad de elementos de técnica e interpretación indispensables que intervienen en la ejecución del repertorio. Estos elementos serán la esencia de los objetivos de aprendizaje o competencias redactados en el programa, y de ellos dependerá la formulación de estrategias de enseñanza, definir con mayor exactitud los tipos de aprendizaje esperados, establecer expectativas de desarrollo para cada etapa del proceso educativo, fijar criterios de evaluación, etc. Una de las múltiples fuentes de información y orientación con respecto a la formulación de planes y programas de estudio que se puede citar en este caso es la INDACAP (Universidad Tecnológica de Chile/Instituto Profesional/Centro de Formación Técnica), la cual presenta una guía que ofrece puntual orientación sobre lo que involucra el desarrollo de este tipo de instrumentos en lo que titula *Documento de apoyo para la elaboración de programas de asignatura* (Sáez, 2010: 93). Entre otras cosas, este documento precisa consideraciones fundamentales para evaluar el aprendizaje final esperado:

> ¿Qué debe saber el alumno(a) para lograr los resultados descritos en el aprendizaje esperado?
> ¿Qué debe saber hacer el alumno para lograr los resultados descritos en el aprendizaje esperado?
> ¿Qué debe saber ser el alumno para lograr los resultados descritos en el aprendizaje esperado?

En este documento puede apreciarse una filosofía congruente con aquella propuesta por la UNESCO. Más adelante, el documento de INDACAP define con claridad dichos postulados:

> Saber: ¿con qué indicadores puedo comprobar que se han interiorizado los conceptos de la asignatura?
> Saber hacer: ¿con qué indicadores puedo comprobar que se han interiorizado los procedimientos o técnicas desarrollados en la asignatura?
> Saber ser: ¿con qué indicadores puedo comprobar que se han adoptado ciertas actitudes propiciadas en la asignatura? (Sáez, 2010: 13).

Elementos fundamentales de técnica e interpretación en la clase de piano

El aprendizaje del piano –al igual que el de todos los instrumentos musicales–, requiere de una serie de elementos psicomotrices, para lo cual se ha desarrollado una variedad de técnicas y metodologías, contemplan, entre otros, elementos fundamentales como los siguientes:

1. Acondicionamiento físico
- Desarrollo de los factores VFAR (*velocidad-fuerza-ataque-resistencia*).
- Desarrollo de velocidad.
- Incremento de fuerza de los dedos.

2. Articulaciones
- Articulaciones cruzadas con ambas manos.
- Articulaciones cruzadas con una sola mano.

3. Balance
- Dinámica cruzada con ambas manos.
- Dinámica cruzada con una sola mano.

4. Lectura a primera vista
- Metodología para el desarrollo de la lectura a primera vista.
- Análisis visual y lectura guiada.
- Lectura por selección de compases (“nones/pares”).

5. Memoria

- Metodología para la memorización visual instantánea o memoria a primera vista.
- Metodología para la memorización de repertorio.
- Análisis visual y memorización guiados.
- Técnicas de visualización para la memoria del repertorio.
- Memoria por selección de compases ("nones/pares").

6. Calidad del sonido (una o varias técnicas combinadas)

- Técnica para el perfeccionamiento del sonido: "Apoyo-transferencia" (o "Técnica Namme").
- Técnica de la transferencia del peso del brazo.
- Técnicas de movimientos rotatorios de muñeca.
- Técnica del desplazamiento de acentos.
- Técnicas diversas: Deppe, Leschetizky, Letnanova, etcétera.

7. Otras técnicas y procedimientos

- Instrucciones para el control y manipulación de la agógica.
- Tipos de acentos y su aplicación.
- Principios generales del fraseo.
- Técnicas y recomendaciones para la aplicación adecuada de los pedales.

Los elementos hasta aquí mencionados son parte fundamental de la pedagogía pianística en todos los niveles de estudio –desde el elemental hasta el profesional–, y han sido instituidos por asociaciones internacionales de pedagogía pianística (además de asociaciones a nivel local, regional y estatal), en Europa, Estados Unidos y Asia, las cuales promueven constantemente el perfeccionamiento de la enseñanza instrumental y los más altos estándares de ejecución e interpretación instrumental.

Modelo de un programa de estudios para la asignatura de piano

Para fines de este trabajo, se anexa un proceso que antecede al desarrollo del programa de estudios o carta descriptiva de un curso: el "estudio transversal para la elaboración de programas de estudio". Dicho documento fue diseñado por el

autor de esta conferencia, con el fin de facilitar la sistematización y secuenciación de los objetivos específicos de aprendizaje que posteriormente se integrarán al programa de estudios. Esta fase permite apreciar el desarrollo progresivo de cada uno de los objetivos particulares del programa de estudios. Un segundo anexo consiste en un modelo de carta descriptiva para el primer semestre de la asignatura de piano, en el cual se observa cada uno de los objetivos particulares expuestos en el estudio transversal integrados en el documento final: el programa de estudios.

[…] *el propósito de una metodología no consiste en elaborar una serie de procedimientos con la intención de que todas las personas lleguen a las mismas conclusiones u obtengan resultados similares sino, más bien, evitar que se incurra en malos hábitos y, primordialmente, proponer procedimientos y técnicas eficientes que sean comunes a la mayoría de las personas.*

Rudolf Maria Breithaupt
(1873-1945, músico alemán)

El programa de estudios debe reflejar su contenido y eficiencia en el resultado final para el cual se ha diseñado; es decir, en evidencias concretas de desempeño de los educandos. Por tal motivo, con el propósito de hacer una evaluación sobre el impacto del programa de estudios aquí expuesto, considerando los elementos fundamentales de técnica e interpretación anteriormente mencionados, se contará con la participación de tres estudiantes del sexto semestre de piano del programa propedéutico de la Escuela de Música del Noroeste –quienes cuentan entre 20 y 32 meses totales de estudio–, interpretando fragmentos de las siguientes obras:

Balada en Si mayor, Op. 10, No. 2
Johannes Brahms
Erick Omar Durán Núñez

Intermezzo en La mayor, Op. 118, No. 2
Johannes Brahms
Diego Aramis Madera Leyva
Toccata en Mi menor, BWV 914
Johann Sebastian Bach
Óscar Miguel Sánchez Benítez

Conclusiones

La sistematización de la enseñanza del instrumento musical del nivel superior –al igual que en otras disciplinas artísticas– pareciera una labor compleja, pues se trata de una actividad de carácter psicomotriz que implica un considerable grado de subjetividad y abstracción. No obstante, existen elementos fundamentales que se aproximan a lo concreto, lo mesurable, lo *tangible*; y es esto lo que permite una organización gradual en la enseñanza del instrumento musical dentro de un marco académico provisto de objetivos claramente definidos. Existe una serie de elementos de técnica e interpretación que han sido estandarizados por instituciones musicales y pedagogos especializados en la enseñanza del instrumento musical en los Estados Unidos y Europa, los cuales pueden ajustarse a modelos de programas o cartas descriptivas, como aquellas que Gago Huguet llama "etapas de todo proceso sistematizado", las cuales están divididas en: planeación, realización y evaluación (1997: 19). Cualquiera que sea el modelo de programa de estudios para la clase de instrumento musical, puede basarse en los modelos propuestos por los especialistas en materia de diseño curricular, e incluir, por lo menos, un mínimo de elementos de técnica e interpretación estándar que garanticen a los estudiantes una educación acorde con las exigencias de los estudios del nivel superior. Para esto es necesario conocer, entre otras cosas, los elementos fundamentales de técnica e interpretación determinados por los estándares internacionales, la bibliografía sobre diseño y programación curricular para el nivel superior, los

objetivos curriculares de la especialidad y el contexto sociocultural en el que ha de aplicarse un programa de estudios.

Enseñarás a volar, pero no volarán tu vuelo.
Enseñarás a soñar, pero no soñarán tu sueño.
Enseñarás a vivir, pero no vivirán tu vida.
Sin embargo, en cada vuelo, en cada sueño,
en cada vida, perdurará siempre
la huella del camino enseñado.

Madre Teresa de Calcuta

Fuentes de consulta

Agay, D. (Ed.). (2004). *The Art of Teaching Piano*. New York: Yorktown Music Press, Inc.

Alemán Suárez, J. D., Lannes González, M. & Caliva Esquivel, J. (2006). *Guía de elaboración de programas de estudio*. Recuperado de: http://www.chapingo.mx/dga/planes/reglamentos/guia_programas1.pdf.

Arnaz, J. A. (1998). *La planeación curricular*. México, D. F.: Editorial Trillas.

Bigge, M. L. (1994). *Teorías de aprendizaje para maestros*. México, D. F.: Editorial Trillas.

Díaz Barriga, A. (1999). *Ensayos sobre la problemática curricular*. México, D. F.: Editorial Trillas.

Díaz-Barriga, A., Lule, Ma. de L., Pacheco Pinzón, D., Rojas-Drummond, S. & Saád Dayán, E. (1999). *Metodología de diseño curricular para la educación superior*. México, D. F.: Editorial Trillas.

Dillman, C. M., Harold F. Rahmlow, H. R. (1985). *Cómo redactar objetivos de instrucción*. México, D. F.: Editorial Trillas.

Flora, P. & Velásquez, J. (2011). *Estrategias didácticas por competencias*. México, D. F.: Centro de Investigación Educativa y Capacitación Institucional, S. C.

Gago Huguet, A. (1997). *Elaboración de cartas descriptivas*. México, D. F.: Editorial Trillas.

Good, E. M. (2001). *Giraffes, Black Dragons and Other Pianos*. Palo Alto, CA: Stanford University Press.

López Torres, M. (1999). *Evaluación educativa*. México, D. F.: Editorial Trillas.

Real Academia Española. (1992). *Diccionario de la Lengua Española*, 21ª ed. vol. II.

Sáez García, Ma. L. (2010). *Documento de apoyo para la elaboración de programas de asignatura*. Recuperado de: https://www.inacap.cl/tportal/portales/tp4964b0e1bk102/uploadImg/File/elaboracionProgramasAsignaturas.pdf.

UNESCO/Delors, J. (1994). *Los cuatro pilares de la educación*. Recuperado de: http://www.uv.mx/dgdaie/files/2012/11/CPP-DC-Delors-Los-cuatro-pilares.pdf.

UNESCO/Gil, F. P. *Derecho a la educación*. Recuperado de: http://www.unesco.org/new/es/education/themes/leading-the-international-agenda/right-to-education/

Uszler, M., Gordon, S. & Mach, E. (1991). *The Well-Tempered Keyboard Teacher*. New York: Schirmer Books, A Division of Macmillan, Inc.

Habilidades y desarrollo del piano de acompañamiento. Estudio con profesionales de música y danza

Ileana Guillermina Gómez Flores[1]
Patricia Adelaida González Moreno[2]
Francia Terrazas Bañales[3]

Introducción

Cavalli (2001) sostiene que en Estados Unidos son realmente pocos los estudiantes que perciben el acompañamiento como una oportunidad de desarrollo profesional. Esto mismo sucede en México. Muchos pianistas, pudiendo desarrollar carreras con decorosos ingresos como acompañantes, se pierden tratando de lograr únicamente el virtuosismo interpretativo (Velazco, 1981). Los métodos de piano enfocados en dicho virtuosismo persiguen el desarrollo de habilidades que faciliten la interpretación de grandes obras; sin embargo, los aprendices generalmente no son capaces de acompañar una pieza (Palacios, 1998). La mayoría de los estudiantes de

[1] Universidad Autónoma de Chihuahua, correo: igomez@uach.mx.
[2] Universidad Autónoma de Chihuahua, correo: pagonzalez@uach.mx.
[3] Universidad Autónoma de Chihuahua, correo: fterrazas@uach.mx.

piano pretenden únicamente ser concertistas o profesores de piano en su futuro (Gordon, 2003), sin tener como una alternativa el piano de acompañamiento, pese a que existe una demanda tan pronunciada y, sobre todo, bien remunerada económicamente; además de que, una vez controlados los elementos propios del acompañamiento, su interpretación musical puede llegar a ser una actividad muy satisfactoria y, al mismo tiempo, lograr una interpretación musical igual a la de un solista (Cavalli, 2001).

Los estudiantes suelen escuchar la música de piano solo, en mayor grado que la de piano como acompañamiento o como parte de un ensamble de música de cámara (Gordon, 2003). En este punto, algunos autores aseguran que se deben propiciar y fomentar la práctica musical en conjunto, como son los dúos de piano, desde los primeros años de estudios de piano, favoreciendo así un aprendizaje social y el desarrollo de la empatía entre los estudiantes (Balsera, 2008).

El acompañamiento brinda al instrumentista solista o cantante la oportunidad de mantener una afinación correcta, y ayuda a obtener las habilidades de interpretación. Los estudiantes pueden apoyarse en música grabada para realizar un *ensamble;* sin embargo, se ha demostrado que produce bajos resultados de interpretación (Sheldon, Reese & Grashel, 1999).

Las academias de danza clásica y los bailarines buscan en los conservatorios y universidades a pianistas acompañantes para el desarrollo de su disciplina; sin embargo, son pocos los ejecutantes que aspiran a ser acompañantes (Cavalli, 2001).

La presente investigación tiene el propósito de obtener información sobre el piano de acompañamiento, en opinión de los académicos universitarios de música y danza. Por lo cual, se describirán las habilidades necesarias para el desempeño del piano de acompañamiento, y el aprendizaje dentro del contexto universitario.

Habilidades de piano de acompañamiento

Al ejecutar un instrumento musical, muchas de las áreas cerebrales se activan (Meister *et al.,* 2004) debido a que la ejecución involucra conocimientos perceptuales y habilidades motoras, además de que está íntimamente relacionada con las emociones (Peretz & Zatorre, 2004). Las habilidades de un pianista acompañante, al igual que las de un solista, incluyen una técnica sólida, ritmo adecuado,

variedad de toques, comprensión de teoría elemental y habilidad en la lectura. La preparación de una obra de acompañamiento debe ser la misma que se realiza con una obra de *ejecución como solista*, sin que requiera de la memoria, sino sólo en ocasiones en las que la memorización de algunos pasajes faciliten la labor de dar vuelta a la hoja de la partitura o la fluidez de la obra (Nielsen, 2005).

Para la preparación de la obra de acompañamiento, según Nielsen (2005), es necesario:

- Analizar la partitura, claves, armaduras, compás, *tempo* y sus respectivos cambios.
- Solucionar los problemas de lectura de ritmo y tono, incluyendo accidentes.
- Analizar el estilo, sobre todo la forma y secciones de la composición. Signos de composición para el manejo de la agógica.
- Estudiar la partitura alejados del teclado, para descubrir frases y textura.
- Cantar o tocar la melodía del acompañado, para denotar el pulso, ya sea rápido o lento, así como percatarse del sonido del acompañamiento y la línea melódica en conjunto para su mejor interpretación (Foss, 1924).
- Estudiar el movimiento de la armonía, decidiendo para dónde se moverá la música y dónde se encuentran las cadencias.
- Estudiar las articulaciones adecuadas, los accidentes y la dinámica correspondiente.
- Practicar cada línea separadamente para encontrar los toques adecuados, así como añadir el pedal.
- Anticipar el problema y la solución del balance, cualidad de tono y ensamble con el otro u otros instrumentos.
- Conducir la pieza o algunos cantos de los motivos, que ayudarán a decidir el tiempo.
- Desarrollar adecuadamente el *tempo* rápido de la obra para iniciar un *tempo* lento, aumentando paulatinamente el *tempo*, utilizando el metrónomo en un corte rápido para cada repetición hasta que se pueda tocar tan rápido como sea necesario.
- Escuchar otras interpretaciones de la misma obra.
- Ser flexible para alternar las decisiones e interpretaciones con otros intérpretes, si es necesario.

En el caso específico del piano de acompañamiento en la danza, debe estar enfocada en el aprendizaje y desarrollo de los movimientos de los bailarines; debiendo guardar o conservar un pulso determinado (Gómez & Herrera, 2012), que se puede alcanzar gracias a un entrenamiento con ritmos complejos (Rankin, Large & Fink, 2009).

Los ejecutantes de piano en solitario rara vez están capacitados para seguir la dirección de otra persona durante la interpretación. Por otro lado, los profesores de danza dictan continuamente indicaciones a los pianistas durante las clases (Cavalli, 2001). En este sentido, los pianistas acompañantes requieren técnicas que faciliten una atención multidimensional. Por ejemplo, la *técnica de sombreado* consiste en prestar atención intencionalmente a cierta información, aun cuando existan varias fuentes de información al mismo tiempo (Schiffman, 1997). Esta técnica puede ser de gran ayuda para que el acompañante pueda lidiar con este tipo de interferencia (Gómez & Herrera, 2012).

Un músico sincroniza, con un gesto del director, el tiempo y la rapidez con la cual debe ejecutar (Luck & Sloboda, 2009). El proceso de sincronización, como otra habilidad del acompañamiento, puede ser mediado por señales visuales y auditivas, lo que es posible lograr a través de la *intersubjetividad*, que es el reconocimiento de intenciones entre dos o más personas; en el caso del acompañamiento, entre el pianista y el o los acompañados (Gómez & Herrera, 2012).

El pianista acompañante debe actuar como un *asistente* para la preparación práctica de las obras y asumir la responsabilidad de la interpretación del ensamble (Foss, 1924). En la interpretación, el acompañante no puede establecer sus propios parámetros de volumen de ejecución (*dinámica*) (Moore, 1966), sino que debe mantener una intensidad de diferente registro, único para cada tipo de instrumento o cantante (Nielsen, 2005); además, debe estar atento a la línea melódica, ejecución, lectura, fraseo, balance y sincronización. El pianista acompañante debe poseer también la habilidad para observar con regularidad la respiración de los cantantes y las manos del instrumentista, lo que ayudará a la buena ejecución de las frases *a placer*, con una sincronización precisa en los inicios y finales de frases (Nielsen, 2005). Gracias al *procesamiento dual* donde las personas atienden intencionalmente, y al mismo tiempo, múltiples fuentes de información, el pianista puede lograr atender a todo esto durante la ejecución en conjunto (Gómez & Herrera, 2012; Schiffman, 1997). Para el desarrollo de todas estas habilidades, se debe prestar atención a las estrategias de enseñanza-aprendizaje dirigidas hacia al acompañamiento musical.

Otra habilidad que requieren los pianistas en el desarrollo del acompañamiento es la fluidez en la lectura musical. Al momento de leer, la persona coloca una barrera entre el mundo interno y sus percepciones, lo cual impide que éstas lo distraigan de su tarea y lo mantiene en una especie de vigilia que, al perderse, produce inmediatamente el error. Los lectores hábiles poseen la capacidad de autocorrección con una gran soltura; sin embargo, los lectores novatos que caen en constantes equívocos cometen reiterados fracasos en el intento de la autocorrección. Una observación importante respecto a la mejoría en la rapidez lectora es el entrenamiento constante del cifrado pianístico de los ritmos (Dubost, 1991). Para autores como Klinger y Vadillo (2000), la lectura sólo se desarrolla leyendo.

Aprendizaje musical en el contexto universitario

Afirma Rogers (1996) que sería necesario enfrentar a los estudiantes a situaciones que, más delante, pudieran ser problemas reales. Existe la propuesta de que el aprendizaje debe estar al servicio de la práctica profesional (Desbiens, Borges & Spallanzani, 2009). Algunas instituciones han contemplado la idea de revisar algunas estrategias posibles, para poder compaginar la enseñanza con los espacios laborales reales, es decir, contrastar la teoría con la práctica, lo académico con lo laboral, a fin de desarrollar las competencias propias del empleo (Sánchez, 2005). El desempeño profesional es un proceso de adquisición de conocimientos que provoca cambios, donde la enseñanza emerge paulatinamente de su aislamiento para emprender, dentro de una demanda colaborativa, colegiada y autónoma, que permita aumentar la confianza del estudiante (Uwamariya & Mukamurera, 2005).

El aprendizaje universitario, en general, debe estar estrechamente vinculado a la práctica profesional (Desbiens, Borges & Spallanzani, 2009). El desempeño profesional se convierte, por lo tanto, en un proceso de adquisición y desarrollo de competencias, el cual provoca cambios en la formación que se ofrece en las universidades, donde la enseñanza ha de emerger para que facilite la confianza del estudiante, la autorregulación, así como su autoeficacia (Uwamariya & Mukamurera, 2005).

Los estudios realizados en este campo han aportado que es posible acercar las actividades académicas curriculares o de formación universitaria hacia labores en el campo profesional dirigidas al estudiantado (Gómez & Herrera, 2012;

Herrera & Enrique, 2008). También se ha sugerido la tendencia a otorgar a estas actividades un carácter obligatorio dentro del plan de estudios, con el propósito de que los alumnos conozcan la profesión, se familiaricen con las organizaciones, procedimientos, técnicas y con su cultura, facilitándoles, con ello, una vez egresados, el tránsito entre la universidad y el campo laboral; esto les permite conocer la realidad y las condiciones del campo, la competitividad, innovación, administración del tiempo y el manejo de conflictos; además de fortalecer las relaciones interpersonales y reflexionar en experiencias sobre el campo laboral; así como una construcción de aprendizaje laboral y personal (Sánchez, 2005).

En la actualidad, muchas instituciones de educación superior, como la Universidad Autónoma de Chihuahua, tienden a adoptar modelos basados en competencias desde una perspectiva socio-constructivista (Herrera, Fernández, Caballero & Trujillo, 2011). Por lo tanto, los programas de estudio deberán estar basados en una teoría lógica de competencias (Jonnaert, Barrette, Boufrahi & Masciotra, 2004). Los docentes son los que han de innovar en los planes de estudio y renovar la educación, para lo cual deben estar familiarizados con las teorías del aprendizaje. Respecto al estudiante, éste debe poder transferir las competencias adquiridas de la formación al empleo (Mongrain & Besançon, 1995).

Metodología

Este estudio descriptivo tiene el propósito de explorar la percepción acerca del piano de acompañamiento. Diez fueron los participantes voluntarios, dos que se desarrollan en México en las disciplinas de danza clásica, dos en instrumentos de viento, dos en cuerdas, dos en canto y dos en piano. Con excepción de dos de los participantes, uno de danza clásica, quien se desempeña como primer bailarín en la Compañía Nacional de Danza, y una cantante profesional, los demás participantes son formadores de estudiantes a nivel licenciatura/pregrado de la Facultad en Artes de la Universidad Autónoma de Chihuahua.

Los especialistas se desempeñan laboralmente como docentes, ejecutantes o en ambas profesiones; los resultados se pueden observar en la Tabla 1.

Tabla 1. Profesión del entrevistado y especialidad.

Profesión del entrevistado	Especialidad					
	Danza Clásica	Instrumento de Viento	Instrumento de Cuerdas	Canto	Piano	**Total**
Ejecutante	-	-	-	1	-	1
Maestro	1	-	-	-	-	1
Ambas profesiones	1	2	2	1	2	8
Total	2	2	2	2	2	10

Esta investigación se efectuó considerando la *credibilidad, transferibilidad, confiabilidad* y *confirmabilidad.* De acuerdo con Denman y Haro (2002), estos cuatro constructos son utilizados en las investigaciones cualitativas para lograr la validez y la fiabilidad. Se realizó una prueba piloto y se procedió a transcribir la entrevista en un documento que se remitió a los entrevistados para su lectura, aceptación, corrección o aclaración.

Análisis de resultados

La mayoría de los participantes aseguró que el acompañamiento es una profesión difícil, ya que debe tener ciertos conocimientos. Lo anterior se aprecia en el fragmento de una de las entrevistas de los especialistas en danza:

> […] se requiere de un entrenamiento especial previo, para que el pianista conozca el protocolo de una clase, y pueda responder a mis indicaciones […].
> […] en ballet (el ritmo) tiene que ser todo muy medido, no puede alargarse o contraerse, tiene que estar siempre con el mismo bit […] (participante de danza).
> […] el pianista no conoce las obras hasta el momento de verlas en principio, y además, tiene que seguir casi siempre al solista […] (participante de contrabajo).
> […] requiere múltiples habilidades musicales, actitudes como trabajo en equipo y adaptación inmediata a diversos conceptos y niveles musicales […] (participante de piano).

Las personas que no consideraron el acompañamiento como una profesión difícil argumentaron que es sólo una actividad diferente. El especialista en ballet aseguró que el pianista toca exactamente como un solista, sólo que sacrifica un poco la expresión interpretativa en aras de mantener un ritmo constante. Por su parte, la especialista en piano aseguró que la formación de un pianista es íntegra.

Los participantes sugirieron las competencias que son parte del piano de acompañamiento. Enseguida, algunas opiniones:

> […] buena lectura a primera vista, musicalidad, capacidad para escuchar y seguir las respiraciones o fraseos del solista, disposición al trabajo en equipo, conocimiento de diferentes géneros y estilos (participante de canto).
> […] tener buena lectura a primera vista, tener conocimientos de estilos (en el caso de cantantes: ópera, oratorio, lied, comedia musical, etc) […] (participante de canto).
> […] no perder el ritmo, lo ideal sería que tuviera una apertura para aprender. […] (participante de danza).
> […] lectura a primera vista, sentido del balance sonoro entre instrumentos […] (participante de violoncello).
> […] una buena lectura a primera vista, un ritmo constante y la capacidad de poder seguir al instrumentista […] (participante de contrabajo).
> […] desarrollar la lectura a primera vista […] (participante de clarinete).

En cuanto a la demanda, los resultados sugirieron que en la Facultad de Artes de la UACH se requiere, por ejemplo, de acompañamiento en el desarrollo y ejecución de los cantantes e instrumentistas, y en escuelas de danza para realizar clases y exámenes de la Royal Academy of Dance, que se desarrollan en Chihuahua, México.

En otro punto, se cuestionó a los especialistas acerca de si los estudiantes de la licenciatura podrían aprender a acompañar realizando esta actividad con los estudiantes de las materias de otros instrumentos y en las clases de ballet, en escenarios reales. La respuesta fue que sería ideal, pues el pianista aprendería un enfoque diferente de la ejecución, debido a que se considera al pianista como un director de orquesta. El pianista, según la opinión de uno de los especialistas de instrumentos de viento, no sólo se puede desempeñar como solista, sino acompañante, además de ayudarlo a mejorar el nivel interpretativo fungiendo como *coach*.

Algunos participantes sugirieron que, al momento en que los estudiantes de piano egresan, éstos se percatan de que el campo laboral para solistas resulta difícil. Un fragmento de la entrevista del especialista en contrabajo indica lo siguiente al respecto:

> […] el pianista no sólo se va a desarrollar como solista, sino que su actividad principal será la de acompañar. Normalmente un pianista no está dando todos los días un recital solo […].

Los entrevistados sugirieron que los acompañantes son una pieza clave en el desarrollo de algunas disciplinas. Una de las opiniones se presenta a continuación:

> […] desgraciadamente, la mayoría de los instrumentistas (no todos)[…] no se dan cuenta del enorme beneficio que proporciona para ellos y para los alumnos, estar tocando con un pianista acompañante profesional […] (participante de cuerdas).

Con excepción de uno de los participantes de danza, los especialistas respondieron afirmativamente a la pregunta: ¿Debe ser obligatoria la materia de acompañamiento para los pianistas? Se subrayó que esto sería conveniente, siempre y cuando el material empleado sea el adecuado para el nivel de piano de los estudiantes. Esta materia les ofrecería a los estudiantes otro panorama de desarrollo y más herramientas para su profesión, y solucionaría en parte el problema de escasez de pianistas acompañantes, ya que los que se desempeñan en esta actividad en la actualidad, se encuentran exhaustos de tanto trabajo.

Preguntas a especialistas que requieren pianistas acompañantes

Los participantes sugirieron que el acompañamiento ayuda a sus estudiantes a obtener mejor afinación, ensamble e interpretación en general. Además de adquirir una mayor seguridad y de preparar mejor sus piezas, ellos logran un panorama completo de la obra.

Los entrevistados de danza aseguraron que la música en danza es 50% de la clase, y que tanto los estudiantes avanzados como los principiantes deben percibir la sensación del fraseo musical para bailar con expresión, y esto sólo se logra con música en vivo. Otra aportación de la música de piano hacia la danza clásica se registró en la siguiente entrevista:

> […] (Quizá) Este trabajo, con música grabada no arroja los mismos resultados que cuando el pianista interpreta los diferentes compases; si el alumno no identifica de primer oído la obra musical, pido al maestro pianista que toque solo el compás sin el acompañamiento, o que haga énfasis en la nota fuerte del compás. Mi asignatura se vuelve más ágil, amena y con mucha formalidad [...].

El especialista en contrabajo aseguró que, debido a que la mayoría de las obras para instrumentos de cuerdas son melódicas, están obligados a tocar con orquestas, y el acompañamiento de piano les ayuda a ejecutar mejor la música de cámara, a abordar más repertorio y a tener mejor sentido del ritmo, balance e interpretación. Los estudiantes constantemente se deben cerciorar de tener una buena afinación, y el ensamble con el piano les ayuda a mantenerla.

De acuerdo al especialista en *cello:*

> […] Es fundamental en la formación de cualquier instrumentista la interacción de ambos, pues, no se puede disociar la melodía de la armonía y viceversa […].

Otra opinión fue la del trombonista:

> […] mis alumnos aprenden a hacer música de cámara cuando las maestras de piano los acompañan,[...] lo que da como resultado tener más experiencia en la ejecución musical, abordar más repertorio, desarrollar el sentido musical en cuanto a ritmo, balance, afinación, ensamble, interpretación, etc.. […]

En otro ejemplo se aseguró que, debido a la escasez de acompañantes, los estudiantes cuentan con pocos ensayos, y esto les provoca gran inseguridad. Si se contase con más acompañantes de piano los alumnos tendrían un mejor rendimiento.

Preguntas a pianistas

A la pregunta ¿con qué tipo de acompañamiento se debe iniciar el desarrollo del pianista?, podría ser el canto, sugirió un participante; la opinión del segundo se aprecia en el siguiente fragmento:

> […] A ciencia cierta no lo sé. Considero se debería abordar por competencias, por ejemplo de práctica de la lectura, en la que se necesita enseñar estructuras, fraseos, dinámicas, estilos; desde un inicio […]. La materia de Prácticas de Acompañamiento es parte de aquellas muy directas con la profesión real […].

Conclusiones

El control rítmico resultó ser una de las habilidades más importantes que los pianistas acompañantes deben desarrollar. La percepción del ritmo está basada en la relación con el movimiento (Dubost, 1991). De acuerdo con Penel y Drake (2004), el origen de las variaciones de tiempo en las interpretaciones musicales puede ser la falta de comunicación y compensación perceptual en el desarrollo del acompañamiento.

Se requiere que el acompañante ejecute utilizando las habilidades de piano solo; a saber: dinámica, fraseo, ejecución de obras de diversos estilos, memoria (Narejos, 2000) y lectura (Betts & Cassidy, 2000), en particular a primera vista.

En otro punto, muchas personas pueden ser capaces de interpretar obras en el piano, pero cuando se les indica que acompañen leyendo un fragmento musical, no les es posible (Gordon, 2003). Así, sería conveniente adquirir agilidad en la lectura a través del aprendizaje significativo y/o por segmentación, como sugieren Gómez y Herrera (2012).

Se ha marcado la profesionalización como un proceso de perfeccionamiento de las competencias y los conocimientos esenciales para la práctica de un oficio (Uwamariya & Mukamurera, 2005). Se debe revalorizar la actividad del pianista, considerándolo como un colaborador y no como un mero obediente acompañante (Gordon, 2005). Es necesario mantener este pensamiento para que los estudiantes no pierdan o disminuyan la motivación hacia la profesión. Si se consigue desarrollar todas estas habilidades en los estudiantes de piano, sobre todo en escenarios reales, podrán obtener un grado alto de profesionalización.

Es innegable que el acompañamiento en piano es una actividad profesional que ofrece a los egresados un mercado amplio en el campo laboral; sin embargo, existe confusión en el estudio del desarrollo de las habilidades, por lo que se vislumbra un gran campo de investigación al respecto.

Fuentes de consulta

Betts, S. L. & Cassidy, J. W. (2000). Development of Harmonization and Sight-reading Among University Class. *Journal of Research in Music Education,* 48(2), 151-161.

Bisset, P. G., Nee, D. E. & Joonides, J. (2009). Dissociating Interference Control Processes Between Memory and Response. *Journal of Experimental Psychological: Learning, Memory and Cognition,* 38(5), 1306-1316.

Cavalli, H. (2001). *Dance and Music.* Florida: University of Florida Press.

Derman, C. A. & Haro, J. (2002). *Por los rincones: Antología de métodos cualitativos en la investigación social.* México: Universidad de Guadalajara, Coordinación Editorial.

Desbiens, J. F., Borges, C. & Spallanzani, C. (2009). Investir dans la formation des personnes enseignantes associées pour faire du stage en enseignement un instrument de développement professionnel. *Érudit, Revue de Sciences de l'Education,* 37(1), 6-25. doi: 10.7202/037650ar.

Dubost, B. (1991). Dificultades rítmicas en la lectura musical visual durante los primeros años. *Comunicación, lenguaje y educación, 9,* 101-115. doi: 10.1080/02147033.1991.10820970.

Foss, H. J. (1924). The Art of Accompanying Songs. *The Musical Times,* 65(982), 1073-1078. Recuperado de: http://www.jstor.org/stable/911927.

Gómez, I. G. & Herrera, L. (2012). *Piano de acompañamiento: Programa de entrenamiento cognitivo-constructivista de piano de acompañamiento*. Saarbrücken, Alemania: Editorial Académica Española.

Gordon, S. (2003). *Técnicas maestras de piano: Lecciones magistrales.* Barcelona: Ediciones Robinbooks.

Herrera, L. & Enrique, C. (2008). Proyectos de innovación en tutorías en la Universidad de Granada: Análisis de los instrumentos empleados. *PROFESORADO. Revista de Currículum y Formación del Profesorado,* 12(2), 1-18. Recuperado de: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56712212.

Herrera, L. & Gómez, I. G. (2011). Programa de entrenamiento cognitivo-constructivista para piano de acompañamiento de ballet clásico. *Publicaciones,* 41, 85-104. Recuperado de: http://issuu.com/geeppediciones/docs/publicaciones41 el 23/04/2012.

Herrera, L., Fernández, A. M., Caballero, K. & Trujillo, J. M. (2011). Competencias docentes del profesorado novel participante en un proyecto de men-

torización: Implicaciones para el desarrollo profesional universitario. *Profesorado Revista de Currículum y Formación del Profesorado,* 15(3), 1-29. Recuperado de http://www.ugr.es/~recfpro/rev153COL2.pdf.

Jonnaert, P., Barrette, J., Boufrahi, S. & Masciotra, D. (2004). Contribution critique au développement des programmes d'etudes: Compétences constructivisme et interdisciplinarité. *Érudit, Revue des Sciences de l'Education,* 30(3), 667-696. Recuperado de: http://www.ibe.unesco.org/cops/Competencies/observ_critiq.pdf.

Klinger, C., & Vadillo G. (2000). *Psicología cognitiva: Estrategias en la práctica docente.* México: McGraw-Hill/Interamericana Editores.

Luck, G. & Sloboda, J. A. (2009). Spatio-temporal Cues for Visual Mediated Synchronization. *Music Perception,* 26(5), 465-473. doi: 10.1525/mp.2009.26.5.465.

Meister, I., Krings, T., Foltys, H., Boroojerdi, B., Müller, M., Töpper, R. & Thron, A. (2004). Playing Piano in the Mind-an FMRI Study on Music Imagery and Performance in Pianists. *Cognitive Brain Research,* 19, 219-228.

Mongrain, P. & Besancon, J. (1995). Etude du transfert des apprentissages pour les programmes de formation professionelle. *Érudit, Revue des Sciences de l'Education,* 21(2), 263-288.

Moore, G. (1966). *Am I Too Loud? The Memoirs of a Piano Accompanist*. Great Britain: Penguin Books.

Narejos, A. (2000). Nueva mirada sobre la actividad del pianista. *LEEME Revista de la Lista Electrónica Europea Musical en la Educación, 5.* Recuperado de: http://musica.rediris.es//leeme/revista/narejos00apdf.

Nielsen, P. D. (2005). *Accompanying Skills for Pianists*. California: Culver Crest Publications.

Palacios, A. (1998). Didáctica aplicada a la enseñanza del instrumento. *LEEME Revista de la Lista Electrónica Europea Musical en la Educación, 2.* Recuperado de: http://musicarediris.es/leeme/revista/palacios98.pdf.

Penel, A. & Drake, C. (2004). Timing Variations in Music Performance: Musical Communication, Perceptual Compensation and/or Motor Control? *Attention, Perception & Psychophysics,* 66, 545-562.

Peretz, I. & Zatorre, R. J. (2004). Brain Organization for Music Processing. *Annual Review of Psychology,* 56, 89-114.

Rankin, S. K., Large, E. W. & Fink, P. W. (2009). Fractal Tempo Fluctuation and Pulse Prediction. *Music Perception,* 26(5), 401-413.

Rorgers, C. (1996). *Libertad y creatividad en la educación*. México: Editorial Paidós.

Sánchez, M. (2005). El aprendizaje en contextos laborales reales: El caso de las pasantías de los estudiantes universitarios. *Educere, 9*(30), 345-357. Recuperado de: http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S1316-49102005000300010&script=sci_abstract&tlng=es.

Schiffman, H. (1997). *La percepción sensorial.* México: Editorial Limusa.

Sheldon, D. A., Reese, S. & Grashel, J. (1999). The Effects of Live Accompaniment, Intelligent Digital Accompaniment and no Accompaniment on Musicians. *Journal of Research in Music Education,* 251(47), 251-265.

Uwamariya, A. & Mukamurera, J. (2005). Le concept de développement professionel en elseignement. *Érudit, Revue des sciences de l'Education,* 31(1), 133-155.

Velazco, J. (1981). *La música por dentro.* México: Editorial Tierra Firme.

Los procesos cognitivos de la fase de ejecución de la lectura a primera vista y sus implicaciones en la formación del guitarrista profesional

Juan Pablo Correa Ortega[1]
Miguel Ángel Torres[2]

Introducción

Kopiez (2006) establece que la lectura a primera vista (LPV) es una habilidad básica para todos los músicos, y ciertamente es una actividad que se realiza con frecuencia. Los músicos de una orquesta trabajan cada semana un nuevo programa, quizá con obras que nunca habían ejecutado; los solistas o grupos de cámara incrementan su repertorio de manera continua y a veces acelerada. Finalmente, los docentes de instrumento pueden verse en la necesidad de enfrentar obras nunca antes vistas u olvidadas, con el fin de guiar la formación de sus estudiantes.

Debido a las tradiciones de la enseñanza y aprendizaje de los guitarristas clásicos, el desarrollo de la LPV presenta limita-

[1] Universidad Autónoma de Aguascalientes, correo: pablo.correa@edu.uaa.mx.
[2] Universidad Autónoma de Aguascalientes, correo: angelfranco.91@hotmail.com.

ciones importantes. Usualmente se presta poca atención a la LPV en la práctica de la guitarra clásica ya que, siendo un instrumento de naturaleza esencialmente solista, los procesos de enseñanza y aprendizaje tienden a la memorización. Esta memorización, al menos en etapas iniciales del aprendizaje, no puede recaer en el análisis y el alumno puede acostumbrarse, desde dichas etapas, a memorizar movimientos y digitaciones con poca o ninguna correlación con las estructuras musicales. Por esta razón, desde los inicios de su formación, los guitarristas pueden desarrollar habilidades auditivas y de memorización que les permiten alejarse rápidamente de la partitura.

Existen algunos métodos de LPV en guitarra clásica, cuyo objetivo es lograr que el estudiante conozca el diapasón, abordando únicamente el trabajo de la lectura en posiciones específicas. Ejemplos de éstos son *At Sight, 60 Reading Exercises for Guitar* (Dodgson & Quine, 1986) o *Sight Reading for the Classical Guitar* (Benedict, 1985). No obstante, no existen manuales que se enfoquen en determinar de manera integral cuáles son las habilidades que deben desarrollarse o adquirirse para lograr una práctica exitosa. A partir de una revisión de la literatura sobre los procesos cognitivos de la LPV, el presente trabajo intenta brindar una visión más integradora que permita a docentes y estudiantes de guitarra clásica y otros instrumentos, construir herramientas sólidas para enfrentar esta problemática.

McPherson (1994) describe como características esenciales de lectores competentes:

- La habilidad de buscar información relevante antes de comenzar a tocar para lograr una ejecución eficiente. Esto involucra la observación de la tonalidad, el compás, la identificación de posibles obstáculos, entre otras actividades.
- Un breve periodo de ensayo mental antes de la ejecución que involucre las secciones difíciles.
- La capacidad de concentración durante la ejecución para poder anticipar problemas y para observar indicaciones musicales.
- La evaluación de la respuesta y automonitoreo para corregir la ejecución cuando se producen errores.

Así, la lectura a primera vista puede dividirse en dos grandes fases: la preparación y la ejecución. Las actividades que se realizan y el tiempo que

se toma en la fase de preparación varían según la situación y el ejecutante (McPherson, 1994).

A pesar de que el resultado del ejercicio de la LPV no sólo depende de las actividades que se realicen durante la fase de ejecución, sino también de los procesos que incluye la fase de preparación, el objetivo de este documento es describir exclusivamente los procesos cognitivos que se presentan durante la fase de ejecución de la LPV en guitarra clásica. Esto se realizará a través de una revisión de literatura general sobre lectura a primera vista y específica sobre cognición en LPV, con el fin de contribuir a las estrategias de enseñanza y aprendizaje, y aportar a la literatura de lectura a primera vista en la guitarra.

El capítulo contiene cuatro secciones. La primera expone de manera breve los elementos generales que inciden en la LPV en guitarra clásica: las características morfológicas del instrumento y su relación con la LPV y los métodos tradicionales de enseñanza de la guitarra clásica. En la siguiente sección se describen cuatro procesos cognitivos generales que se presentan durante la fase de ejecución de la lectura a primera vista: agrupación, en el cual se describe la forma en la que los lectores perciben la información escrita; representaciones mentales y predicción, donde se explica cómo el lector puede predecir el flujo de la música a partir de su familiarización con el estilo; movimiento ocular, el cual describe qué tipo de movimientos realizan los ojos durante la lectura y cómo afectan éstos la efectividad de la misma; y por último, monitoreo visual y auditivo, el cual se refiere a la comprobación visual y auditiva de los movimientos sobre el instrumento durante la lectura a primera vista. A partir de esta clasificación de procesos cognitivos generales y de los retos específicos del instrumento expuestos en la primera parte, el trabajo plantea una tercera sección de discusión donde se identifican factores esenciales para el diseño de estrategias eficientes de enseñanza y aprendizaje que trascienden la clase de instrumento e integran diversas actividades relacionadas con la teoría musical y el entrenamiento auditivo. Finalmente, cierra con una sección de conclusiones que sintetiza los principales hallazgos de esta reflexión y señala posibles caminos de investigación futura.

Elementos generales que inciden en la práctica de la lectura a primera vista en la guitarra clásica

En esta sección partiremos de la definición general del concepto de LPV y después mencionaremos las implicaciones que existen en la guitarra clásica.

La LPV, para un guitarrista clásico, se puede entender como la ejecución de una pieza musical que no ha sido previamente estudiada. En general, esta ejecución plantea resolver la decodificación e interpretación de elementos musicales como el ritmo, la melodía, el fraseo, la armonía e indicaciones de matices y acentos. Tanto la complejidad con que estos elementos se articulen dentro de la partitura como la experiencia del ejecutante influyen en la dificultad percibida por este último.

Sin embargo, no hay un consenso en cuanto a las características que definen la LPV. Lehmann & McArthur (2002) sugieren que podemos restringir esta actividad a diferentes acciones; por ejemplo: lectura mental, balbuceo exploratorio con el instrumento o una ejecución que intenta ser o es el producto final requerido.

Aunque nuestro objetivo no es delimitar con exactitud la definición de LPV, para el presente capítulo es esencial la dimensión de la ejecución de una obra en la guitarra, de la cual se ha tenido muy poco o ningún estudio previo.

Wolf (1975) define la LPV a partir de dos habilidades diferentes: la lectura, en la cual el músico escanea y procesa la música de la partitura, y la habilidad mecánica, que consiste en realizar los movimientos correctos en el momento justo. Siguiendo el argumento de McPherson (1994) sobre las fases de preparación y ejecución de la LPV, la habilidad de lectura estará presente en las dos fases, mientras que la mecánica sólo en la de ejecución. Aunque las actividades que se realizan en la fase de preparación dependen de la experiencia del ejecutante, es común que en cualquier etapa se busque información relevante antes de tocar, por ejemplo: tonalidad, *tempo*, entre otros. Incluso se puede incorporar un breve periodo de ensayo mental que involucre las secciones difíciles. Se espera, entonces, que el resultado de la práctica de la LPV esté determinado por ambas fases; sin embargo, como se ha establecido en la introducción, este capítulo sólo tendrá en cuenta los procesos cognitivos que se presentan en la fase de ejecución.

En la guitarra, como en cualquier otro instrumento, la LPV presenta características particulares. En el presente capítulo nos referiremos a dos. La primera característica que consideramos importante es la morfología del instrumento, la cual permite la existencia de múltiples digitaciones en diferentes cuerdas; fenó-

meno conocido como equísono. La influencia de la morfología en la LPV consiste en la elección de la digitación apropiada, la cual depende, a su vez, de diversos factores tales como: la secuencia de notas que anteceden y/o preceden el pasaje a digitar, la valoración del costo-beneficio del movimiento a realizar, y la cualidad del sonido que se quiera producir (Radisavljevic & Driessen, 2004; Gilardino, 1975; Radicioni, Anselma, & Lombardo, 2004; Heijink & Meulenbroek, 2002).

La segunda característica es la tradición de la enseñanza y aprendizaje de la guitarra clásica. Por un lado, esta tradición está condicionada por la morfología del instrumento, y se distingue por un apego visual al diapasón y los trastes, como referencia para la afinación. De esta manera, el ejecutante tiende a alejar su mirada de la partitura dificultando la lectura. Para darnos una idea de una tradición del trabajo de lectura, en cierto sentido opuesta, podemos pensar en los intérpretes de las cuerdas frotadas, a quienes se les insta desde etapas iniciales a no mirar el diapasón. En este caso, sus tradiciones de enseñanza y aprendizaje promueven el uso de la memoria kinestésica en combinación con el entrenamiento auditivo como guías para posicionar los dedos en el lugar buscado.

Por otro lado, esta tradición es condicionada por una preponderancia del ejercicio de recitalista solista del guitarrista clásico, hecho que puede promover la memorización en etapas tempranas del estudio de repertorio, dejando atrás prematuramente el ejercicio de lectura, debido a que el guitarrista clásico no se ve en la necesidad de establecer ensambles con pianistas, grupos de cámara u orquestas, como es común entre los demás instrumentistas.

Lo anterior evidencia un área de mejora importante para la pedagogía de la guitarra clásica, en la cual se debe tomar consciencia de su origen y evolución histórica, con el fin de evitar este condicionamiento y sus limitaciones consecuentes en la práctica del guitarrista contemporáneo. Aunque el presente capítulo no pretende dar una lista de soluciones a esta problemática, de esta reflexión se vislumbran soluciones que apuntan hacia la inclusión de los guitarristas en formación universitaria en ensambles de cámara diversos y la formación de "orquestas" de guitarras, como parte de los procesos pedagógicos.

Después de haber definido de manera general la LPV, distinguiendo sus fases, y de haber expuesto las implicaciones particulares de la LPV en la guitarra clásica, a continuación nos concentraremos en los procesos cognitivos que se presentan durante la fase de ejecución.

Habilidades cognitivas del intérprete que inciden en la LPV en guitarra clásica

Agrupación

Goolsby (1994) afirma que al practicar la LPV, los lectores experimentados tienden a percibir la información de la partitura en fragmentos. Si bien éstos no son muy grandes, contienen altos niveles de detalle. Por el contrario, los lectores menos expertos tienden a percibir menos detalles. Además, declara que los lectores expertos prestan más atención a la estructura rítmico-melódica general, mientras que los menos experimentados focalizan su atención en cada nota o silencio.

El reconocimiento de patrones no aplica sólo para las alturas, sino también para el ritmo, y quizá éste sea un aspecto central de la LPV. Un estudio realizado por McPherson (1994) con estudiantes de clarinete y trompeta, reflejó que dos de tres tercios de los errores que se cometieron fueron rítmicos. Longuet-Higgins y Lee (1982) y Clarke (1985) han discutido la importancia del reconocimiento de grupos amplios de patrones rítmicos; mencionan que cuando el ejecutante es capaz de percibir una estructura rítmica a nivel de frases, la lectura a primera vista será más eficiente y precisa.

Representaciones mentales y predicción

La percepción de patrones estructurales, como los referidos anteriormente, puede implicar incluso una corrección inconsciente de errores rítmicos o melódicos de la partitura pues, dependiendo de su experiencia, el lector conoce en mayor o menor medida el contexto estilístico de la obra y puede predecir la dirección que la música tomará (Wolf, 1976; Grutzmacher, 1987; Fine, Berry & Rosner, 2006). Es a partir de este conocimiento o familiaridad con el *lenguaje musical* o con un estilo específico que el ejecutante forma representaciones mentales de la música que lee, y puede inferir su dirección a partir de procesos complejos de expectativa musical (Huron, 2006).

Un argumento central para este trabajo es que estudios como los de Grutzmacher (1987) y Fine, Berry & Rosner (2006) han sugerido que el entrenamiento en el aprendizaje de patrones tonales y el entrenamiento auditivo en general, mejora la eficacia de la LPV, al menos en ejecutantes de niveles básicos. Si entendemos este entrenamiento como una acción destinada a mejorar la formación

integral del ejecutante, podríamos concluir que los resultados concuerdan con el metaanálisis de Mishra (2014) en el cual sugiere que la habilidad de la LPV mejora principalmente con el desarrollo de la musicalidad del ejecutante.

Los lectores hábiles utilizan procesos de automonitoreo, independientemente del instrumento que toquen. Éste incluye el escaneo de detalles relevantes en la notación, el ensayo mental de algunas áreas específicas que puedan representar alguna dificultad especial, la anticipación de problemas, la observación de indicaciones musicales y la evaluación de la ejecución permitiendo hacer ajustes para corregir errores. Waters *et al.* (1998) han afirmado que la habilidad de formarse representaciones mentales y formar una predicción sobre cómo la música debe sonar puede ser más importante que el reconocimiento de patrones, aunque reconocieron que la lectura a primera vista quizá dependa de estas tres habilidades.

Movimiento ocular

A través de una comparación del movimiento ocular entre instrumentistas experimentados y novatos, Goolsby (1994) establece que los lectores novatos tienden a leer nota por nota, mientras que los lectores experimentados realizan escaneos de la información que está delante de lo que están tocando. También afirma que los lectores expertos no sólo miran hacia adelante, sino que además utilizan movimientos oculares regresivos para completar los detalles escaneados previamente. Éstos, miran hacia adelante para saber qué dirección tiene la música y después vuelven al punto en el que están tocando; mientras que los lectores novatos se limitan a leer el fragmento que están ejecutando.

Sloboda (1974) demuestra que los lectores experimentados son capaces de leer de manera anticipada hasta siete notas, y pueden seguir tocando hasta el punto en que éstas terminan después de que el papel es removido. La cantidad de notas que el intérprete es capaz de ejecutar de manera exitosa después de que la partitura ha sido retirada es llamado lapso ojo-mano (Sloboda, 1974). A diferencia de los lectores novatos, los expertos son capaces de retener mayor cantidad de detalles en este lapso ojo-mano.

Se ha sugerido que la manera en que los lectores realizan movimientos oculares, por ejemplo, intermitentes regresivos, de derecha a izquierda (Furneaux & Land, 1999) y fijaciones horizontales o verticales, para observar detalles de notación, depende del tipo de música (polifónica u homofónica) o de la apariencia de la partitura (Sloboda, 2005: 30). En el mismo sentido, Goolsby (1994) se dio

cuenta de que uno de los lectores expertos de su estudio, en este caso un trompetista, utilizó el tiempo de las duraciones rítmicas largas para explorar la notación, incluso en otros pentagramas.

Waters y Underwood (1998) confirman que lectores familiarizados con la clave de sol usan un gran número de fijaciones oculares. Además, encontraron que la fijación inicial fue más corta entre los lectores expertos que en los menos hábiles. También se dan cuenta de que lectores experimentados tienen estas fijaciones oculares en la partitura más frecuentemente, incluso a veces las fijaciones se dan en espacios en blanco. Aunque la razón de esto es desconocida, Goolsby (1994) propone que estas fijaciones en espacios en blanco permiten al lector concentrarse mientras ejecuta lo que ya ha sido cognitivamente procesado.

Monitoreo visual y auditivo

Banton (1995) estudió los efectos de retroalimentación visual y auditiva en los pianistas. Encontró que cuando se evita el contacto visual con las manos durante la ejecución se cometen más errores. Por el contrario, la falta de retroalimentación auditiva no influye en el desempeño del movimiento de las manos durante la LPV. La hipótesis de Banton explica que este efecto se debe a que el movimiento se basa en gran medida en la comprobación visual. La precisión de los movimientos de los lectores menos experimentados depende, en su mayoría, de la retroalimentación visual, mientras que los lectores más hábiles tienen un reconocimiento táctil del teclado más desarrollado. Este hallazgo es pertinente para instrumentistas que se valen de manera significativa en referencias visuales al momento de tocar, como tecladistas y guitarristas, a diferencia de otros instrumentistas, como los de alientos, quienes no necesitan hacer cambios complejos y frecuentes en la posición de las manos.

A pesar de que el estudio de Banton sugiere que la retroalimentación auditiva no afecta directamente la precisión del movimiento, la primera fue implicada como un monitor de la ejecución. En el estudio se sugiere que los lectores experimentados son capaces de usar habilidades auditivas y de predicción para detectar errores en la ejecución musical, permitiéndoles hacer ajustes para corregir la ejecución motora. McPherson (1994) describe el automonitoreo para corregir errores de la ejecución como una característica básica de un lector competente.

Discusión

Estas cuatro habilidades cognitivas de la fase de ejecución, determinadas por otras tantas de la fase de preparación, implican un entrenamiento en diversas áreas del conocimiento y práctica musicales.

La formación de grupos tiene que ver con una preparación general en solfeo, análisis auditivo y análisis teórico. Fine *et al.* (2006) y Mishra (2014) sugieren que el entrenamiento auditivo determina de manera importante la calidad de la LPV.

Asimismo, la formación de representaciones mentales predictivas necesita de un conocimiento de cierta profundidad del estilo que se lee. Esto implica un contacto profundo con diferentes lenguajes durante la formación del músico y el diseño de diversas estrategias de aprendizaje que impliquen la interiorización de dichos lenguajes, tales como la improvisación y la composición estilísticas. El desarrollo de la LPV como habilidad básica del ejecutante en formación no sólo se vería beneficiado por la experiencia adquirida en las clases de instrumento, música de cámara u orquesta, sino que podría fortalecerse a partir de experiencias en materias como armonía, contrapunto, solfeo, e incluso historia y apreciación de la música. El reto está en cómo integrar las materias teóricas y prácticas de manera efectiva para que esto realmente suceda.

Una clave para esta integración podría consistir en la ejercitación del análisis a primera vista. Tanto el reconocimiento de patrones como el movimiento ocular y el lapso ojo-mano podrían beneficiarse de una ejercitación tal. En términos generales, el desarrollo de habilidades analíticas comprende la construcción de herramientas cognitivas complejas necesarias para la LPV, ya que esta última no sólo involucra el procesamiento de estímulos visuales, sino los significados que dichos estímulos adquieren al anclarse a conceptos previos y representaciones mentales que producen expectativas específicas (Lehmann & McArthur, 2002).

Un resultado importante de esta ejercitación en análisis puede ser la capacidad de retención de información en la memoria de trabajo. Entendiendo esta última como "el almacenamiento temporal de información para su utilización en tareas cognitivas complejas, que requieren procesamiento o algún tipo de modificación o integración de la información" (López, 2011: 29).

La memoria de trabajo se ha definido como fundamental para el aprendizaje en tanto se concibe como un "sistema general de control cognitivo[…] que guía el comportamiento y que implica interacciones entre los diversos procesos mentales como la atención, la percepción, la motivación y la memoria" (López,

2011: 41). Los tres mecanismos mencionados –agrupación, movimiento ocular y lapso ojo-mano– dependerán de la capacidad de esta memoria. Por ende, los tres mecanismos estarán sujetos a mejora si, a través de estrategias integradoras como el análisis en diferentes materias –como el solfeo, armonía, insrumento, etc.– se fortalece y expande la memoria de trabajo.

De acuerdo con el argumento expuesto, la memoria de trabajo para el reconocimiento de patrones, memorización de secuencias en el lapso ojo-mano, e incluso para el monitoreo auditivo, es un componente cognitivo fundamental para el ejercicio eficiente de la LPV. Es por esto que concluimos que estrategias integradoras que estimulen esta memoria operativa a través de la formación de esquemas mentales que den significado a los estímulos visuales y auditivos de la LPV, redundarán en una lectura más eficaz en etapas más tempranas de la formación del guitarrista clásico profesional.

Finalmente, el monitoreo visual del instrumento es la única habilidad que tiene que ver con la guitarra en específico. En el caso de la guitarra clásica, es de gran relevancia debido a su tradición en la enseñanza y aprendizaje, y características morfológicas. Aunque se ha visto que este monitoreo es más determinante en etapas tempranas de la formación del ejecutante, creemos que es importante proponer el problema del monitoreo visual junto con la tendencia a estimular la memoria kinestésica como dos variables de las estrategias de enseñanza y aprendizaje tradicionales de la guitarra clásica que podrían estar obstaculizando el desarrollo eficaz de la LPV en este instrumento.

Conclusiones

La LPV es una habilidad básica de uso frecuente, necesaria para la formación del guitarrista profesional; sin embargo, es a la vez una actividad de gran complejidad que puede involucrar un entrenamiento sólido en diversas áreas de la formación del ejecutante. En el presente trabajo sugerimos que su aprendizaje debe ser abordado a través de una integración coordinada de diversas estrategias y áreas de la formación musical profesional, y dejamos en primer plano la pregunta sobre cómo se debería realizar esta integración.

La memoria de trabajo, entendida como un componente cognitivo que articula diferentes habilidades de la fase de ejecución de la LPV, se propone como un concepto en el cual se pueden enfocar los esfuerzos para mejorar el aprendizaje

de la LPV en el guitarrista clásico y el ejecutante en general. Una estrategia ligada a esta propuesta puede ser la ejercitación del análisis en diferentes contextos.

Asimismo, se propone reflexionar sobre el papel obstaculizante de ciertas características de la formación tradicional del guitarrista clásico, como la tendencia a estimular la memoria kinestésica, en combinación con la necesidad del monitoreo visual.

Finalmente, el presente capítulo argumenta a favor de una postura integrada de aprendizaje y enseñanza de la música a nivel profesional y, adicionalmente, prevé la necesidad de futuros estudios en los que se diseñen y evalúen estrategias educativas basadas en los hallazgos de la investigación científica sobre la LPV.

Fuentes de consulta

Banton, L. (1995). The Role of Visual and Auditory Feedback during the Sight-Reading of Music. *Psychology of Music*, 3-16.

Benedict, R. (1985). *Sight Reading for the Classical Guitar.* Miami, Florida: Belwin Inc.

Clarke, E. F. (1985). Structure and Expression in Rhythmic Performance. *Musical Structure and Cognition*, 209-236.

Dodgson, S. & Quine, H. (1986). *At Sight, 60 Sight Reading Exercises for Guitar.* London: Ricordi.

Fine, P., Berry, A. & Rosner, B. (2006). The Effect of Pattern Recognition and Tonal Predictability on Sight-Singing Ability. *Psychology of Music,* 34(4), 431-447.

Furneaux, S. & Land, M. F. (1999). The Effects of Skill on the Eye-Hand Span during Musical Sight-Reading. *Proceedings of the Royal Society of London B: Biological Sciences*, 2435-2440.

Gilardino, A. (1975). Il problema della diteggiatura nelle musiche per chitarra (parte I). *Il Fronimo* (10), 5-12.

Goolsby, T. W. (1994). Profiles of Processing: Eye Movements during Sightreading. *Music Perception: An Interdisciplinary Journal*, 97-123.

Grutzmacher, P. (1987). The Effect of Tonal Pattern Training on the Aural Perception, Reading Recognition, and Melodic Sight-Reading Achievement of First-Year Instrumental Music Students. *Journal of Research in Music Education,* 35(3), 171-181.

Heijink, H. & Meulenbroek, R. (2002). On the Complexity of Classical Guitar playing: Functional Adaptations to Task Constraints. *Journal of Motor Behaviour,* 34(4), 339-351.

Huron, D. (2006). *Sweet Anticipation: Music and the Psychology of Expectation.* Cambridge: Massachusets Institute of Technology.

Kopiez, W. L. (2006). Classification of High and Low Achievers in a Music Sight-Reading Task. *Psychology of Music*, 5-26.

Lehmann, A. & McArthur, V. (2002). Sight Reading. In R. Parncutt, & G. McPherson, *Science and Psychology of Music Performance: Creative Strategies for Teaching and Learning* (135-150). Cary, US: Oxford University Press.

Longuet-Higgins, H. C. (1982). The Perception of Musical Rhythms. *Perception*, 115-128.

López, M. (2011). Memoria de trabajo y aprendizaje: aportes de la Neuropsicología. *Cuadernos de Neuropsicología,* 5(1), 25-47.

McPherson, G. E. (1994). Factors and Abilities Influencing Sightreading Skill in Music. *Journal of Research in Music Education,* 42(3), 217-231.

Mishra, J. (2014). Factors Related to Sight-Reading Accuracy: A Meta-Analysis. *Journal of Research in Music Education,* 61(4), 452-465.

Radicioni, D., Anselma, L. & Lombardo, V. (2004). A Segmentation-Based Prototype to Compute String Instruments Fingering. *Proceedings of the Conference on Interdisciplinary Musicology* (97-104).

Radisavljevic, A. & Driessen, P. (2004). Path Difference Learning for Guitar Fingering problem. *Proceedings of the International Computer Music Conference*, *28*, p. sn.

Sloboda, J. A. (1974). The Eye-Hand Span: An Approach to the Study of Sight-Reading. *Psychology of Music*, 4-10.

Sloboda, J. A. (2005). *Exploring the Musical Mind. Cognition, Emotion, Ability, Function.* London: OUP.

Waters, A. J. & Underwood, G. (1998). Eye Movements in a Simple Music Reading Task: A Study of Expert and Novice Musicians. *Psychology of Music*, 46-60.

Waters, A., Townsend, E. & Underwood, G. (1998). Expertise in Musical Sight Reading: A Study of Pianist. *British Journal of Psychology*, 123-149.

Wolf, T. (1975). A Cognitive Model of Musical Sight Reading. *Journal of Psycholinguistic Research,* 5(2), 143-171.

Wolf, T. (1976). A Cognitive Model of Musical Sight-Reading. *Journal of Psycholinguistic Research,* 5(2), 143-171.

Notas ajenas al acorde e improvisación tonal al teclado: uniendo la teoría con la práctica

Raúl W. Capistrán Gracia[1]

Introducción

La improvisación musical, junto con la composición, es una de las actividades de nuestra disciplina que más promueve la creatividad. Como Volz (2005: 53) afirma: "La creatividad es esencial para la improvisación exploratoria. Los estudiantes desarrollan el pensamiento crítico a través de actividades que los guían para encontrar usos inusuales, extender límites, reflexionar en la creación y cambiar sus perspectivas".

De hecho, cuando un estudiante improvisa cubre todas las áreas del aprendizaje descritas por Benjamin Bloom en su Taxonomía de Objetivos Educativos. Guderian (2012: 7) explica:

> Para aquellos que están acostumbrados a diseñar su programa y plan de trabajo diario de acuerdo con los "Do-

1 Universidad Autónoma de Aguascalientes, correo: raul_capistran@hotmail.com.

> minios de Aprendizaje de Bloom" (1999), improvisar y componer involucra a los estudiantes en el proceso cognoscitivo de aprender, recordar, entender, explorar, experimentar, aplicar el conocimiento adquirido, analizar, evaluar sintetizar y crear".

La importancia de la improvisación en el desarrollo de la creatividad ha hecho que un creciente número de educadores la vea como parte integral en la formación escolar tanto básica (Sawyer, 2008) como profesional (Sarath, 2010). Más aún, pedagogos como Azzara (2002: 172) han llegado a afirmar que la improvisación puede y debe ser una parte significativa de la vida y la educación de toda persona.

Desde el punto de vista puramente práctico, la improvisación musical constituye una herramienta de trabajo de gran utilidad. En numerosas ocasiones, tanto en el ámbito de la ejecución como en el de la docencia, surgen situaciones que obligan al profesional de la música a improvisar en su instrumento, por lo que adquirir y desarrollar esta habilidad es de gran importancia. De acuerdo con Larson (1995: 77): "Improvisar tiene lugar en un contexto mucho más cercano a la realidad[…] potencialmente más cercano a las actividades y necesidades, en las cuales muy a menudo uno tiene que lidiar con lo inesperado y buscar soluciones a situaciones problemáticas". El organista que debe improvisar después de la comunión; el instructor que improvisa una melodía para ejemplificar la manera de hacer algo, el ejecutante que tiene un olvido en un recital y el maestro de jardín de niños que debe crear una actividad rítmico-melódica para la clase, son apenas algunos ejemplos.

A pesar de la importancia que esta habilidad reviste, no se le menciona ni está representada en los planes de estudios y programas de materias de muchas licenciaturas en música, incluyendo los programas de piano complementario, donde tradicionalmente se le asigna un espacio como contenido temático (por ejemplo, el Plan de Estudios 2009 de la Licenciatura en Música de la Universidad Autónoma de Aguascalientes no lo contempla).

De lo anterior se desprende la necesidad no sólo de incluir la improvisación como contenido temático, como objetivo a lograr, como habilidad a adquirir y desarrollar, sino también la necesidad de tener una propuesta metodológica que ayude al maestro a enseñar y al estudiante a adquirir la habilidad y desarrollarla.

Definición de improvisación

Para Hickey (2015: 426), "improvisación es música que no está anotada ni compuesta, y que es integral a una gran variedad de géneros musicales, estilos y culturas". Por su parte, Sawyer (2008: 1) define improvisación como "un tipo de ejecución en la cual el instrumentalista crea, tocando algo que no está escrito en la partitura". Para una gran cantidad de ejecutantes, entrenados durante largo tiempo a tocar con perfección la música anotada en una partitura, improvisar es una experiencia temeraria. Más aún, muchos quedan paralizados ante la sola exhortación a improvisar, pues asumen que improvisar implica crear algo de la nada (Peters, 2005: 303).

Sin embargo, muchos educadores consideran que improvisar implica más bien combinar y manipular los conocimientos que se poseen con la ayuda de una técnica aceptable, creando algo nuevo. Kingscott y Durrant (2010: 130) son categóricos al afirmar que la improvisación basada únicamente en la imaginación no existe. Para ellos, la improvisación es simplemente el resultado de un conocimiento previo que es recuperado y presentado espontáneamente: "Como practicantes reflexivos, nosotros argumentamos que la improvisación basada únicamente en la imaginación no es posible. Más bien, la imaginación es la absorción, recuerdo y adaptación de material musical pre-escuchado o pre-experimentado". Los mismos autores van más allá y aseveran:

> La noción de que la música improvisada es inventada al momento es engañosa, ya que puede ser planeada, practicada y ensayada al igual que muchas otras formas de discurso musical. Aun cuando el resultado exacto no es necesariamente fijo (aunque a menudo lo es), el material de origen, el mundo sonoro (lenguaje armónico en estos casos) y la forma, están predeterminados (p. 140).

De hecho, investigadores como Johnson-Laird creen que son raros los casos de ejecutantes innovadores que son capaces de romper las reglas completamente y crear sus propias convenciones (citado en Kratus, 1991: 37).

Azzara (2002: 171), en el artículo "Improvisation" apoya los argumentos anteriores y define improvisación como: "… [La] habilidad para hacer música espontáneamente, dentro de parámetros musicales específicos". El mismo Azzara, en su artículo "An aural approach to improvisation" (1999: 22), define esos parámetros y explica: "La improvisación involucra directrices específicas, las cuales

proporcionan un marco para el ejecutante. Por ejemplo, la tonalidad, el esquema armónico, el tipo de compás y la estructura".

Así, una vez establecido el "esqueleto" o estructura (forma, esquema armónico, estilo, etc.) sobre la cual se va a improvisar, el ejecutante va tomando decisiones que forzosamente están íntimamente ligadas con su conocimiento. Como afirman Kenny y Gellrich (2002) en su capítulo de libro "Improvisation": "La restricción interna más importante es el conocimiento que el ejecutante saca al momento de la interpretación" (citado en Dos Santos y Del Ben, 2004: 268). El otro reto está representado por la necesidad de tomar esas decisiones en tiempo real, es decir, en el momento mismo de la ejecución. Dos Santos y Del Ben (2004: 268) afirman: "Una característica común en toda improvisación es que las decisiones creativas de los ejecutantes son tomadas en tiempo real dentro de las restricciones de la ejecución misma".

Propuesta metodológica

La definición y argumentos presentados arriba constituyen el fundamento de la propuesta metodológica que se presenta a continuación. Por supuesto, existen posturas más complejas respecto a la improvisación. Por ejemplo, muchos investigadores han tratado de dilucidar la manera en que se originan las ideas para improvisar. Hargreaves (2012: 355) afirma refiriéndose al origen de las ideas que se utilizan para improvisar: "La naturaleza subconsciente obscurece el acceso a los procesos del pensamiento, por lo que presenta un reto para que los investigadores puedan revelarlos".

Por lo anterior, es necesario advertir que la presente ponencia no tiene como propósito profundizar en estos aspectos, ni convertirse en un manual de armonía o composición, sino hacer una propuesta metodológica para que maestros y estudiantes puedan adquirir algunas herramientas y se atrevan a dar los primeros pasos para improvisar un poco.

Esta propuesta metodológica parte de la exploración de siete de los tipos básicos de notas ajenas al acorde (bordados, notas de paso, retardos, anticipos, apoyaturas, escape y escape alcanzado por salto) que Paul Hindemith trata en su libro *Armonía Tradicional* (1943) para iniciarse en el arte de la improvisación.

Uno de los retos a los que suele enfrentarse el estudiante al tratar de improvisar es el no saber de dónde partir. En muchas ocasiones, el maestro exhorta al

principiante a improvisar diciéndole: "toca lo que quieras", "en improvisación no hay errores", o "cuando improvisas todo es válido". Sin embargo, el reto de crear algo aparentemente "de la nada" suele abrumarlo.

Del mismo modo, muchos maestros se consideran incapaces para improvisar y mucho menos para enseñar cómo hacerlo, aunque es una habilidad que todos podemos desarrollar y compartir. Azzara (1999: 23) afirma:

> Muchos educadores tuvieron poco o nada de énfasis sobre improvisación en su formación musical. Así, encuentran que, incorporar la improvisación en su práctica docente es un reto. Es entendible que ellos se nieguen a enseñar destrezas con las cuales han tenido poca experiencia previa o éxito. Aun cuando algunos puedan pensar que la improvisación es una habilidad sólo para elegidos, ambos, maestros y estudiantes, poseen el potencial para improvisar.

Así, se comenzará por establecer un esquema armónico sencillo para improvisar. El objetivo es comenzar con un esquema tan sencillo que el estudiante pueda sentirse cómodo para explorar todas las posibilidades que quiera o pueda. Como se explicó anteriormente, es necesario establecer con mucha claridad toda una estructura que incluye tonalidad, compás, estilo, rango, dinámica y demás. Al mismo tiempo es necesario que el maestro sea sumamente claro al dar las instrucciones. Augusto Monk (2010: 44) explica:

> Me he dado cuenta que la falta de familiaridad con la música improvisada se manifiesta también como dificultad para entender lineamientos verbales […]. Cuando tratamos con música no escrita, todos los aspectos de la ejecución necesitan ser tratados verbalmente, tales como, tonalidad, selección de notas, ritmos, estilo, rango dinámico, carácter, metro, tiempo e instrumentación.

Maestro y estudiante pueden marcar los límites para improvisar. Por ejemplo, podrían ponerse como límites los elementos del siguiente esquema, el cual está en Sol mayor, en compás de cuatro tiempos, y consiste de dos frases de cuatro compases. La primera frase es suspensiva y la segunda conclusiva. Como puede verse, la estructura armónica consiste únicamente de I y V6. El tiempo es adagio y el rango para la mano derecha podría ser la pentaescala de Sol mayor.

Adagio

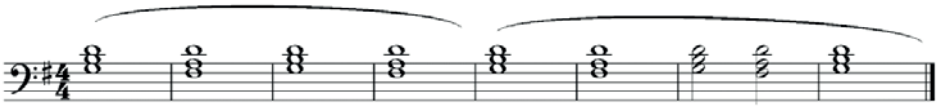


Ilustración 1. Ejemplo de esquema armónico.

Para empezar, el principiante debe iniciar con los elementos mínimos para improvisar. Seleccionar una nota real o perteneciente al acorde por compás puede ser suficiente. Pedagogos como Larson (1995: 81) consideran que el utilizar un número limitado de recursos puede promover aún más la creatividad y el aprendizaje: "Si se pone cuidado a la naturaleza y orden de esos límites, los resultados pueden ser más satisfactorios musical y pedagógicamente hablando". Así, es aquí donde, de acuerdo con la literatura revisada, comienza la improvisación, pues el estudiante utilizará sus conocimientos para tomar decisiones acerca de qué notas tocar. Por ejemplo:

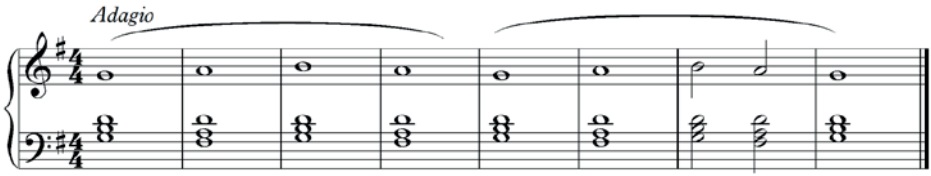


Ilustración 2. Ejemplo de esquema armónico y melodía consistente en notas reales.

Una vez que existe una estructura con una melodía, es posible proceder de manera sistemática e improvisar haciendo una gran diversidad de cosas al tomar las decisiones correspondientes. En los siguientes ejemplos se explorarán algunas pocas de las muchas posibilidades para improvisar de manera sistemática a través de la exploración de bordados. El siguiente ejemplo ilustra una improvisación con bordados inferiores conservando la melodía original.

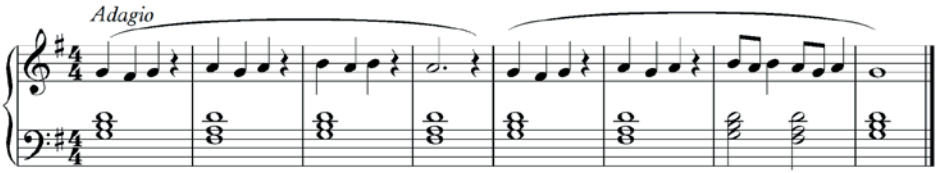


Ilustración 3. Esquema armónico y melodía consistente en bordados inferiores.

Lo mismo puede hacerse ahora, pero con bordados superiores. Aquí, el principiante está aprendiendo que crear una melodía es tan sencillo como subir o bajar de la nota real que seleccionó en un principio.

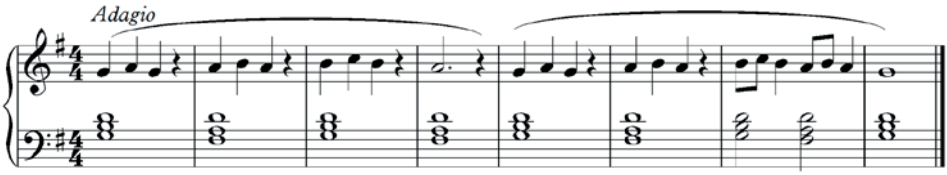


Ilustración 4. Ejemplo de esquema armónico y melodía consistente en bordados superiores.

Muy a menudo, maestro y estudiante se enfrascan únicamente en la exploración de sonidos, olvidando que aspectos tales como ritmo, dinámica, fraseo, articulación, estilo, carácter y demás, también son elementos que participan en la improvisación y la hacen más divertida e interesante. De hecho, cuando el ejecutante se concentra más en estos aspectos suele relajarse y hacerlo mejor. Como afirma Buonviri (2013: 28):

> Aunque la selección de notas puede ser muy importante para la improvisación exitosa, a menudo demasiado pronto se convierten en el único centro de atención, en el desarrollo del estudiante. Al concentrarnos en ritmo, dinámica, articulaciones, y calidad de sonido, los estudiantes adquieren un agudo sentido de la importancia de las sutilezas musicales en la improvisación, sin importar qué notas escojan.

El siguiente ejemplo ilustra una improvisación en la que se incorporan los dos tipos de bordados en combinación libre. Adicionalmente, se incluye una indicación de estilo y se añaden algunas articulaciones:

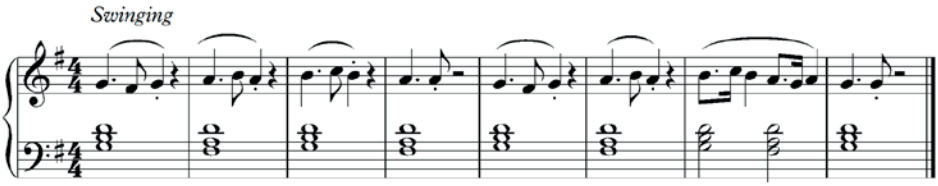


Ilustración 5. Ejemplo de esquema armónico y melodía consistente en bordados inferiores y superiores.

Como puede verse, se trata de un enfoque de improvisación en el que conscientemente se van tomando decisiones sobre la base de ciertos conocimientos teóricos. Pressing (1988), pionero en el campo de la improvisación, afirma que este tipo de estrategias proporciona un plan de comportamiento como medio para resolver los requerimientos composicionales de la improvisación (Pressing, 1988: 162, citado en Hargreaves, 2012: 359).

Maestro y estudiante pueden ir incorporando otras ideas y elementos en la improvisación de acuerdo con su capacidad. Como afirma Kratus (1991: 48), "una manera adecuada de ver la improvisación es concebirla como varios niveles que consisten de una secuencia de diferentes comportamientos sofisticados en grado ascendente".

Por ejemplo, la improvisación anterior podría enriquecerse con el siguiente acompañamiento y cambio de estilo y carácter.

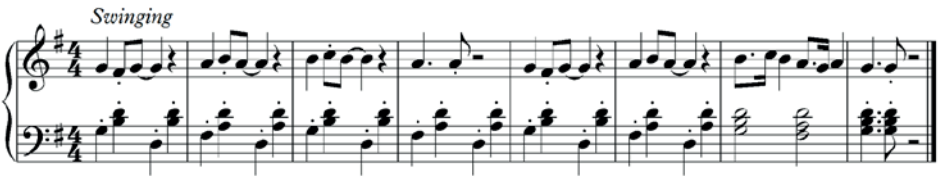


Ilustración 6. Ejemplo de melodía con acompañamiento, indicación de estilo.

Como podrá verse, existe un gran número de posibilidades de improvisación que pueden resultar al combinar los elementos hasta aquí mencionados. Éstos se incrementan considerablemente al expandir el esquema armónico, el rango de notas o cambiar el tipo de compás, el estilo y el carácter, así como la rítmica y la agógica, entre otras cosas. Toca al maestro y al estudiante explorar esas posibilidades de acuerdo con las condiciones y necesidades de la clase y las posibilidades del estudiante.

El mismo procedimiento visto hasta ahora puede llevarse a cabo con las demás notas ajenas al acorde; por ejemplo las notas de paso. En este caso, el estudiante deberá escoger dos notas pertenecientes al acorde para improvisar. Por ejemplo:

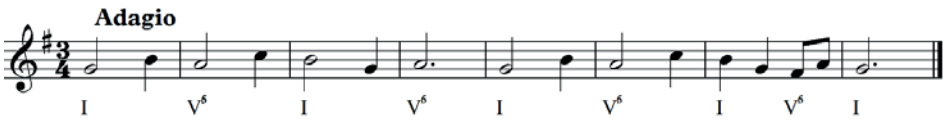


Ilustración 7. Ejemplo de melodía con base en notas reales separadas por intervalos de tercera.

Una vez establecida la estructura básica, el estudiante podrá proceder a improvisar con notas de paso. Por ejemplo:

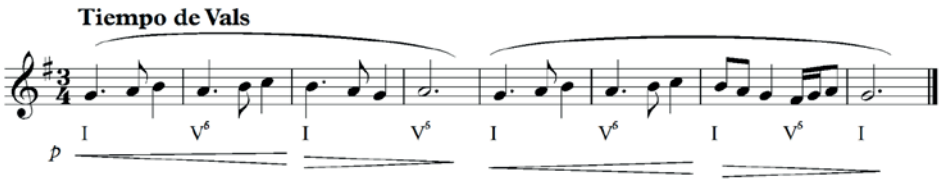


Ilustración 8. Ejemplo de melodía con base en notas reales separadas por intervalos de tercera y notas de paso.

Como se mencionó anteriormente, dependiendo de la capacidad del estudiante se pueden incorporar otros elementos. Por ejemplo, un patrón de acompañamiento de vals puede hacer la improvisación más interesante.

Una vez exploradas las posibilidades de notas de paso, ritmos, estilos, articulaciones dinámicas, agógicas y demás, comienza el proceso de combinar bordados y notas de paso, haciendo que la improvisación sea aún más interesante. Por ejemplo:

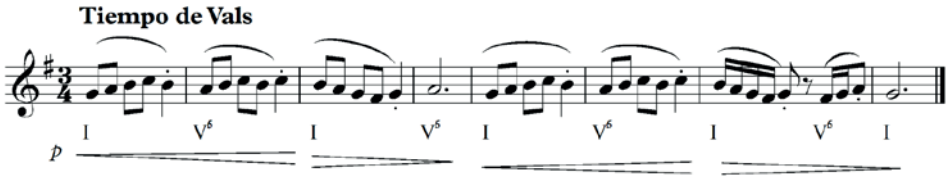


Ilustración 9. Ejemplo de melodía con base en notas reales separadas por intervalos de tercera y notas de paso y bordados.

El oyente podrá imaginar todas las posibilidades que pueden surgir de la exploración-combinación-improvisación de estos dos tipos de notas ajenas al acorde, incluyendo las notas de paso sucesivas y las posibilidades de cromatismos, entre otras.

La improvisación por medio de la exploración y combinación del resto de las llamadas notas ajenas al acorde es aún más interesante. A continuación se dan algunos ejemplos utilizando retardos. Como Hindemith (1944: 39) explica: "El retardo precede a una nota de un acorde a distancia de segunda. Es preparado, incluyéndolo como nota propia en el acorde anterior y es resuelto llevándolo por grado conjunto a la correspondiente nota armónica".

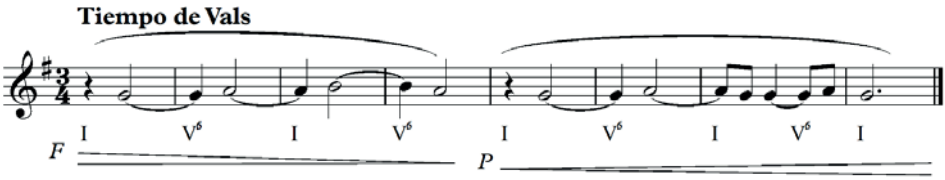


Ilustración 10. Ejemplo de melodía con base en retardos.

Al igual que en los casos anteriores, el número de posibilidades de improvisación se incrementa no sólo al explorar todas las posibilidades del retardo, sino también al combinarlas con las notas ajenas al acorde vistas con anterioridad (bordados y notas de paso). Por ejemplo:

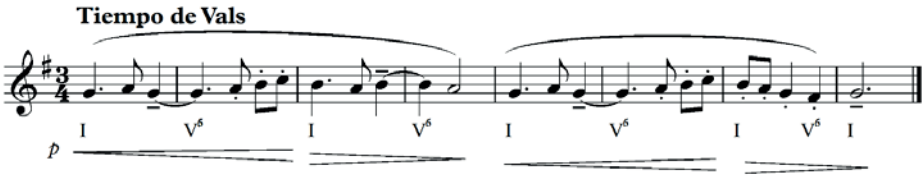


Ilustración 11. Ejemplo de melodía con base en bordados, notas de paso y retardos.

La nota ajena al acorde conocida como anticipo se caracteriza precisamente por eso, por anticiparse a un cambio armónico. Ejemplo:

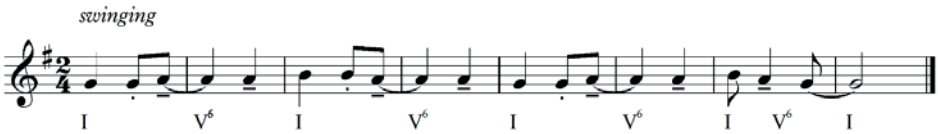


Ilustración 12. Ejemplo de melodía con base en anticipos.

A continuación se presenta un ejemplo en el que se combinan los cuatro tipos de notas ajenas al acorde que se han visto hasta el momento. El trabajo sistemático de ir añadiendo notas ajenas al acorde en la improvisación, a medida que éstas se van aprendiendo y dominando, se convierte en un reto que mucho beneficia al estudiante, pues desarrolla la reflexión, el pensamiento crítico y su habilidad creativa.

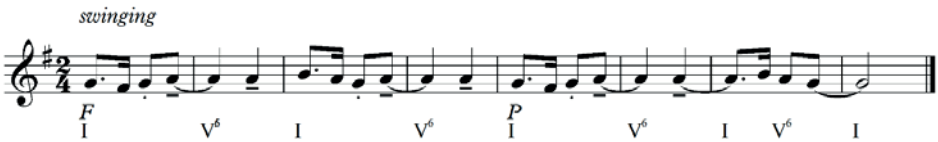


Ilustración 13. Ejemplo de melodía con base en bordados, notas de paso, retardos y anticipo.

Continuando con las notas ajenas al acorde, el siguiente ejemplo ilustra el uso de las apoyaturas, que como afirma Hindemith, pueden ser consideradas como retardos sin preparación. El estudiante puede volver a utilizar la misma estructura del inicio y explorar las diversas posibilidades.

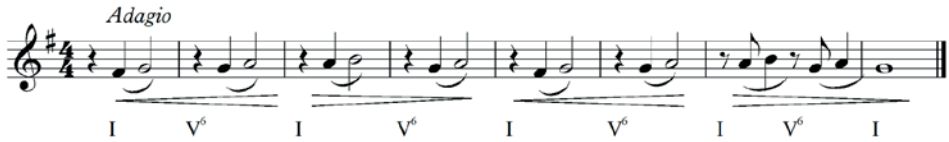


Ilustración 14. Ejemplo de melodía con base en apoyaturas.

Estudiante y maestro pueden decidir si continúan con la línea melódica original o crean una nueva:

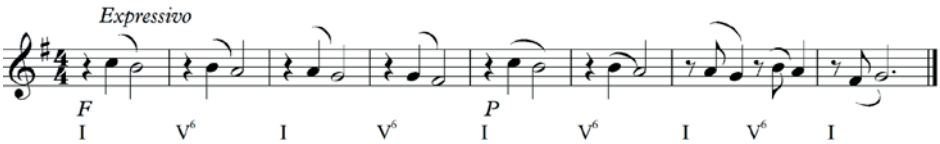


Ilustración 15. Ejemplo de melodía con base en apoyaturas.

La combinación de los cinco tipos de notas ajenas al acorde se vuelve ahora un reto que superar, el cual, como se mencionó anteriormente, ejerce muchos beneficios en el estudiante. Por supuesto, el maestro se encargará de guiar al estudiante para que incorpore los cinco tipos de notas ajenas al acorde gradualmente. Por ejemplo:

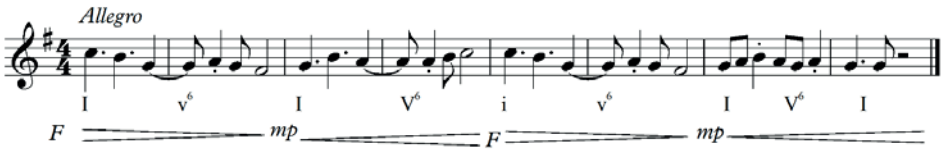


Ilustración 16. Ejemplo de melodía con base en bordados, notas de paso, retardos, anticipos y apoyaturas.

Finalmente, puede emplearse el escape y el escape por salto. El primero sale de la nota real de un acorde y se dirige por salto a una nota propia del acorde siguiente.

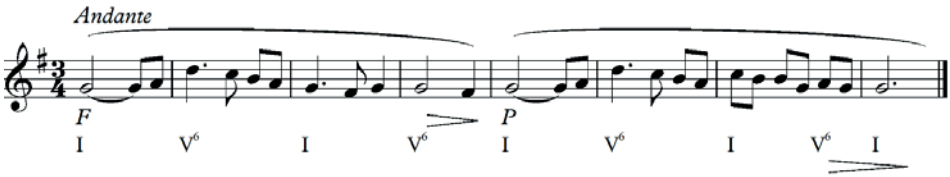


Ilustración 17. Ejemplo de melodía con base en escapes, bordados, notas de paso, retardos, anticipos y apoyaturas.

El escape por salto precede a la nota propia de un acorde por grado conjunto estando separada de la nota anterior por un salto. Por ejemplo:

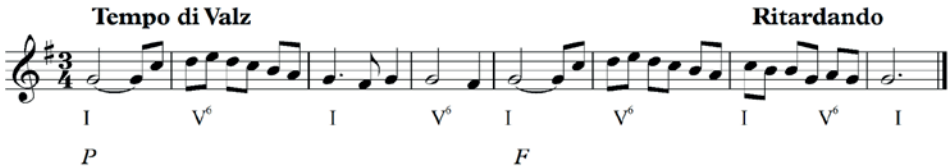


Ilustración 18. Ejemplo de melodía con base en escapes por salto, bordados, notas de paso, retardos, anticipos y apoyaturas.

Conclusiones

Esta propuesta tiene el objetivo de proporcionar a los estudiantes una metodología para desarrollar de manera gradual y progresiva sus habilidades para iniciarse en el arte de improvisar y para conocer de una manera práctica y vivencial las características o funciones de las notas ajenas al acorde. Las ilustraciones y explicaciones hasta aquí compartidas son apenas un esbozo de todo lo que puede desarrollarse a través de la exploración sistemática de las notas ajenas al acorde.

Varios de los autores considerados en el estado de la cuestión de este documento recomiendan utilizar bordados y notas de paso como estrategia para iniciarse en la improvisación de melodías. La contribución de esta obra consiste en proponer la exploración sistemática de los siete tipos de notas ajenas al acorde según Paul Hindemith, para promover el desarrollo de las habilidades para improvisar.

El autor está consciente de que el arte de la improvisación va mucho más allá de las aportaciones que esta propuesta pueda representar. En palabras de

Kingscott y Durrant (2010: 130): "Así como la improvisación es útil para la composición, también se utiliza como recurso pedagógico. Su uso para aprender a armonizar y hacer arreglos está bien difundido. Sin embargo, reducir la improvisación a un mero recurso didáctico significa negar la belleza presente en muchas improvisaciones (en vivo y en grabaciones)". Sirva la presente propuesta como un estímulo para aquellos que deseen iniciarse en este arte.

Fuentes de consulta

Azzara, C. (2002). Improvisation. In R. C. Richardson, *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning* (171-187). Oxford: Oxford University Press.

Azzara, C. D. (1999). An Aural Approach to Improvisation. *Music Educators Journal, 86*(3), 21-25.

Buonviri, N. (2013). I Can't Do That! Improvisation for classically trained musicians. *Music Educators Journal,* 94(4), 23-25. doi:10.1177/0027432113486251.

Dos Santos R. A. T. & Del Ben, L. (2004). Contextualized improvisation in solfège class. *International Journal of Music Education,* 22(3), 266-276.

Guderian, L. V. (2012). Music Improvisation and Composition in the General Music Curriculum. *General Music Today,* 25(3), 6-14. doi:10.1177/1048371311415404.

Hargreaves, W. (2012). Generating Ideas in Jazz: Where Theory Meets Practice. *International Journal of Music Education,* 30(4), 354-367. doi:10.1177/0255761412459164.

Hickey, M. (2015). Learning from the Experts: A Study of Free-Improvisation Pedagogues in University Settings. *Journal of Research in Music Education,* 62(4), 425. doi: 10.1177/0022429414556319.

Hindemith, P. (1943). Armonía tradicional. Madrid: Real Musical.

Kenny, B. J. y Gellrich, M. (2002). Improvisation. En R. Parncutt y R. P. McPherson (Eds.), *The Science and Psychology of Music Performance: Creative Strategies for Teaching and Learning* (117-134). Oxford: Oxford University Press.

Kingscott J. & Durrant C. (2010). Keyboard Improvisation: A Phenomenological Study. *International Journal of Music Education,* 28(2), 127-144. doi: 10.1177/0255761410362941.

Kratus, J. (1999). Growing with Improvisation. *Music Educators Journal,* 78(4), 160-182.

Larson, S. (1995). Integrated Music Learning and Improvisation: Teaching Musicianship and Theory Through. *College Music Symposium,* 35, 76-90.

Monk, A. (2010). Music makes. Improvisation: Initial Steps. *Musicien Educateur Au Canada,* 52(2), 43-45.

Peters, P. (2005) Can Improvisation Be Taught? *International Journal of Art & Design Education.* Volume 24(3), 299-307.

Sarath, E. (2010). *Music Theory Through Improvisation: A New Approach to Musicianship Training.* New York y Londres: Routledge.

Sawyer, K. (2008). Improvisation and Teaching. *Critical Studies in Improvisation/Études Critiques en Improvisa,* 3(2), 1-4.

Volz, M. D. (2005). Improvisation Begins with Exploration. *Music Educators Journal,* 92(1), 50-53. doi: 10.2307/3400227.

Educación musical universitaria:
Filosofía y estrategias curriculares

El cuidado de la edición estuvo a cargo del Departamento Editorial de la Dirección General de Difusión y Vinculación de la Universidad Autónoma de Aguascalientes.