

**INSTITUTO TECNOLÓGICO Y DE ESTUDIOS SUPERIORES DE
MONTERREY
UNIVERSIDAD VIRTUAL**



**LA ENSEÑANZA DE LA MÚSICA EN LOS DIVERSOS NIVELES
EDUCATIVOS DE LOS PRINCIPALES PAÍSES DE LA CULTURA
OCCIDENTAL**

TESIS

**COMO REQUISITO PARA OBTENER EL TÍTULO
DE MAESTRO EN EDUCACIÓN**

PRESENTA:

ALFONSO MONTES DE OCA JIMÉNEZ

ASESOR:

OLINDA CANTU MONTEMAYOR

Monterrey, N. L. Noviembre de 2005

TÍTULO DE LA TESIS

**LA ENSEÑANZA DE LA MÚSICA EN LOS DIVERSOS NIVELES
EDUCATIVOS DE LOS PRINCIPALES PAÍSES DE LA CULTURA
OCCIDENTAL**

Tesis presentada por:

Alfonso Montes de Oca Jiménez

Ante la Universidad Virtual del

Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey

como requisito parcial para optar por el título de:

MAESTRO EN EDUCACIÓN

Noviembre de 2005

DEDICATORIA

**A todos los maestros:
del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey,
que en el transcurso de la Maestría en Educación contribuyeron de una u otra manera
en mi formación profesional y en especial, a la maestra
Olinda Cantú Montemayor, por su asesoría y orientación
en la elaboración de la presente investigación.**

CON AFECTO

ALFONSO MONTES DE OCA JIMÉNEZ

RESUMEN

El propósito del presente estudio es conocer los métodos, las técnicas y las teorías psicológicas y pedagógicas que fundamentan la enseñanza de la música en los diversos niveles educativos del nivel básico y profesional en los principales países de Europa y América.

La investigación es de naturaleza cualitativa. Se utilizó la técnica documental, por considerar que permite conocer el contexto teórico sobre la enseñanza de la música. La investigación se realizó mediante la consulta de bibliografía de los libros y documentos disponibles en bibliotecas y bases de datos accedidos por Internet, sobre enseñanza musical, teorías psicológicas y pedagógicas en los diferentes niveles educativos.

El análisis de resultados se llevó a cabo mediante la evaluación e interpretación; de la información obtenida en documentos relacionados con el tema de la enseñanza musical, en los diversos niveles educativos de la cultura occidental.

Los resultados confirman que predominan los métodos y técnicas tradicionales como la imitación y la repetición y que la enseñanza musical concuerda con los principios de la teoría del constructivismo y de manera parcial con teoría de la neuropsicología.

En general, la educación musical se sustenta en la metodología basada en la notación y estructura musical y se resta importancia al desarrollo de la improvisación, la expresión y la creatividad.

ÍNDICE DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN

CAPITULO 1: Planteamiento Del problema	1
1.1. Contexto	1
1.2. Definición del problema	2
1.3. Preguntas de investigación	4
1.4. Objetivos	4
1.4.1. Objetivo general	4
1.4.2. Objetivos particulares	5
1.5. Justificación	5
1.6. Beneficios esperados	6
1.7. Delimitación y limitaciones de la investigación	7
1.7.1. Delimitación	7
1.7.2. Limitaciones	8
CAPÍTULO 2: Fundamentación teórica	9
2.1. Antecedentes	9
2.2. Marco teórico	15
2.2.1. La enseñanza musical	15
2.2.2. Los métodos y técnicas en la educación musical	27
2.2.3. La educación básica y la enseñanza de la música	47
2.2.3.1. El nivel preescolar	50
2.2.3.2. La escuela primaria	60
2.2.3.3. La escuela secundaria	76

2.2.4. Las instituciones superiores y la enseñanza de la la música	85
2.2.4.1. La universidad	85
2.2.4.2. Los conservatorios y escuelas de música	87
2.2.5. Las teorías educativas en la enseñanza de la música	101
2.2.5.1. La neuropsicología funcional	102
2.2.5.2. El constructivismo	110
2.2.5.2.1. El desarrollo del niño	111
2.2.5.2.2. El desarrollo del adolescente	120
CAPÍTULO 3: Metodología	129
3.1. Enfoque metodológico	129
3.2. Método de recolección de datos	129
3.3. Definición del universo	131
CAPÍTULO 4: Análisis de resultados	133
4.1. Los métodos y técnicas en la enseñanza musical	133
4.2. Las teorías psicológicas y pedagógicas	138
4.2.1. El constructivismo	138
4.2.2. La neurología funcional	145
CAPÍTULO 5: Conclusiones y recomendaciones	149
5. 1 Conclusiones	149
5.2. Recomendaciones	152
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	154
ÍNDICE DE TABLAS	
Tabla 2.1 Clasificación de las voces	72
Tabla 2.2 Factores del modelo constructivista	127

INTRODUCCIÓN

La educación musical en el mundo occidental ha tenido un largo proceso de evolución histórica, desde la transmisión de conocimientos verbales de una generación a otra, hasta la creación de la simbología musical utilizada en los diversos estilos musicales de la sociedad occidental.

El objetivo general de la presente investigación es conocer los enfoques teóricos sobre la enseñanza musical y su relación con los métodos, las técnicas y las teorías psicológicas y pedagógicas que sustentan el desarrollo de las actividades musicales en los diferentes niveles educativos de los principales países occidentales.

En el capítulo 1, se plantea el problema de investigación; por medio de la descripción del contexto sujeto de investigación, las características principales del problema planteado, los objetivos, los motivos para la realización del estudio, los beneficios, beneficiarios y los alcances y limitaciones, que se presentaron en la realización de la presente investigación.

En el capítulo 2, se presentan los antecedentes y las características principales de la enseñanza musical en los niveles escolares de la educación básica; preescolar, primaria, secundaria, las instituciones superiores, conservatorios y escuelas de música. En este apartado se describen los métodos, las técnicas y las teorías psicológicas y pedagógicas que fundamentan la enseñanza de la música..

En el capítulo 3, correspondiente a la metodología, se comenta sobre la selección del enfoque cualitativo para este estudio, así como la justificación de la utilización de la técnica documental. Así mismo se describe la delimitación y limitación del estudio, así como la forma en que se consultó la información, su análisis e interpretación.

Posteriormente, en el capítulo 4 se presenta el análisis de resultados, en el que se relaciona la información obtenida sobre los métodos y las técnicas que se utilizan actualmente en la enseñanza de la música, con las teorías psicológicas y pedagógicas que sustentan la educación general.

Por último, en el capítulo 5, se presentan las conclusiones derivadas de los resultados encontrados en las diferentes etapas de desarrollo del marco teórico y algunas recomendaciones para ampliar con futuras investigaciones, la información obtenida en los documentos consultados sobre la enseñanza de la educación musical.

CAPITULO 1

Planteamiento del problema

En el presente capítulo, se plantea la estructura del tema relacionado con la investigación, en primera instancia, se enmarca el contexto de la enseñanza musical. En seguida se define y especifica la situación problemática sujeta de investigación. De la misma forma, se plantean las preguntas de investigación y los objetivos que orientan la investigación. Posteriormente, se presentan los motivos y razones que justifican la importancia de la investigación; así como los beneficios que derivan de los resultados y por último se explica la delimitación y limitaciones de la investigación

1.1. Contexto

El tema de la enseñanza musical abordado en esta investigación se enmarca en el desarrollo de las manifestaciones musicales relevantes de la cultura occidental. Entre los criterios que orientan la delimitación de los países que forman esta cultura se encuentran: el sistema musical que comparten basado en los mismos principios, reglas y tradiciones que rigen su desarrollo musical, reflejado en el estilo musical, el uso de instrumentos musicales comunes, escalas musicales, principios de la armonía y sobre las formas musicales que sirven de base para la construcción musical y la expresión cultural de la misma. Por otra parte, es importante mencionar como referencia que la cultura oriental integrada por Japón, China, la India, Medio Oriente y África, sustentan su desarrollo musical en otros sistemas musicales diferentes a los de los países de occidente como: escalas, instrumentos, formas y conceptos musicales que orientan su construcción musical y establecen los medios para la expresión de sus tradiciones culturales y sociales.

La cultura occidental se constituye principalmente por el conjunto de países del Oriente de Europa, Estados Unidos de Norteamérica y los países de América Latina; éstos últimos derivados de la culturización que recibieron con la llegada de los españoles al territorio americano; pues fueron quienes legaron el sistema musical actual derivado de la tradición europea, basado en los principios, instrumentos, formas y agrupaciones musicales europeas.

En general, el ámbito cultural se circunscribe dentro del desarrollo de la enseñanza musical en los principales países occidentales europeos y americanos, en relación con sus métodos, técnicas, teorías psicológicas y pedagógicas.

1.2. Definición del problema

En las escuelas de educación básica, superior y de formación profesional de música los métodos y las técnicas que se utilizan siguen arraigadas a una tradición musical de muchos años. De acuerdo con los años de experiencia en la enseñanza en escuelas de preescolar, primaria, secundaria e instituciones profesionales de enseñanza musical, el autor de la presente investigación, ha observado que el proceso de enseñanza se encuentra centrado principalmente en el maestro, mientras que el alumno es considerado como un receptor de conocimientos.

Además, dichos conocimientos se encuentran desvinculados entre las materias del plan de estudios, pues por ejemplo: en la materia de “solfeo”, se enseña el nombre, duración, entonación y audición de los sonidos. En la materia de “apreciación musical” se hace escuchar a los alumnos obras de diferentes periodos históricos de los estilos y compositores más representativos de cada época; pero cada maestro trabaja en su asignatura de manera aislada; de tal manera que los alumnos adquieren conocimientos desarticulados

entre sí y desvinculados de la práctica de un instrumento musical y sin relación alguna y por tanto sin contribuir al desarrollo de la interpretación musical.

De acuerdo con lo anterior, las actividades musicales en las instituciones de educación profesional observadas, se encuentran desvinculadas en relación con la continuidad establecida en los niveles anteriores de educación básica y media. Pues las materias como armonía y análisis musical, instrumentación y composición, que estimulan la creatividad, se encuentran ubicadas en las etapas finales de los programas de estudio, casi al final de la carrera musical; por tanto, de acuerdo con la experiencia del autor de la presente investigación es recomendable que dichas materias se ubiquen desde los primeros años en la enseñanza musical; es decir, que se programen de manera paralela a la enseñanza del instrumento musical y del solfeo que constituyen el comienzo de la música, para propiciar de esta manera desde los primeros momentos la comprensión de frases, temas y estructura musical de las obras que los alumnos tocan desde el inicio de su carrera musical; ya que la situación descrita con anterioridad conduce a un trabajo de memorización por imitación y repetición; en lugar de un trabajo de memorización equilibrado entre el proceso de análisis y de síntesis en cada una de las obras musicales que los alumnos tocan. De acuerdo con la metodología utilizada en la mayoría de las instituciones educativas, los alumnos tocan las obras musicales de manera mecánica; pues carecen de un trabajo reflexivo consciente y sobre todo de la expresión afectiva, para interpretar adecuadamente frases, temas, secuencias armónicas, estructura musical y contexto social de una obra determinada.

Por lo anterior, el autor cree necesario realizar un estudio para documentar las metodologías de la enseñanza de la música utilizadas en los países occidentales; ya que esto aportaría una perspectiva sobre los diferentes enfoques teóricos existentes utilizados

actualmente en la enseñanza musical. Los resultados de esta investigación podrían ser un punto de partida para un futuro análisis de la enseñanza de la música en la cultura occidental.

1.3. Preguntas de investigación

De acuerdo con lo anterior, se plantean las siguientes preguntas de investigación:

¿Cuáles son los enfoques teóricos, psicológicos y pedagógicos que sustentan el proceso de enseñanza de la música en los diferentes niveles educativos de los principales países de la cultura occidental?

¿Qué métodos y técnicas se utilizan en el proceso de enseñanza musical en los diferentes niveles educativos de los principales países de la cultura occidental?

1.4. Objetivos

1.4.1. Objetivo general

El objetivo general de la presente investigación es conocer los enfoques teóricos sobre la enseñanza musical y su relación con los métodos, las técnicas y las teorías psicológicas y pedagógicas que sustentan el desarrollo de las actividades musicales en los diferentes niveles educativos de los principales países occidentales.

1.4.2. Objetivos particulares

1. Conocer los métodos y las técnicas de la enseñanza musical en los diferentes niveles educativos, así como las teorías educativas en las que se sustenta.
2. Identificar la relación que existe entre las teorías psicológicas y pedagógicas que sustentan la enseñanza de la música, en los diversos niveles de educación básica y profesionales de música.

1.5. Justificación

La música, es una de las manifestaciones artísticas que se expresa por medio de sonidos, formas musicales y emociones; que reflejan el desarrollo cultural de una determinada sociedad.

El proceso de enseñanza es uno de los aspectos que más influyen y determinan la formación profesional de los alumnos en la disciplina musical. Es por lo tanto importante indagar sobre los sistemas de enseñanza de algunos países occidentales, para tener elementos sobre una futura propuesta metodológica que establezca una continuidad en el desarrollo en la enseñanza musical de los diversos niveles educativos, particularmente en la educación musical en México.

De la misma manera, es necesario conocer los métodos y técnicas que proponen los diversos autores como Dalcroze, Orff, Kodaly, Wilems, Ward y Suzuki, entre otros, en materia de enseñanza de la música, ya que, de acuerdo con los años de experiencia laboral en la enseñanza musical en diversas instituciones escolares de educación general, el autor de esta investigación se ha dado cuenta que los alumnos reproducen las notas y temas de una partitura musical, respetando sonido y duración; pero con predominio en la repetición mecánica y memorística sin reflexión ni expresión; pues en general los maestros carecen de

procesos de enseñanza sustentados en teorías psicológicas y pedagógicas que orienten la ejecución musical que realizan en las obras musicales destinadas particularmente a cada grado escolar y en la formación profesional de los alumnos.

1.6. Beneficios esperados

Con el presente estudio se pretende tener información disponible sobre los métodos, las técnicas y las teorías que sustentan la enseñanza musical en el sistema musical de la cultura occidental y su influencia en los procesos de enseñanza. Así mismo aportar información muy útil para respaldar una futura adecuación de la educación musical en México.

Uno de los principales beneficios de la presente investigación es proporcionar información sobre la enseñanza musical en los diversos niveles educativos de los países de la cultura occidental, como un antecedente documental fundamentado, que sirva de base para investigaciones posteriores en la enseñanza musical.

Otro de los beneficios es proporcionar información relevante sobre la enseñanza musical para su consulta y utilización en investigaciones posteriores relacionadas con el tema en cuestión.

Entre los principales beneficiarios se encuentran los profesores, los investigadores de la enseñanza musical, musicólogos y directivos que busquen implementar planes curriculares sustentados en los conceptos teóricos y metodológicos de la educación musical desde una perspectiva de la cultura occidental.

1.7. Delimitación y limitaciones de la investigación

1.7.1. Delimitación

La investigación se delimita a la consulta de las obras relacionadas con la enseñanza de la música en los principales países de la cultura occidental, que abordan la temática sobre los métodos, las técnicas y las teorías psicológicas y pedagógicas de la enseñanza musical.

El estudio se delimita al conocimiento de la enseñanza musical en los niveles de educación básica, superior y el nivel profesional y de ninguna manera aborda el conocimiento de los sistemas musicales de otras culturas como la oriental, constituida por Japón, China, India; Medio Oriente y África.

En cuanto a la búsqueda de documentación se decidió hacer una delimitación espacial y temporal. La delimitación espacial corresponde a la literatura de países europeos de Inglaterra, Francia, Alemania, Rusia, Austria y Suecia y países con raíces latinas como Italia y España; además de algunos países del continente americano como Estados Unidos de Norteamérica, México, Perú, Colombia, Venezuela, Brasil y Argentina. Se decidió hacer esta selección de países, debido a que constituyen el espacio geográfico y temporal significativo y el más representativo de la cultura de los países occidentales.

Por otra parte, se pensó en hacer una delimitación temporal ubicada en el siglo XIX, correspondiente al auge de la tendencia musical llamada clásica, sin embargo las escuelas musicales aparecen después de un largo proceso; ya que durante mucho tiempo el arte musical fue considerado como un medio de entretenimiento y por tanto los conocimientos se transmitían de una generación a otra de manera informal. Posterior al siglo XIX los monjes de los monasterios fueron quienes promovieron los inicios de la

enseñanza musical formal que dio origen a las actuales escuelas de música. Años después, con la creación de las escuelas la enseñanza musical sufre una reestructuración y se orienta hacia la profesionalización, en la que se integran los métodos, las técnicas y las teorías psicológicas y pedagógicas que se aplican en la actualidad.

1.7.2. Limitaciones

De acuerdo con el tema desarrollado en el trabajo de investigación documental relacionado con el estado de la enseñanza musical en los principales países de occidente; una de las principales limitaciones que se presentaron, destaca la existencia de una bibliografía muy reducida sobre los países y niveles investigados; la cual fue buscada en bibliotecas de escuelas de música y que por consecuencia afectó el desarrollo y construcción del marco teórico. Otra de las limitaciones es el difícil acceso a obras escritas como libros y revistas de la cultura occidental, que son editadas exclusivamente en los países de origen y de ninguna manera se obtienen en países de habla hispana. También es necesario mencionar que muchas obras escritas se encuentran editadas en idiomas como el alemán, francés, ruso y otros más, que no tienen una traducción al Inglés o al español y que limitan el acceso para su correspondiente estudio; además que no son editadas en países de habla hispana. Por último, en relación con la enseñanza musical, existen muy pocas obras derivadas directamente de la investigación científica, relacionadas con los métodos, las técnicas y las teorías en la enseñanza musical; por tanto, las fuentes informativas relacionadas con los antecedentes son insuficientes para dar continuidad al proceso de investigación, basado en trabajos documentales realizados con anterioridad.

CAPITULO 2

Fundamentación teórica

2.1. Antecedentes

En el desarrollo de la música, su legado histórico constituye parte de los antecedentes culturales de la humanidad y en específico de la evolución musical de la cultura occidental, que permite vislumbrar su situación presente y su perspectiva futura en el marco de una sociedad moderna.

Una de las obras que propició en el autor la curiosidad por el tema de la presente investigación es La música en el aula, de Oscar Bareilles y Norberto Zen (1964) método recreativo musical jugando; porque en su contenido se motiva al maestro para aplicar sus habilidades y de la misma manera al alumno de educación básica y media, para que exista una dinámica interactiva entre ambos, olvidándose por completo de la monotonía de las clases y de los métodos tradicionalistas impuestos por el sistema educativo. Lo que más llama la atención en el contenido de la obra citada, es el punto de vista pedagógico, cuya propuesta inicial es inculcar la aceptación del sonido en el niño, la manipulación de los objetos de uso cotidiano que lo producen y finalmente el disfrute de la ejecución del instrumento musical.

Un dato curioso durante la realización de la lectura es que aconseja la construcción manual de algunos instrumentos empleando generalmente la madera, así como la elaboración de material didáctico; las formas de respiración, audición, de numeración de las notas en relación con la posición de los dedos, la comparación, la asociación de la música con las formas literarias de cuento y poesía para ejercitar la motricidad auditiva-visual; la habilidad matemática y los elementos que la componen; tales como la rítmica y la división

de compases y la capacidad de experimentar como fuente para el desarrollo de la creatividad.

Al mismo tiempo se plantea la aplicación de un mismo recurso metodológico aplicable a los distintos grados de educación que previene de las desventajas en la combinación de instrumentos en el salón de clase y por último se enfatiza en la disciplina y el descubrimiento de la vocación y aptitudes en manos del docente.

Una segunda fuente que despertó mucho interés en el autor es el libro *Didáctica de la música*, de María Elena González (1974) en donde se describe el método de fononimia creado por Maurice Chevais y aplicado para el canto coral. El método consiste en la asociación de movimientos de la mano derecha, con la altura de los sonidos que los alumnos deben entonar, de acuerdo con los movimientos que el maestro realiza en el momento de cantar una obra musical. Este método aplicado en el aprendizaje de la entonación de los sonidos musicales se basa en la ubicación de la mano derecha del maestro en diferente forma y altura del cuerpo como sigue:

1. Do – puño cerrado a la altura del pecho.
2. Re – mano extendida elevando los dedos a la altura del pecho.
3. Mi – mano extendida horizontal a la altura del cuello.
4. Fa – mano cerrada con índice extendido a la altura del oído.
5. Sol – mano extendida a la altura de la frente.
6. La – mano cerrada con índice extendido sobre la cabeza.
7. Si – mano cerrada con índice hacia arriba sobre la cabeza.

A pesar de que este método constituye un antecedente para la enseñanza de la entonación musical de las notas; es un recurso inseguro, pues se basa en el desconocimiento de los alumnos de la notación musical y por tanto cantan por oído.

Otra de las obras titulada Educación musical en el primer año de primaria de Cesar Tort (1975) editado por la UNAM, esta obra se enfoca principalmente en la enseñanza de rimas y canciones por medio del juego, el autor recomienda el uso de la notación musical para la práctica de las canciones. En la primera parte, presenta una serie de rimas para ser repetidas por los alumnos y en la segunda parte las canciones con su respectiva escritura musical. En cada caso se describen los procedimientos para lograr el dominio de la lectura de las notas y el canto por medio de las mismas.

En el caso de la educación secundaria se encontraron dos libros con los métodos que datan de fines del siglo XX, en relación con los actuales, utilizan contenidos precisos, completos y llevan una secuencia lógica en la enseñanza de la teoría y la ejecución de las notas musicales. El primer libro titulado Prácticas de entonación y solfeo de Guillermo Orta (1967) presenta los conceptos básicos de la teoría musical, como los valores de las notas, la diferencia entre la tonalidad y modalidad, las alteraciones y armaduras, una explicación de la función de los grados de la escala diatónica, la formación de las escalas mayores y menores, una secuencia de ejercicios y un apéndice de canciones clasificadas en mexicanas y extranjeras. El otro libro, es una introducción al estudio de la música de Luis Sandi (1972) cuya primera parte explica de manera concreta el concepto de la palabra música, sus características principales, su relación con el tiempo, el significado del ritmo, melodía y armonía, la clasificación de las voces y de los instrumentos musicales, de acuerdo con las secciones establecidas en la orquesta sinfónica.

Además, la obra citada anteriormente presenta un breve resumen de la historia de la música, desde la prehistoria, México prehispánico, los incas, la época colonial del siglo XIX y XX, la música de la corte popular en Europa, en México y Latinoamérica. Posteriormente se agregan las culturas antiguas, la edad media, el renacimiento, la polifonía

y la ópera, el periodo clásico, romántico y contemporáneo en Europa y América en la parte última, se describen los conceptos básicos de la música escrita y un apéndice de obras musicales.

En la preparatoria abierta en México se cuenta con un libro de asesoramiento con el título *Apreciación estética*, editado por la Secretaría de Educación Pública, que se enfoca en la enseñanza exclusiva de la teoría de conceptos básicos musicales, complementados con el desarrollo de la historia de la música, que comienza con la prehistoria, sigue con la antigüedad, la edad media, el renacimiento, clasicismo, romanticismo y la música contemporánea en Europa, Norteamérica y México, concluyendo con un glosario. Sin embargo, la enseñanza se orienta por una serie de cuestionarios incluidos al final de cada módulo que tiene una duración de tres meses y se enfoca de manera prioritaria en aspectos teóricos en detrimento de la práctica musical.

En el nivel de licenciatura se encuentra un trabajo de tesis de la Universidad Anáhuac, correspondiente a la Escuela de Ciencias de la Comunicación titulado *El producto de la marginación: la maldita vecindad y los hijos del quinto patio de Cecilia Garnica* (1993) la obra comienza con una descripción sobre el conflicto en la comunicación, derivado de la interacción entre individuo y la sociedad. En seguida, se comenta sobre la teoría social de la comunicación en la que están inmersos los medios de comunicación masiva y su influencia en el medio cultural de la sociedad moderna. En el desarrollo de la obra se presenta una breve descripción de la historia del rock y su evolución en México, para continuar con el análisis de la llamada “Banda” como representación social de la juventud actual marginada.

Posteriormente se describe el surgimiento de este tipo de bandas musicales, los datos curriculares de los integrantes, la trayectoria cronológica de sus principales

actividades musicales; así como el concepto y pensamiento que sustenta la actividad musical de estos grupos.

Por último, se presenta una interpretación filosófica y antropológica del contenido que constituye el mensaje musical y social de los grupos mencionados. Además se analizan los textos de las canciones de los dos primeros discos grabados por estos grupos y su significado en el contexto de la comunicación individual y social.

Enseguida se hace referencia a una tesis de maestría del Colegio de Michoacán, institución de educación superior, titulada Temas y textos del canto purepecha de Nestor Dimas (1993) que dentro de la licenciatura en antropología, en la parte correspondiente a etnografía, presenta un trabajo musical centrado en el canto purepecha llamado pirekua. En la primera parte del trabajo se maneja una introducción, en la que aparecen objetivos generales, metodología, antecedentes históricos y los concursos de canto celebrados por la mujer pireri.

Posteriormente, en este mismo libro se habla de simbolismo en el canto mesoamericano, siendo de gran interés el manejo del contenido social en las temáticas interpretativas, tales como el noviazgo, la ecología, la migración, la educación, entre otros.

Aunque el subtema que genera gran interés es “las características musicales de la pirekua” donde el autor hace un estudio comparativo en el que argumenta que la forma de enseñanza de las melodías, ritmo, armonía y estilos, es una herencia europea del siglo XIX, en el que el instrumento musical es la guitarra; cuyo proceso da origen posteriormente a los géneros de ranchero y corrido.

No menos importante es el método del maestro de cuerdas Héctor Javier Tagle Barrios (1975) titulado Método completo de guitarra cuya intención es formar alumnos con autoaprendizaje y en donde se emplea la tablatura, que es un registro de números arábigos

en los trastes de la guitarra, lo cual hace creer que su enfoque está dirigido a las personas que carecen de conocimiento de la notación musical escrita, manejando al mismo tiempo una serie de pasos para el empleo del ritmo indicando su ejecución por medio de flechas ascendentes y descendentes.

La otra propuesta autodidáctica es de los maestros Carlos Milán y José Mario Ruiz, titulada *Guitarra clásica para principiantes*, donde se indica la posición correcta del ejecutante y de sus manos; como tocar la armonía, la escritura de la música, el estudio de arpeggios, acordes y tablaturas.

Es interesante el encuentro de un trabajo llamado “Functional Melodies: Finding Mathematical Relationship in Music”, presentado por el autor Scott Beall (2000) en United States of América. Esta obra busca proporcionar una opción para la enseñanza; a través de la integración de la música con las matemáticas. La obra pretende explicar la naturaleza, historia y pedagogía de la música y la relación de ésta con las matemáticas.

Entre las actividades que el autor sugiere se encuentran: escuchar el sonido para relacionarlo entre la geometría y la estructura de la melodía; escribir la duración de las notas por medio de las fracciones relacionadas con los valores de las notas; la práctica de percusiones usando las proporciones y su asociación con la polirritmia musical; la manipulación de símbolos algebraicos y ecuaciones encontrados en frases de canciones de rock y rap; la descripción de las funciones matemáticas relacionadas con la composición musical; además de graficar los rangos asociados con la estructura melódica; calcular la función de los valores matemáticos relacionados con la construcción de la melodía; dibujar gráficas y su relación con la composición musical y realizar la multiplicación de fracciones y su asociación con las escalas musicales y secuencias armónicas. El libro incluye las

instrucciones para su uso y un disco con acompañamientos para que el alumno toque cada una de las melodías que se presentan en el desarrollo del trabajo.

En resumen estos han sido los elementos que han contribuido al análisis concienzudo de la enseñanza musical institucional, así como a identificar los antecedentes que hacen capaces a los alumnos para asimilar la música; ya que dentro de algunas experiencias personales se ha logrado captar que los aspirantes a la carrera de música, se dividen en aquellos que tienen una preparación previa en la teoría musical y ejecución de un instrumento musical y aquellos que presentan dificultades de aprendizaje por carecer de las nociones elementales musicales.

La cultura occidental se caracteriza por una serie de métodos, técnicas y teorías psicológicas y pedagógicas que sustentan la enseñanza musical derivada del proceso educativo en su totalidad, que será presentado en el desarrollo del marco teórico.

2.2. Marco teórico

2.2.1. La enseñanza musical

El desarrollo de la música en la cultura occidental ha tenido una larga evolución; a través de las épocas; sobre todo, en cuanto a la metodología utilizada en los niveles de educación básica, media, superior y escuelas profesionales de música. De acuerdo con Kurt (1961) el comienzo de la educación musical en los países occidentales debe estar a cargo de los padres; este periodo abarca desde el nacimiento del niño hasta el ingreso del mismo en el nivel preescolar. Puesto que el niño está poco preparado para escuchar sonidos fuertes y el canto operístico, su primera educación musical estará constituida por canciones alegres en el día y canciones de cuna para dormir.

De tal manera que la educación musical puede comenzar en el hogar y estar constituida por los cantos de la madre, familiares y medio ambiente que rodea al recién

nacido. Los medios como el disco, radio, televisión y cine pueden ser buenos auxiliares; pero deben ser adecuados a los intereses y sentimientos del niño y presentarse con canciones infantiles muy sencillas.

El niño puede comenzar a cantar casi al mismo tiempo que comienza a hablar; sin embargo, las canciones estarán dentro de una extensión de sonidos muy reducida, de la misma manera que la entonación de las palabras al hablar en forma natural. De acuerdo con Kurt (1961) es un error pensar que escuchar las obras maestras como una sinfonía, sería beneficiosa para el niño, pues cada edad tiene su música. De la misma forma, un niño menor de seis años no debe estudiar el piano u otro instrumento de dificultad similar y de hacerlo se debe cuidar que la iniciación musical sea en forma de juego, sin hacer énfasis en el solfeo ni en la teoría musical.

Por su parte, Frega (1972) afirma que cuando el niño nace es posible dotarlo de una educación musical temprana en el hogar; a través del intercambio expresivo de la palabra hablada, el canto de la madre con el hijo y la interacción con los demás familiares; pues de esta manera se dota al niño de un bagaje de canciones elementales que constituyen un importante antecedente auditivo y emotivo y lo preparan para el aprendizaje musical académico en el nivel preescolar. Sin embargo, por cuestiones de tipo económico, cultural y social, los familiares se encuentran lejos de proporcionar estos antecedentes musicales al niño y sólo en muy contadas excepciones se logra tal objetivo. Contribuyen a esta situación los medios de difusión musical masiva; pues por lo general, presentan música lejana a la edad y características del niño. De acuerdo con esto, el autor menciona que los padres deben orientar al niño para convertirlo en un consumidor consciente de lo que los medios de comunicación ofrecen.

Por tanto, el nuevo enfoque de la educación escolar musical se sustenta en dos principios básicos que deben estar presentes en el aula. El primero sostiene que la enseñanza musical debe ser vital; esto significa que el aprendizaje debe derivar de las experiencias musicales, y la segunda, que todos los alumnos tienen el derecho de disfrutar de dichas vivencias musicales. De acuerdo con esto, Frega (1972) menciona que el objetivo de la enseñanza musical es colaborar al desarrollo integral del alumno de manera sistemática por medio del proceso educativo. En la educación musical existen algunos aspectos que tiene prioridad sobre otros; sin embargo, en el proceso educativo se pretende integrarlos en una totalidad. En la educación musical escolar Frega enlista los principales aspectos a desarrollar de la siguiente manera:

Conocimientos

1. El conocimiento de la forma musical.
2. El conocimiento del proceso histórico de la música.
3. La relación de la música con otras áreas del conocimiento humano.
4. La función de la música en la sociedad actual.

Aptitudes

1. La habilidad para escuchar música.
2. La capacidad para cantar correctamente.
3. Destreza para tocar un instrumento musical.
4. Habilidad para leer y escribir la gráfica musical.

Actitudes

1. Trabajo en equipo.
2. Capacidad para captar la expresión de los demás.
3. Amor por la música.

4. formación de un criterio musical.
5. Sentido de la estética musical.

El aprendizaje musical debe derivar de las tendencias psicológicas y pedagógicas actuales, las cuales señalan:

1. Que el alumno aprende mejor haciendo.
2. El hacer mecaniza el conocimiento.
3. Producir cambios de conducta.

Existen tres aspectos importantes que se deben desarrollar en la enseñanza musical:

1. La educación auditiva.
2. El sentido del ritmo.
3. La apreciación musical.

Los medios para desarrollar la enseñanza musical son:

1. La voz. Constituye el medio principal para la educación musical escolar.
2. El cuerpo. Para el desarrollo del sentido del ritmo por medio del Movimiento.
3. El instrumento musical. Para el desarrollo rítmico y melódico.

En el proceso de educación musical el maestro requiere de una preparación científica y humana para superar los retos que demanda la sociedad actual. Willems (citado por Hemsy, 1977) menciona que el maestro de música debe ser un verdadero pedagogo y al mismo tiempo un psicólogo capaz de interpretar la actividad interior del alumno cuando toca una obra musical, advirtiendo los mecanismos que intervienen en cada momento. Pues ya no se trata sólo de transmitir conocimientos cuando se imparte una materia; sino del factor psicológico y pedagógico de la enseñanza.

Para Hemsy (1977) de origen argentino, lo material y lo espiritual se encuentran íntimamente relacionados. En sentido más amplio, Willems (citado por Hemsy, 1977) afirma que el ritmo se relaciona con lo físico, la melodía con lo espiritual, la armonía con lo mental y que a cada nivel corresponde una capacidad cognitiva específica.

En el proceso de percibir la música está implicado comprenderla para poder expresarla, integrando lo afectivo, intelectual y estético y esta percepción total constituye el propósito de la educación musical.

Es decisivo el papel del maestro en la enseñanza musical. Por tanto, para Hemsy es importante que se adopte un estilo de enseñanza espontáneo y un tanto informal para que el aprendizaje se desarrolle en forma natural; pues esta es la base de la metodología musical.

Sin embargo, en la enseñanza musical existe una falta de integración; pues por lo general, los que enseñan no saben, no tocan o no crean; los que saben no crean, los que crean no enseñan; los que tocan no saben, no crean o no enseñan; esto crea una situación problemática para los alumnos; pues pasan de un maestro a otro adquiriendo conocimientos fragmentados sin relación.

Por tanto un enfoque integrado de conocimientos en donde éstos se encuentren relacionados, posibilita la transferencia de un instrumento musical a otro y de una materia a otra y el alumno adquiere la capacidad de aprender y transmitir dichos conocimientos de la misma manera.

En los primeros años de vida la educación musical debe partir del entorno en que el niño se desarrolla y la música folklórica que escucha en esta etapa constituye el punto de partida para la enseñanza musical; debido a la simplicidad de sus elementos, las sutiles variaciones melódicas, armónicas, rítmicas y el timbre que caracterizan a dicho folklore. Pues según Hemsy la educación musical de un país debe fundamentarse en sus materiales

folklóricos; puesto que ya han sido interiorizado en la infancia. Una vez logrado este nivel los alumnos están listos para pasar a un nivel de desarrollo musical más complejo y con un valor estético permanente.

Por lo contrario, “la educación musical ha tendido a apoyarse en la música culta tratando con tradicional desdén a la música popular por considerarla un subproducto de calidad inferior” Hemsy (1977, p.41). Sin embargo, la música folklórica tiene algunos valores comunes a la música culta, como el ritmo, diversos timbres y afectos que se expresan en los textos de las melodías o temas musicales. Esto hace necesario incluirla en la enseñanza musical; pues una de las características principales es su estructura breve; la cual puede aprovecharse para la iniciación musical; para acceder luego a las extensas y elaboradas obras de la música culta. Pues mientras que la música culta aporta el refinamiento sonoro, la música popular aporta la espontaneidad en su ritmo y melodía; por tanto, deben complementarse para cumplir el propósito de la educación musical.

De acuerdo con lo anterior, Jones (2005) menciona que en la actualidad existe una preocupación por seleccionar adecuadamente las materias escolares, para preparar a los estudiantes de acuerdo con las demandas de una sociedad global. En países como Canadá, Inglaterra, Europa y Estados Unidos, han surgido cambios en los métodos de enseñanza que consisten en la inclusión de la diversidad cultural para la formación de una comunidad mundial. Esta situación ha derivado en los programas multiculturales basados en la igualdad y la mejora de las relaciones; por medio de la integración de la diversidad cultural mundial.

Los planes de estudio multiculturales permiten la participación de todas las culturas, en la medida en que los alumnos conocen y comprenden diversos puntos de vista; a través de las interacciones escolares. Según Jones, un estudio realizado en la educación musical

de los Estados Unidos revela la utilidad potencial de la enseñanza de las artes para reforzar la comprensión multicultural. Por tal motivo, la enseñanza musical multicultural se fortalece; sobre todo en el nivel universitario. Como consecuencia, a partir de una reunión de maestros de música y etnomusicólogos en 1988 se acordó que en la enseñanza musical se realizarían acercamientos multiculturales en el nivel básico y secundario de las escuelas de educación general.

Desde este punto de vista el repertorio musical debe estar representado por estilos musicales de diversas culturas, enfocado hacia niños de todas las edades desde preescolar, primaria, secundaria hasta universidades. De acuerdo con esto, todos los estudiantes tienen la posibilidad de tomar contacto con la música de las diversas identidades culturales.

Tomando en cuenta que los paradigmas para la creación artística varían con las culturas; cada grupo cultural estructura su actividad usando principios basados en percepciones propias que son interpretadas a través de una particular experiencia social. De acuerdo con Jones el enfoque multicultural en la música, considera que la presentación de un conjunto integrado por diversas tradiciones musicales es crucial para preparar personas que sean capaces de vivir en un contexto global. Pues la variedad de conceptos musicales permite construir en los niños una tradición en la que su cultura carece de inferioridad o superioridad sobre otra. Al respecto, el autor menciona que el arte musical occidental ha sido considerado durante muchos años como la única forma de expresión con valor universal. Sin embargo, todas las culturas del mundo tienen su propio valor artístico y puede ser integradas a los demás estilos musicales por medio de la educación multicultural.

La tendencia actual en la educación musical incluye cada vez más material étnico y mundial; pues los sistemas multiculturales y programas bilingües se ven reflejados en los

contenidos de los libros de texto de música y en los planes de estudio y se extienden cada vez más por todo el mundo.

Por otra parte, es vital que el maestro de música conozca las leyes y principios generales de la educación para sustentar la enseñanza musical; de tal manera que los conocimientos que obtengan los alumnos sean perdurables. La integración es el principio de la educación musical actual, integración de materiales, estilos, épocas, géneros, países, formas de pensar y sentir del ser humano.

Es importante considerar que la ciencia musical abarca el estudio y organización sistemática de los fenómenos y objetos sonoros y musicales, desde la perspectiva musical pedagógica, psicológica y sociológica. Por lo que a la educación musical corresponde proporcionar una formación integral en el alumno de todos sus elementos en forma dinámica. Pues de acuerdo con Hemsy (1977) los cambios mundiales actuales están transformando el proceso de enseñanza-aprendizaje, situación que hace necesaria su actualización a través de:

1. El lenguaje general. Que determina la comunicación entre maestro y alumnos y las vivencias actuales de la humanidad.
2. El lenguaje musical. Por medio de la integración de los diversos estilos musicales.
3. Los materiales. Incluyendo en el proceso de enseñanza materiales variados y adecuados a las características personales de los alumnos.
4. El ritmo de aprendizaje. Que consiste en regular el suministro de conocimientos y actividades de los alumnos.
5. Los métodos. Utilizando aquellos que respondan a las necesidades de los alumnos y que tengan un sustento en los principios pedagógicos.

La educación en un clima de libertad debe conducir al alumno a plantearse preguntas sobre sí mismo, sobre los demás y sobre su ambiente, para que su interés le conduzca a descubrir las respuestas que orienten su proceso de aprendizaje.

De acuerdo con esto, Hemsy (1977) propone tres etapas en el proceso de enseñanza musical:

1. La percepción. Que se refiere al contacto con el material sonoro.
2. La comprensión. Lo aprendido se torna consciente y diferenciado.
3. La expresión. Lo interiorizado se proyecta en forma consciente o inconsciente por medio de la imitación (reproducción) o de la creación (improvisación o composición).

El autor sostiene que el objetivo de la enseñanza musical es que el alumno escuche, conozca, comprenda, ame, exprese, comunique y se desarrolle por medio de la música. Por lo que la metodología de una clase de música se realizará a través de las siguientes consideraciones:

1. El maestro es quien conduce la enseñanza.
2. Integrar los aspectos musicales, educacionales, psicológicos y sociológicos.
3. Integrar la música escolar, popular, folklórica y clásica.
4. Integrar la ciencia y el arte musical.
5. Integrar diversos estilos, países y épocas.
6. Proporcionar un amplio repertorio de experiencias musicales por medio de:
 - un cancionero diversificado, adecuado a la edad, grado de dificultad e interés de los alumnos.

- Presentación de audiciones musicales en vivo.
 - Proporcionar ejemplos propios e improvisados para ilustrar una unidad didáctica.
7. Hacer consciente al alumno de las respuestas corporal, sensorio-motriz, afectivo y mental de la música.
8. Diferenciación gradual de las estructuras musicales para su comprensión y generalización por medio de:
- El diálogo espontáneo.
 - El juego libre de elementos musicales.
 - La memorización y repetición de estructuras musicales.
 - La comunicación de impresiones afectivas y mentales sobre las experiencias musicales.
 - La interpretación y corrección de errores y dificultades de aprendizaje.

Aunado a esto, la actitud positiva del maestro, la adecuada cantidad y calidad de los materiales musicales empleados, constituyen la motivación del alumno, cuyo aprendizaje depende de:

- Los objetivos.
- Los materiales seleccionados.
- El trabajo en grupo.
- El lenguaje y la forma de comunicarse.
- La participación de los alumnos en la selección y planeación de las experiencias.
- La metodología para estimular la participación activa de los

alumnos y su expresión individual y grupal en la interpretación de música vocal e instrumental y en el desarrollo de la capacidad de improvisar.

- La transferencia de los conceptos musicales al ámbito de lo científico cultural psicológico y social.
- La consulta de bibliografía, discografía y material audiovisual.

De la misma manera, las funciones del maestro son planificar y ordenar las experiencias de acuerdo a las necesidades de los alumnos y guiar a éstos a través de actividades de audición musical, ejecución e invención. Así como la evaluación de las habilidades de escuchar, expresarse vocal e instrumental del alumno. Pues la educación musical es un proceso específico de desarrollo individual que parte de las actividades musicales (Hemsey, 1977). La audición y expresión musical constituyen dichas actividades de las que surgen los conocimientos musicales.

La expresión musical incluye tocar obras musicales de otros (reproducción) o con ideas y materiales propios (invención). En el primer caso se imita, copia y tiende a la ejecución musical; en el segundo caso se improvisa inventa y tiende a la creación. De acuerdo el autor, al maestro corresponde elegir el material y el repertorio y decidir si se imita copia o se crea.

La música de acuerdo con Hemsey se integra por una serie de elementos que constituyen la estructura del proceso educativo musical y son:

1. El sonido. Por medio de la exploración de material sonoro incluyendo el ruido.
2. El ritmo. A través del desarrollo del sentido del ritmo, pulso, acento y

esquemas rítmicos, incluyendo la improvisación.

3. La melodía. Por el contacto auditivo con el canto y al tocar melodías.
4. La armonía. La percepción de acordes y acompañamiento en canciones y pequeñas obras musicales.
5. La Forma. El conocimiento y práctica de las principales estructuras musicales.
6. Estilo. La apreciación de las características de los diversos estilos.

De acuerdo con lo anterior, la apreciación musical se forma por el conjunto de vivencias individuales y colectivas derivadas de la audición musical; es decir, de la percepción sensorial acompañada de una respuesta afectiva y con cierta participación de conciencia mental.

En la pedagogía musical actual se ha enfatizado la expresión musical; a través de la improvisación que consiste en una libre y espontánea exteriorización del mundo sonoro interno del alumno y la creación, en la que se busca la producción de obras musicales; en ambos procesos, el alumno comienza imitando y copiando para después realizar sus propias creaciones musicales.

En resumen, la enseñanza de los signos musicales debe ser en forma gradual, para desarrollar por este medio, la representación de imágenes auditivas que conduzcan de forma conciente al alumno en el conocimiento del fenómeno musical.

Aunado a esto, el maestro de música debe tener un contacto profundo con la música para proyectar el interés, paciencia, tolerancia y amor hacia ésta; esto le proporcionará la fluidez para seleccionar las experiencias adecuadas en cada momento, permitiendo a los alumnos ejercer su propia libertad en los sonidos, el pensamiento, el arte y la vida.

En la enseñanza musical de la cultura occidental existen una serie de métodos y técnicas utilizados por diversos autores; por medio de los cuales, se orientan las actividades escolares y serán descritos a continuación.

2.2.2. Los métodos y técnicas en la educación musical

La enseñanza musical se caracteriza por una serie de métodos y técnicas que orientan el proceso educativo y que varían de acuerdo con las circunstancias del medio social en el que se desarrollan. En general, el método es definido por la Enciclopedia Larousse (1996) como el camino hacia el conocimiento seguido por una ruta trazada ordenadamente según un plan definido; a través de los objetivos propuestos. Así mismo, la Enciclopedia Ilustrada Cumbre (1987) define al método como el conjunto de reglas que deben observarse para poder alcanzar con rapidez y provecho un fin determinado.

Por su parte, Willems (citado por Hemsy, 1977) define a los métodos como “aquellos principios generales que rigen toda enseñanza y de los cuales depende su eficacia (p. 50). Por otra parte, el método es “una forma activa y consciente de respuesta individual a las exigencias y necesidades interiores o aquellas impuestas por el ambiente” (Hemsy, 1977, p.49). En relación con las definiciones anteriores, los métodos tienden a ser distintos para cada persona de acuerdo con su situación interna y externa. Por tanto, todo método responde a situaciones particulares y universales; en lo particular responde a situaciones específicas, como espacio, tiempo y rasgos psicológicos del maestro; mientras que lo universal se refiere a que puede ser aplicable a diversos lugares, países o continentes; ya que su valor es general.

De acuerdo con esto, existen muchos métodos y la aplicación de cada uno dependen de las metas propuestas; sin embargo, todos tienen su origen en una experiencia

común y racional, en la que se advierte que sin un orden y una disciplina preestablecida es imposible lograr las metas propuestas.

En la educación es importante la división de los procesos de aprendizaje, por medio del ordenamiento de los conocimientos, por grados de dificultad y por la selección de los materiales didácticos. De acuerdo con Barajas (2005) en la pedagogía musical existen varios métodos educativos que presentan sus materiales reduciendo las cualidades de la música a sus mínimos elementos. Tal es el caso del método europeo del sistema de pedagogía elemental de Pestalozzi que consiste en una construcción de tonos musicales aislados y en la segmentación de las propiedades musicales.

De la misma manera, Barajas afirma que existen otros métodos que se basan en la facilitación de los elementos musicales. El sistema de Orff y los trabajos de Gunild Keetmann pretenden estimular de manera práctica la creatividad a través de la unidad del sonido, la palabra y el movimiento. El método de Kodaly pretende fomentar las habilidades musicales segmentando los grados musicales y la denominación de la mayor parte de las células rítmicas con valores fonéticos. Los trabajos de Willems presentan un material didáctico sistematizado por grados de dificultad y por ordenamientos lógicos en las escalas musicales.

Dicha sistematización que se basa en dar prioridad a unos elementos musicales sobre otros para el aprendizaje de la música dentro del aula escolar; debe ser sustentada por las tendencias actuales de la pedagogía, psicología y la sociología, para que dicha educación tenga efectos positivos; pues tal como menciona Barajas, es importante tomar en cuenta las características psicológicas individuales del alumno y del medio sociológico y cultural en que se desarrolla. Esta es la problemática principal de la sistematización musical escolar; pues la naturaleza de una persona depende de su entorno cultural y social. Por tanto

de esta situación depende la aplicación de algún método de educación musical en uno u otro país.

En general, los métodos aplicados en Europa desde mediados del siglo XX son muy semejantes a los aplicados en América Latina. Pues de acuerdo con Barajas (2005) la diferencia radica sólo en los contenidos programáticos y en la selección del material elemental. En América Latina la educación musical es de carácter nacional, se considera la aplicación de métodos extranjeros o se realiza una adaptación de éstos de acuerdo con las necesidades escolares.

Por tanto, es obligación de un pedagogo musical conocer los métodos y técnicas de su especialidad; pues así como señala Hemsy (1977) un método debe incluir aspectos como:

1. Materiales novedosos.
2. Organización de materiales.
3. Procedimientos y normas para los materiales.
4. Una filosofía o teoría psicológica que fundamente la actividad Pedagógica.

En relación con esto, sería deseable que todos los métodos cumplieran con los requisitos mencionados; pero esto de ninguna manera sucede en la realidad educativa.

En el proceso de comprensión y proyección del material musical se han adoptado diferentes formas que reflejan los intereses individuales, para la utilización del método más adecuado a cada situación. De tal manera, Hemsy afirma que el método en la enseñanza musical debe ser “directo”; pues el alumno debe conectarse sin rodeos o interferencias de elementos extraños con el material musical.

Los métodos que se utilizan en la enseñanza musical se han venido desarrollando a través de las épocas y se relacionan con la enseñanza de la melodía, ritmo, armonía, ejecución individual y grupal de los distintos estilos musicales. Sin embargo, para la aplicación del método es necesario considerar la edad, nivel mental, personalidad del alumno y la funcionalidad de los conocimientos musicales.

Por tanto, en toda educación musical se debe ser consciente de las metas que se persiguen y de los ambientes sonoros que se pretenden interiorizar en el alumno. Por esta razón, el método en la enseñanza musical debe ser “global” en el momento de seleccionar la cantidad y calidad necesarias de los materiales, conocimientos y experiencias musicales para cada una de las diversas etapas del aprendizaje, incluyendo materiales interesantes y novedosos. Al mismo tiempo se debe buscar establecer relaciones para integrar todos los elementos utilizados en el proceso de enseñanza.

De la misma manera que una obra musical es recreada por el interprete, el educador que aplica un método, debe tratar de recrear la aplicación del mismo sin aferrarse rígidamente a los recursos y procedimientos originales en el momento de ponerlo en práctica. Pues el método debe adecuarse a los materiales musicales, edad y características psicológicas del alumno. Entre estas características se pueden mencionar los conocimientos que el alumno ha adquirido, el conocimiento de la evolución psicológico-musical, la relación de conocimientos nuevos con los adquiridos y partir de formas básicas sencillas para llegar a las complejas de forma gradual. Según (Hemsey, 1977, p. 52) “El método debe contemplar una pluralidad de materiales que brinde a los alumnos la posibilidad de realizar diversos tipos de experiencias auditivas y musicales de acuerdo a las necesidades actuales”.

En relación con lo anterior, existe una gran variedad de caminos para llegar a un propósito preestablecido. Aunque este autor recomienda que el alumno debe comenzar su

aprendizaje musical con el método inductivo que procede de lo particular a lo general; a través del ritmo, melodía y armonía de las canciones y melodías de su región, país y del mundo. Sin embargo el verdadero educador debe integrar los diversos métodos en una unidad funcional y humana para adecuarlos con flexibilidad a los alumnos.

En este proceso el maestro debe tener una formación profunda en su sensibilidad, criterio y personalidad; pero en especial en su formación pedagógico-musical, para que pueda practicar la libertad del pensamiento pedagógico con el arte de interpretar, en lugar de ser un mero reproductor de esquemas tradicionales.

De acuerdo con Hemsy (1977) en el aprendizaje musical un método debe seguir las siguientes etapas:

1. La experiencia sensorial. En la que el alumno toma contacto con la realidad musical, a través de la exposición del material sonoro.
2. El análisis. En la diferenciación de las formas musicales que produce una respuesta activa de los alumnos al fenómeno musical como consecuencia de la maduración del sistema neurofisiológico.
3. La síntesis. Que derivado del conjunto de experiencias musicales con material sonoro conducirán al alumno a la formación de conceptos musicales generales.

Los niveles anteriores son considerados acumulativos y a medida que el alumno crece, tiende a completar la totalidad del fenómeno musical; en el que la pedagogía musical debe ser la orientadora del proceso educativo.

Tal como establece Hemsy, entre los principales métodos para la enseñanza musical se encuentran:

El método Dalcroze, en el que se relaciona el descubrimiento del

movimiento corporal con el desarrollo rítmico.

El método Orff, el cual concede valor rítmico y expresivo al lenguaje verbal y lo relaciona con el desarrollo del lenguaje musical.

El método Ward, le otorga valor expresivo y flexibilidad rítmico-melódica al aspecto vocal en el aprendizaje musical.

El método Kodaly, sugiere el uso del folklore como punto de partida para la enseñanza musical.

El método Suzuki, trabaja la adaptación y funcionalidad del aprendizaje de la música en el instrumento musical que el alumno emplea.

El método Willems, sustenta la inseparabilidad de la pedagogía con la psicología general y evolutiva en la enseñanza musical.

De manera más amplia, Frega (1972) menciona que en la enseñanza musical existen una serie de métodos entre los que desatacan:

El método Dalcroze. Emilio Jaques Dalcroze de origen suizo, músico de profesión y maestro de solfeo y armonía del Conservatorio de Ginebra, su método se basa principalmente en el desarrollo del sentido del ritmo; de tal manera utilizó música para la realización de movimientos corporales considerando al movimiento como una forma de entendimiento del ritmo. De acuerdo con esto, Dalcroze (citado por Frega, 1972) señala que en la educación musical sería un sueño que el cuerpo jugara el papel de intermediario entre los sonidos y el pensamiento y por tanto, ser el instrumento directo de la mente. Esta es la parte principal de su metodología; en la que a partir de la asociación de movimientos corporales con la música debe surgir la simbología musical partiendo de lo sencillo a lo complejo.

Este método surgió como una necesidad de favorecer la formación rítmico-musical de los alumnos del Conservatorio de Ginebra y posteriormente se extendió hacia toda la educación musical. El desarrollo de la rítmica es el objetivo principal del método de Dalcroze, ya que se establece que es necesario desarrollar en la educación de manera simultánea lo físico y lo intelectual; pues debe existir entre ambos aspectos un libre intercambio; además de la unión interna entre el pensamiento y la acción. De acuerdo con esto, Dalcroze busca establecer un estado de equilibrio entre lo físico y lo mental a través del desarrollo de la rítmica musical.

El método Martenot. Maurice Martenot compositor e investigador francés se dedicó a experimentar con las técnicas del siglo XX y aplicó los principios de la nueva pedagogía a la enseñanza musical.

Este método se basa en una actitud activa y plantea la necesidad de partir de las vivencias para llegar luego a lo intelectual. Uno de los puntos fundamentales de Martenot es desarrollar la capacidad de relajación en todos los actores de la práctica educativa. De esta manera, para Martenot la relajación es fundamental para perfeccionar el cuerpo a través del gesto y el control muscular; pues así el ser humano puede lograr la sensibilización, la capacidad de expresión y la imaginación creadora.

En el método Martenot se considera el factor de la edad de los alumnos para el desarrollo musical; por lo cual, comienza con el especto del ritmo a través de la técnica de imitación, considerada como el elemento inicial propio para el niño. Después propone agregar el gesto a través de movimientos corporales que acompañen al pulso de la música.

Para este método la audición interna basada en los ritmos básicos como la respiración, caminar y muchos otros, ocupan un lugar de suma importancia; pues tal como afirma Martenot (citado por Frega, 1972) existe la necesidad de desarrollar el sentido

musical antes de enseñar signos musicales; pues la música debe ser en esencia sentida antes de realizar cualquier análisis mental. Esto significa que la enseñanza musical debe ser enfocada primero hacia el sentir, para luego profundizar en la teoría musical. Tal sensibilización de la música abarca varios aspectos musicales, en los que se puede agudizar la percepción auditiva por medio del reconocimiento de melodías, carácter, volumen, duración y altura del sonido, diferenciación de intervalos y discriminación polifónica y armónica. El logro de estos propósitos constituye la esencia del método Martenot.

De acuerdo a Merlot, los objetivos principales de la enseñanza musical son:

1. Amar profundamente la música.
2. Proporcionar los medios para integrarla en el hogar.
3. Poner el desarrollo musical al servicio de la educación general.
4. Favorecer el desarrollo del ser humano.
5. Proporcionar opciones para canalizar las energías.
6. Transmitir conocimientos teóricos con juegos musicales.
7. Formar auditores sensibles a la calidad musical.
8. Preparar instrumentistas musicales.

El método Ward. Justine Ward de origen francés es la creadora de este método, en el que se concede mayor importancia al desarrollo de la voz cantada sobre los demás elementos musicales en la enseñanza musical general. “El objeto de este método es dar una sólida educación musical a los alumnos en los grados elementales de la escuela primaria, formación referida a la música clásica, moderna y, sobre todo, el canto gregoriano” (Ward, citada por Frega 1972, p. 36). Desde este punto de vista, Ward considera tres elementos principales para el desarrollo del canto escolar:

1. El control de la voz.

2. La entonación justa.
3. El ritmo preciso.

Para el proceso de aprendizaje musical la autora propone comenzar con la técnica de imitación; pues sostiene que el niño es un ser imitativo y a partir de los elementos adquiridos debe partir de lo conocido a lo desconocido. De esta manera, Ward sugiere que una vez superada la etapa de imitación el niño cantará cada frase musical con base en la reflexión y la comprensión del fenómeno musical.

En este método se pone especial interés en la memorización de pequeños trozos musicales para ejercitar la retentiva y la atención y con base en esto realizar la repetición de los mismos. Para tal propósito la imitación es la mejor técnica; en la que el profesor debe buscar ser el modelo que los alumnos deben igualar. De acuerdo con esto el maestro debe cuidar:

1. Que cada sonido sea claro y justo.
2. Que la voz sea sonora y liviana.
3. Que el alumno adquiriera agilidad en el ritmo de los sonidos, vocalizaciones y cantos.

En cuanto al ritmo como parte estructural de la música, el método Ward considera que es importante desarrollar el pulso regular de una melodía o canción; pues de acuerdo con Frega (1972) el ritmo es el alma de una composición musical que resulta del ordenamiento de los elementos musicales.

Desde el punto de vista pedagógico el método Ward defiende que la enseñanza musical debe ser administrada de acuerdo a la edad de los niños y así constituir una fuente de vitalidad y alegría para ser un lenguaje de expresión en los alumnos.

El método Orff. Karl Orff músico alemán familiarizado con los problemas de la enseñanza musical, llegó a la conclusión de que la forma de conducir a los alumnos dejaba mucho que desear. La búsqueda de una solución lo condujo a la creación de su método musical enfocada en el uso de material musical instrumental.

De tal manera, para la realización de las actividades musicales escolares Orff eligió una serie de instrumentos musicales y otros los inventó, entre éstos se encuentran: campanillas de cristal, xilófonos, matalófonos, flautas y violines. Incluyó además instrumentos de percusión como el tambor, pandero, triángulo, platillos pequeños y timbales.

El método Orff se enfoca en el uso de canciones y rondas infantiles, en las que se recomienda emplear la escala de cinco sonidos (pentafónica) y comenzar con canciones que contengan el intervalo de tercera menor descendente por considerarlo el más simple.

Sin embargo, el verdadero elemento musical de este método es el ritmo que comienza con la repetición rítmica de palabras, pregones, nombres, ecos y juegos de preguntas y respuestas; cabe hacer notar que toda esta etapa de iniciación musical se realiza sin el conocimiento de la gráfica musical por parte de los alumnos.

Este método propone desarrollar el sentido del ritmo por medio de acompañamientos rítmicos, en los que se pueden agregarse hasta tres esquemas diferentes para una melodía. Esta técnica es desarrollada por medio del ostinato rítmico que ofrece una amplia gama de posibilidades musicales.

Para este método es muy importante la participación y audición activas, entendiendo por la primera la utilización efectiva y constante de los elementos musicales y en la segunda la adquisición gradual de la capacidad de apreciar y de comprender la música en el canto, la ejecución y la improvisación.

El método Orff se basa principalmente en el desarrollo del sentido rítmico; sin embargo, tal como afirman Orff y Schulwerk (citados por Frega, 1972) una vez establecidas las bases de la práctica instrumental y vocal con melodías pentafónicas se debe conducir al alumno en forma gradual en la utilización toda la escala diatónica mayor. Además de continuar con la técnica de ostinato rítmico para el acompañamiento de las canciones. De acuerdo con González (1974) El método Orff concede mucha importancia a la improvisación en la enseñanza musical; motivo por el cual el maestro debe dominarla para integrarla en la enseñanza musical.

El método Kodaly. El compositor Zoltan Kodaly de Hungría aportó una de las principales metodologías para la enseñanza musical y parte de los siguientes principios:

1. La música es tan necesaria como el aire.
2. Sólo lo auténticamente artístico es valioso para los niños.
3. La auténtica música folklórica debe ser la base de la expresión musical en todos los niveles de la educación.
4. Se debe acceder al conocimiento musical por medio de la práctica vocal e instrumental a una dos y tres voces.
5. La educación musical debe ser para todos de la misma forma que las otras materias escolares.

Este método se sustenta en la música folklórica de Hungría; tal como afirma Kodaly (citado por Frega, 1972) el objetivo es la cultura musical de Hungría, difundida por medio de la generalización de la lectura y escritura de la música en la escuela; tanto en la formación artística como en la formación de público. Desde esta perspectiva, el método está construido básicamente a partir de los elementos nacionalistas de la música del país de Hungría.

La actividad principal del método Kodaly dentro del aula es el canto, que parte de temas familiares para los alumnos y los cantos comienzan con un intervalo de tercera menor descendente Sol – Mi. Este recurso metodológico se inspiró en los principios de John Curwen enunciados a principios del siglo XIX en Inglaterra. Progresivamente se van agregando otras notas de la escala pentatónica y luego las demás hasta completar la escala diatónica mayor.

Este autor sugiere aplicar el ritmo en forma de sílabas como Ta, que representa una figura de cuarto y Ti, que representa el valor de un octavo; de esta manera se propone abordar diversos esquemas rítmicos.

De tal manera, se van agregando los conocimientos gráficos musicales como el pentagrama, silencios, alteraciones, compás y todos los demás en forma sistematizada; pues como señala Frega (1972) de la habilidad pedagógica depende construir una organización lógica integrando todos los elementos y partiendo en la práctica; de lo conocido, para incorporar cada nuevo conocimiento dentro de las actividades musicales.

Zoltan Kodaly es el creador del contenido musical de todo su método coral que se divide en quince obras que son: 333 ejercicios elementales para lectura y canto; 50 rimas infantiles en escala pentafónica; Bicina Hungárica I con 60 canciones a dos voces; Bicina Hungárica II con 40 canciones a dos voces; Bicina Hungárica III con 20 canciones a dos voces; Bicina Hungárica IV con 60 canciones a dos voces; Cantemos correctamente con 101 ejercicios de entonación; 15 ejercicios a dos voces; 66 ejercicios a dos voces; 55 ejercicios a dos voces; 4 ejercicios a dos voces; 33 ejercicios a dos voces; Tricina Hungárica con 28 canciones a tres voces; Epigramas con 9 vocalizaciones con acompañamiento de piano y 24 pequeños cánones.

En este método la actividad musical está centrada básicamente en el canto; pues tal como señala Kodaly (citado en Frega, 1972) si se quisiera expresar la esencia de la enseñanza musical en una sola palabra esta sería cantar.

El método Kodaly se fundamenta en la cultura musical folklórica de Hungría y su aplicación en otros países puede constituir un proceso de adecuación según las condiciones de cada localidad.

El método Willems. Edgar Willems de origen suizo, con una sólida formación humanística y pedagógica, se ha enfocado en el estudio de la psicología como sustento básico en la enseñanza musical. Su tarea educativa se basa en la preparación, el descubrimiento de aptitudes, desarrollo del potencial expresivo y la imaginación creadora de los alumnos en el arte musical.

Para el propósito de Willems la sensibilidad auditiva ocupa el lugar primordial y consiste en el reconocimiento de sonidos graves y agudos, fuertes y suaves, el movimiento rápido y lento de la música, la retentiva de motivos musicales y su entonación; todo lo anterior en forma variada y por medio de la técnica del juego.

De acuerdo con Frega (1972) tanto para Martenot como para Willems es fundamental la formación de la audición interior. Pues siendo la música un fenómeno sonoro la percepción auditiva debe abarcar gran parte de los esfuerzos del maestro en la enseñanza musical.

En la metodología de Willems el ritmo también ocupa un lugar preponderante; sobre todo en la discriminación y comprensión del mismo. Sin embargo, este autor considera al ritmo como una parte integral del fenómeno musical; pues de acuerdo con Willems se debe considerar al ritmo como parte integral de la estructura ritmo, melodía y armonía en una síntesis musical.

La práctica musical para este autor debe comenzar con la técnica del juego de imitación, realizado en forma natural y usando diversas sílabas onomatopéyicas. Después se agregan marchas y desplazamientos con acompañamiento de piano, pandero o una grabadora; así como pequeñas canciones construidas con intervalos de dificultad progresiva, con una estructura sencilla y acompañadas con ostinatos rítmicos.

El método Suzuki. El maestro Japonés Shinichi Suzuki es el creador de este método para el desarrollo musical de los niños, el lema de este autor es “aprender escuchando” y derivado de esto Suzuki sostiene que todos nacen con una gran potencialidad para alcanzar un desarrollo intelectual de alto nivel. Suzuki ha influido de manera importante en el desarrollo de la pedagogía en la enseñanza de los instrumentos musicales, pues afirma que la educación musical debe comenzar a temprana edad; de preferencia a los 3 años de edad y para esto propone el aprendizaje del violín como medio para la enseñanza musical.

El método Suzuki se fundamenta en los siguientes principios:

1. El ser humano es un producto del ambiente que lo rodea.
2. La educación en todo debe comenzar cuanto antes.
3. La repetición de la experiencia es importante para el aprendizaje.
4. El maestro y los padres deben tener un buen nivel de educación para favorecer la del niño.
5. El método de enseñanza debe tener ilustraciones para el niño.

La metodología de Suzuki se desarrolla de la siguiente manera: varias semanas antes de asistir a las clases de violín los padres hacen escuchar al niño grabaciones de diversas obras musicales; en especial el tema llamado Twinkle twinkle little star; que el niño debe aprender en sus primeras lecciones.

Posteriormente el niño asiste a clases en grupo para que observe que hacen otros niños y después de esto se le entrega su propio instrumento musical. En el comienzo el niño aprende por oído; es decir, sin utilizar la lectura de los signos musicales hasta adquirir la suficiente técnica sobre el instrumento y comienzan sus clases individuales; a las que debe asistir con el padre o la madre; quienes deben aprender como afinar el instrumento y la forma correcta de colocarlo; pues se supone que de esta manera los padres podrán guiar y animar al niño durante su aprendizaje musical. Para obtener una posición correcta del violín y arco se realizan varios juegos que lo conducen a dicho resultado de manera agradable.

Después de esto, el niño comienza tocando pequeños motivos rítmicos sobre la primera y segunda cuerda al aire y se le enseñan los nombres de las mismas; una vez logrado esto se ejercita la posición de la mano izquierda colocando los dedos 1, 2 y 3 en la segunda cuerda y luego en la primera. El método enfatiza la necesidad de lograr un buen sonido en el niño y tocar las melodías con musicalidad reprobando la expresión fría de los sonidos.

En el método el maestro debe ser el modelo a imitar para el niño y una vez aprendido un tema realizará algunas variaciones rítmicas sobre el mismo. Todos los alumnos siguen el mismo proceso de aprendizaje sin importar sus aptitudes; pues unos lo hacen rápido y otros lento, pero siempre con los mismos materiales musicales.

Por medio de este proceso se ejercita la memoria consciente, el análisis y la reacción rápida al tocar. En el trabajo colectivo se busca establecer un espíritu de colaboración entre los compañeros y los estudiantes de niveles avanzados trabajan con los principiantes en un ambiente de respeto recíproco.

El método confiere a los alumnos mucha libertad de movimientos al hacerlos practicar de pie, sin sillas ni atriles, de manera que los niños puedan caminar, girar,

inclinarse o desplazarse según las indicaciones del maestro y sin dejar de tocar en ningún momento. Además de las clases grupales cada alumno recibe una clase personal a la semana.

En cuanto a libros la metodología de Suzuki consta de diez volúmenes que son:

Volumen 1. Brilla pequeña estrella (con variaciones), canción de mayo (folklore alemán), movimiento perpetuo (Suzuky), minuetos (Bach) y gavota (Gossec).

Volumen 2. Gavota (Bach), Bourée (Haendel), Gavota (Lully), Minueto en sol (Beethoven) y Minueto (Bocherini).

Volumen 3. Gavota (Martín), Gavotas 1 y 2 (Bach) y Humoresque (Dvorak).

Volumen 4. Allegro moderato del concierto 5 (Seitz), 1º y 3º movimientos del concierto en La menor (Vivaldi).

Volumen 5. Concierto en sol menor completo (Vivaldi), Jiga (Veracini) y Danza alemana (Dittersdroff).

Volumen 6. Allegro (Fiocco), Gavota (Rameau), Sonata (Haendel) y Vals (Kalhau).

Volumen 7. Concierto en La menor (Bach) y Sonata 1 (Haendel).

Volumen 8. Sonata en Sol menor (Eccles) y Sonata en Re menor (Veracini).

Volumen 9. Concierto 5 (Mozart).

Volumen 10. Concierto 4 (Mozart).

Los 10 volúmenes de música que emplea el método Suzuki constituyen la metodología del maestro; pero los alumnos se relacionan con la escritura musical tiempo después y por tanto al comienzo memorizan y tocan de oído todos los temas que interpretan.

El método Suzuki se basa en un ambiente compartido por los miembros de la familia, la revisión y repetición hasta lograr la maestría al tocar, el empeño puesto al desarrollo del oído, el desarrollo de la imitación del niño con buenos modales y todo acompañado de cortesía, gentileza e infinita paciencia producen el aprendizaje de un instrumento musical agradable y eficiente.

Las técnicas. Por otra parte, en cuanto al concepto de técnica utilizada en la enseñanza musical se puede decir que la técnica ha sido una herramienta muy valiosa en el desarrollo de la música occidental; pues al mismo tiempo que los métodos constituye la base de la evolución musical. De tal manera, para Comte-Sponville (2003, p. 509)) la técnica es “un conjunto de instrumentos (herramientas, máquinas, programas informáticos) y de habilidades que permiten obtener un determinado resultado”. El término técnica procede del griego tekne y es sinónimo del latín ars. Sin embargo, la técnica es distinta del arte por su condición impersonal. De tal manera que un artículo técnico puede ser fabricado en forma idéntica por todas las personas que cuenten con la capacidad y las herramientas necesarias para hacer el producto, situación que nunca sucede con una obra de arte.

De acuerdo con esto, en la enseñanza musical una de las principales técnicas es la improvisación; que según Hemsy (1977) tiene un valor especial en el aprendizaje de la música. Por su parte, El Diccionario Akal/Grove de la Música (2000, p.463) menciona que la improvisación es la creación de una obra musical o la forma definitiva de esta obra al mismo tiempo que se ejecuta. Esto significa que por medio de la improvisación se puede producir o crear una obra de manera directa. El valor educativo de la improvisación se puede ver reflejado en el juego musical libre y espontáneo del niño; en el que a través del ritmo, melodía y armonía se promueve la recreación a través de la experiencia. Es por

medio de la técnica de improvisación que el alumno experimenta, compone y recrea con materiales musicales sencillos que lo preparan para abordar materiales cada vez más complejos.

A esto se puede agregar que la técnica de improvisación musical es útil tanto en la educación inicial como en la profesional; pues permite al alumno conocer sus propias posibilidades en una autoevaluación que establece las bases físicas, psicológicas e intelectuales de su formación musical.

La improvisación como técnica ha sido utilizada en muchas épocas de la historia de la música. Como en el caso de la música eclesiástica antigua en donde el cantante podía añadir una línea melódica más al canto que realizaba. De la misma manera, en el siglo XVI los cantantes improvisaban sobre un canto con un contrapunto imitativo. En el renacimiento y el barroco se acostumbraba la disminución de la duración de las notas de la melodía en un número mayor de las mismas y por medio de la división de las notas se improvisaba de acuerdo con una secuencia armónica determinada.

De la misma forma, en el periodo barroco se recurría a la improvisación del continuo, en el que el instrumentista tocaba un fondo armónico. Otra forma consistía en rellenar con figuras rítmicas una secuencia de acordes en las partes de los solos de una obra musical. La ornamentación o adorno de la melodía constituyó otra forma de improvisación libre en que el interprete mostraba sus capacidades creativas.

Esta tradición de la ornamentación se extendió durante los siglos XVII al XIX, en especial en la ópera italiana. Bach y Haendel se hicieron famosos por sus fugas improvisadas; luego Mozart y Beethoven por sus variaciones improvisadas; a fines del siglo XIX y principios del XX se usaron la improvisación en las fugas tocadas en el órgano. En la época contemporánea la improvisación, en la que cada integrante de un conjunto

responde sobre lo que tocan los demás de manera espontánea, recibió un fuerte impulso de varios compositores en la música llamada aleatoria.

En el periodo clásico el adorno de la melodía fue más relevante en la música para solistas y en la orquesta; en especial, la cadencia que se toca al final del primer movimiento de un concierto para solista y orquesta.

De acuerdo con Hemsy (1977) entre las principales técnicas de improvisación se pueden mencionar:

1. La improvisación rítmica. Libre juego de preguntas y respuestas con instrumentos de percusión.
2. La improvisación melódica. Experimentación melódica vocal y con instrumentos melódicos.
3. La improvisación armónica. Búsqueda de acordes para acompañar una melodía.

Las técnicas de la música contemporánea como la libertad y la espontaneidad que a través de la improvisación propician la percepción del sonido basada en la experimentación de materiales y objetos de la vida cotidiana ha comenzado a influir en la metodología musical de algunos países de Europa, Norteamérica y Latinoamérica; pues de acuerdo con Hemsy (1977, p.39) “el ingreso de los materiales contemporáneos en la educación musical supone el análisis de las técnicas pedagógicas mediante las cuales dichos materiales acceden a la experiencia de los educandos”. Sin embargo, la función de estos materiales y técnicas contemporáneas es enriquecer el legado cultural histórico y de ninguna manera sustituir el lenguaje tradicional por el contemporáneo. De tal manera, la improvisación musical propicia un contacto profundo con la música como consecuencia de una experimentación activa, física y mental con los materiales musicales.

En resumen, la música tiene una importancia significativa en el desarrollo cultural de los pueblos, esto hace necesario determinar los métodos y las técnicas que debe utilizar el maestro de música en la enseñanza musical. En general, González (1974) afirma que los métodos actuales de enseñanza han variado de acuerdo con los nuevos conceptos pedagógicos y psicológicos derivados de los cambios mundiales y la educación musical no puede quedar al margen de dichos cambios.

En Europa la elaboración de métodos y técnicas está en manos de pedagogos que son antes que músicos, maestros y psicólogos. Por desgracia en muchos países se conocen de manera muy escasa, pues en la mayoría de los casos no existen traducciones al español y sólo se aplican por un número reducido de pedagogos.

Entre los métodos más utilizados en Europa se puede mencionar el del suizo Jaques Dalcroze que en el momento de su aparición fue un gran acontecimiento pedagógico. Sin embargo, el más conocido y practicado es el de Carl Orff por ser considerado el más completo de todos.

Por medio de múltiples y variadas actividades musicales el maestro debe hacer consciente al alumno de su caudal básico y conducirlo hacia nuevas experiencias de acuerdo con su edad y características físicas y psicológicas; pues de acuerdo con Hemsy (1977) en la educación musical siempre habrá algo que agregar al bagaje de conocimientos previos del alumno. Pues la experiencia y la conciencia del fenómeno musical son los aspectos esenciales de la pedagogía musical.

Por tanto, la educación musical debe ser total; es decir que no debe primar el ritmo sobre la melodía, esta última sobre la armonía ni lo técnico sobre lo expresivo; pues la educación musical debe abarcar todos los aspectos musicales y humanos en su totalidad.

Lo anterior es un panorama general de los diversos métodos y técnicas existentes en los diversos niveles educativos, desde preescolar hasta las escuelas profesionales de música; en las que la integración de los mismos se convierte en una opción prometedora para los propósitos de la educación musical.

A la educación básica, representada por el nivel de preescolar, primaria y secundaria, corresponde el comienzo y desarrollo de las experiencias y conocimientos musicales básicos y de mediana dificultad, que serán presentados a continuación.

2.2.3. La educación básica y la enseñanza de la música

El propósito principal de la educación musical en la educación básica, es contribuir a la formación integral del alumno. De acuerdo con esto, González (1974) señala que en Europa la enseñanza musical en la educación básica, no tiene el propósito de formar músicos profesionales; sino contribuir a la formación integral del alumno.

En la educación básica la enseñanza de la música tiene una función especial que conjuntamente con las demás materias escolares tiende a desarrollar las habilidades físicas y cognitivas de los alumnos. Sin embargo, González afirma que la música se encuentra aislada del resto de las materias escolares como la geografía, o la historia y que pueden ser relacionadas en actividades como cantar temas de las diversas regiones del mundo. Pues tal como señala Frega (1972) el propósito principal de la educación musical es contribuir al desarrollo integral del ser humano.

Para el proceso de enseñanza musical Frega se fundamenta en el principio que sostiene que toda persona tiene musicalidad en algún grado; debido a un factor hereditario y otro adquirido, derivado de la interacción social. Desde esta perspectiva ubica a la musicalidad como la relación emocional y espiritual que existe entre el hombre y la música.

Pues uno de los ámbitos en que la enseñanza musical puede incidir favorablemente en los alumnos es el emocional.

Por otra parte, otros autores plantean sus propuestas desde un punto de vista más humanista como en el caso de Willems (1966) quien sustenta la enseñanza musical desde un punto de vista biológico-fisiológico, en el que relaciona al instinto con el ritmo, la afectividad con la melodía y al intelecto con la armonía. De tal manera, González (1974) define a la música como un arte complejo que resulta de la combinación de la melodía, ritmo y armonía. En la que “la melodía es una sucesión de sonidos que forman un canto comprensible a nuestro oído”, “el ritmo es el movimiento que le da carácter” y “la armonía es el resultado de la combinación de varios sonidos simultáneos que forman un acorde”.

En la formación escolar básica las artes tienen una reducida participación; sin embargo, la música puede contribuir a la formación de valores estéticos que embellecen la vida; por lo que de ninguna manera la clase de música debe ser una simple acumulación de conocimientos y mucho menos confundirse con las actividades de un conservatorio que pretende formar músicos profesionales.

Para la actividad musical en la educación básica el maestro requiere tocar bien un instrumento musical, conocer los métodos y técnicas y el propósito de la educación general. En relación con esto, Granja (1938, citado por González, 1974) afirma que el maestro de música no puede permanecer indiferente ante el gran movimiento de la nueva educación. Pues la educación tradicional proporciona conocimientos y actividades que el alumno adquiere de alguna manera; sin embargo estos conocimientos están lejos de los intereses de los alumnos; situación que convierte a la clase de música en un proceso mecánico; en el que la participación de los alumnos se concreta en memorizar melodías y términos de teoría

musical. Tal como afirma Frega (1972) el aprendizaje de la música requiere de una actitud activa por parte del alumno dentro del aula; pues de otra manera se convierte en una actividad mecánica que tiende sólo a llenar el tiempo libre.

En la educación musical se pretende proporcionar conocimientos, habilidades y actitudes de acuerdo con los intereses de los alumnos y derivar de éstos los programas, los métodos y las técnicas que propicien una participación activa en el descubrimiento de los conceptos musicales.

La educación debe incluir la enseñanza, apreciación, producción y ejercitación de la música escolar, pues resultan verdaderamente imprescindibles para dicha formación integral. En esta magna tarea los maestros de educación artística y los de educación musical particularmente tienen una gran responsabilidad por el lugar que ocupan en la sociedad actual (Alemán, 2005).

Dentro de la educación básica en México la enseñanza musical se caracteriza por múltiples limitaciones. Al respecto, Alemán enuncia las siguientes: el insuficiente número de maestros especializados, el poco desarrollo de la actividad musical en las aulas, la falta de capacitación docente, la desvinculación entre las actividades de las instituciones profesionales de música y las necesidades reales de los egresados, la carencia de una planeación institucional, la ausencia de estímulos para los profesores, la carencia de una reglamentación que promueva mayores ingresos para el personal docente, la improvisación magisterial en la enseñanza musical y la escasez de recursos materiales y educativos en las instituciones escolares.

Por tanto, es necesaria una reestructuración del sistema de enseñanza musical escolar con el propósito de mejorar el desarrollo armónico e integral de los educandos que

cursan sus estudios en los planteles de educación de básica, en donde la música debe ocupar un lugar muy importante.

En resumen, es necesaria la enseñanza de la educación musical en todos los niveles del ciclo escolar básico y medio superior para contribuir a una educación de mayor calidad armónica e integral para todos los niños y jóvenes que cursan su educación básica.

En relación con esto, el nivel preescolar constituye el primer paso que permite al niño insertarse en el proceso de la enseñanza musical; a través del cual, adquirirá las bases prácticas elementales para su desarrollo en los niveles escolares siguientes y que serán expuestos a continuación.

2.2.3.1. El nivel preescolar

El nivel preescolar es de especial interés para la psicología y pedagogía moderna; ya que es en este nivel donde la enseñanza musical escolar debe iniciar si se quieren obtener mejores resultados. Tal como afirma Frega (1972) la educación musical en preescolar es una tarea valiosa; pues constituye el momento adecuado para comenzar dicha educación. Al respecto, Rivas, Arrollo, García, Ibarra y de Álvarez (1985) destacan que en esta edad la capacidad de aprendizaje del niño se encuentra en su máximo nivel, para asimilar todas las vivencias que se le presenten. Aunado a esto, la enseñanza musical en preescolar debe estar constituida por cantos, juegos musicales y ejercicios rítmicos que estimulen la creatividad del niño con base en las actividades escolares, Kurt (1961). Tal como sostienen Rivas y otros, al maestro corresponde organizar las actividades musicales por medio de la técnica del juego y de acuerdo con los intereses del niño.

Una situación curiosa es que en preescolar los niños asisten con entusiasmo a la clase de música; pero a medida que pasan a la primaria y secundaria se van alejando

insensiblemente de la música. Esto debido a la falta de motivación en los contenidos y actividades que se desarrollan en las instituciones escolares que se enfocan principalmente en cantos y rondas tradicionales con un carácter recreativo más que formativo.

En este nivel la voz es el instrumento principal y a través de ésta el niño puede desarrollar las actividades musicales preescolares sin la necesidad de tocar un instrumento musical complejo. Para tal propósito, el niño debe comenzar la práctica del canto, a través de la técnica de imitación del modelo que presente el maestro al cantar, La Secretaría Educación Pública (SEP, 1991). Sin embargo, el niño de preescolar está preparado para iniciar la audición de buena música, representada por obras cortas como minuetos de Mozart, danzas de Shubert, algún rondó de Haydn e invenciones de Bach que despierten su interés y curiosidad.

En general, la mayoría de los autores recomiendan comenzar con cantos formados por el intervalo de tercera menor que en algunos países europeos se identifica con el canto del cuclillo, pájaro que habita en los bosques y muy conocido por los niños. Tal es el caso del método Orff, en el que las primeras canciones se encuentran construidas con la tercera menor sol-mi y después se agregan gradualmente los demás sonidos de la escala musical. Tal como afirma González (1974) comenzar el aprendizaje de la música con la tercera menor facilita al niño la comprensión posterior de la notación musical.

Una vez que el niño domina el intervalo sol-mi, González sugiere agregar en forma gradual las notas de do, re, fa, y si, hasta alcanzar la octava con sonidos naturales sin alteraciones. El procedimiento consiste en que el maestro cante cada nueva canción y los alumnos la entonen ubicando los sonidos que la componen; al integrar cada nueva nota el maestro debe permitir que los alumnos investiguen su ubicación en el pentagrama de acuerdo con la altura de la misma. A pesar de los beneficios que pudiera tener este método

es poco conocido y utilizado en la enseñanza musical. Por su parte, Rivas y otros (1985) sugieren integrar de manera gradual los intervalos comenzando con el de tercera sol –mi, luego el de segunda sol – la y do – re, en seguida tercera mayor do – mi y segunda menor mi- fa y si – do.

Por otra parte, la notación rítmica debe estar relacionada con el movimiento corporal para su aprendizaje y el método Orff es uno de los más difundidos en la actualidad; pues sus fundamentos musicales enfatizan el aprendizaje del ritmo.

Existen otros dos métodos para el nivel preescolar como el Ta-Te y el de Violeta de Gainza; en el primero se utilizan sílabas para representar la duración de los sonidos que constituyen el ritmo, mientras los niños realizan alguna actividad. De acuerdo con esto, González señala que la enseñanza de los signos musicales debe sustentarse en actividades propias de la edad en la que se imparte cada conocimiento. Pues de otra forma, se corre el riesgo de caer en un mecanismo de memorización pura descartando los fundamentos psicológicos y pedagógicos en que se basa la enseñanza.

Cuando el procedimiento de enseñanza es adecuado a cada actividad física y motriz derivará en una representación gráfica y por consecuencia en la formación de conceptos abstractos en los niveles de primaria y secundaria.

En el segundo caso, Violeta de Gainza realizó una adaptación al español de un sistema que conoció en Estados Unidos de Norteamérica; en el que utilizó una nomenclatura especial que constituyó un verdadero aporte para la enseñanza de la notación rítmica. El método se basa en el uso de palabras que facilitan el aprendizaje del ritmo como voy, corro, rápido, que se asocian con las figuras rítmicas y se ajustan a una actividad determinada.

El niño entiende mejor con este segundo método que con el primero de Ta-Te, debido al uso de palabras que describen las acciones que realizan y que lo conducen al conocimiento del nombre de las figuras rítmicas. De esta manera, el método de Violeta de Gainza es considerado como uno de los recursos más valiosos para los maestros que inician la enseñanza de la notación rítmica por medio de palabras.

El propósito es dotar al niño del vocabulario musical, de la misma manera que el maestro de grupo lo dota de un vocabulario más rico a medida que enriquece sus conocimientos. De esta forma, el niño estará preparado para realizar tareas de lectura musical en niveles posteriores y las actividades pasarán de ser una memorización mecánica a una reflexiva (González, 1974). Sin embargo, autores como Kurt (1961) concluyen que el principio fundamental para el niño de preescolar es la realización de actividades con sonidos y ritmos sin conceptos teóricos abstractos como sucede en la enseñanza del solfeo. De acuerdo con esto, el niño debe representar el sonido y el ritmo con signos como puntos y líneas, y de ninguna manera a través de la escritura musical tradicional que se conoce, (Rivas y otros, 1985). Por tanto, lo importante de la educación preescolar es hacer sentir al niño el ritmo y el canto por medio de juegos adecuados a la edad preescolar. De tal manera, la enseñanza de la música por medio del solfeo rezado debe ser descartada de la educación musical en todos los niveles escolares.

En la aplicación de los métodos cada maestro deberá adecuarlos de acuerdo con su creatividad personal y ampliarlos o modificarlos según las necesidades de cada grupo; mientras estas modificaciones se fundamenten en los principios psicológicos y pedagógicos reconocidos universalmente.

De acuerdo a Frega (1972) la enseñanza musical en el nivel preescolar debe considerar los siguientes aspectos:

Conocimientos:

1. El sonido y ruido.
2. El silencio.
3. Las cualidades del sonido:
 - a) La altura.
 - b) La intensidad.
 - c) La duración.
 - d) El timbre.
 - e) Desplazamiento del sonido.
 - f) Procedencia del sonido.
4. Repertorio de canciones. Con rondas, juegos, canciones de oficios, marchas, animales, partes del cuerpo, días de la semana, meses, estaciones del año, climas, patrióticas, folklóricas, nacionales y universales.
5. El tema.
6. Instrumentos de percusión.
7. El ritmo:
 - a) El pulso.
 - b) El acento.
 - c) El motivo rítmico.

En el caso del ritmo los niños acompañarán canciones combinando pulso, acento y esquemas rítmicos, mientras cantan el tema de las mismas.

Aptitudes:

1. Educación de la voz.
2. Tocar instrumentos de percusión y placa.

3. Realización de desplazamientos corporales.
4. Desarrollo de la atención en actividades individuales y colectivas.

Actitudes

1. Crear hábitos de orden y disciplina para el buen desarrollo de las actividades Musicales.
2. Amor hacia la música.

En cuanto a los conocimientos musicales correspondientes al nivel preescolar se encuentran el sonido, ruido y silencio que deberán enseñarse por medio de la técnica del juego. Al respecto, Frega (1972) sugiere que la diferenciación entre sonido, ruido y silencio debe realizarse en forma práctica; a través de actividades de investigación con objetos e instrumentos musicales en las que el niño descubra la diferencia. Este proceso de descubrimiento auditivo prepara al alumno para el análisis de las cualidades del sonido.

En relación con las cualidades del sonido representadas por la altura, intensidad, duración y timbre deben ser enseñadas en forma práctica y por medio de la técnica del juego. En el caso de la altura el niño debe descubrir el sonido agudo y grave por medio de desplazamientos en los que asocie un determinado movimiento con cada sonido. La altura se define como la cualidad que permite distinguir un sonido agudo de uno grave, (Fokine, 2004). De acuerdo con esto, Frega sugiere que con el sonido grave los niños pueden caminar agachados y con el agudo estirados hacia el techo. De manera complementaria, Rivas y otros (1985) señalan que el niño debe tocar sonidos agudos y graves con instrumentos musicales para después imitarlos con su voz y con movimientos corporales. En relación con esto, Willems (1966) agrega que los niños pueden graficar las emociones expresadas con exclamaciones de miedo, alegría, asombro, admiración, etcétera.

En la intensidad, caracterizada por sonidos fuertes y suaves, el niño la adquirirá por medio de la experimentación práctica con instrumentos de percusión. De la misma manera, Fokine menciona que la intensidad del sonido permite distinguir sonidos fuerte y suaves. De acuerdo con Frega (1974) otra forma es con desplazamientos de marcha fuerte y caminando suave; además de todas aquellas experiencias que conduzcan al trabajo de los matices. En relación con esto, Rivas y otros (1985) sugieren enriquecer el trabajo de los sonidos fuertes y suaves agregando medio fuerte y los matices como crescendo y disminuyendo.

La duración, se caracteriza por sonidos largos y cortos que constituyen en el ritmo musical. De la misma manera, Rivas y otros sostienen que la duración de los sonidos determina el ritmo; pues este último, es un proceso alternado de sonidos y silencios de igual o diferente duración. Por tanto, Frega menciona que es preferible realizar la práctica de la duración por medio de ruidos del medio ambiente y de instrumentos de percusión, como las claves para sonidos cortos y el triángulo para los largos.

En cuanto al timbre, la práctica de los instrumentos de percusión constituye una excelente estrategia para diferenciar el tipo de sonido que tiene cada instrumento musical; de tal manera que el niño pueda comparar y establecer el concepto de cada uno de ellos. Pues de acuerdo con Rivas y otros, el timbre es el color de los sonidos y el que permite diferenciar el sonido de las personas e instrumentos musicales. De tal manera, Fokine agrega que gracias al timbre es posible distinguir cuando un sonido es dulce, duro, intenso, etcétera. Así mismo, Frega sostiene que este proceso permite trabajar al niño el nivel de lo concreto, para acceder en etapas posteriores al nivel de lo abstracto.

En la enseñanza de las cualidades de la música esta autora sostiene que de ninguna manera es conveniente que el niño utilice la notación musical; sin embargo, es

recomendable que realice trabajos de representación gráfica del sonido con líneas, puntos u otro tipo de gráfica que conduzcan al niño a la formación del concepto de dichas cualidades del sonido. Además en esta etapa es necesario trabajar cada cualidad por separado de tal manera que las experiencias faciliten conocimientos de cada aspecto en particular.

El desplazamiento y procedencia son rasgos que se incluyen en las cualidades del sonido. El desplazamiento se refiere a la ubicación de un instrumento musical que produce el sonido; mientras los alumnos con los ojos cerrados siguen su dirección que cambia constantemente de lugar. Mientras que la procedencia se refiere a la localización de un sonido con los ojos cerrados, de acuerdo con el lugar de donde proviene. Esta práctica tiene el propósito de favorecer la orientación espacial del niño en el aula y el desarrollo de la educación auditiva.

Por otra parte, el tema es una de las partes principales de la estructura musical y de acuerdo con Frega, consiste en la imagen mental de sucesiones sonoras que el niño debe captar en forma empírica, para llegar luego a la formación de su concepto, debido a sus características psicológicas. En cuanto a la extensión de las canciones y melodías en este nivel, deben ser cortas, sencillas, comprensibles y de acuerdo con la edad del niño, (SEP, 1991). En preescolar el concepto de tema debe aclarar las partes de una determinada canción, dos o tres como máximo y sin el uso de la notación musical tradicional.

El ritmo es uno de los aspectos más importantes en la enseñanza musical preescolar y está constituido por tres partes básicas que son el pulso, acento y el motivo rítmico. Según Fokine (2004) el ritmo es la sucesión organizada en el tiempo de las duraciones alternadas de los sonidos en una composición musical. De acuerdo con esto, Rivas y otros (1985) afirman que la práctica del ritmo desarrolla las actividades motrices básicas como caminar, correr, saltar, etcétera. Además de las actividades especiales como los juegos de

imitación y precisión rítmica en los movimientos corporales. Sin embargo, Willems (2004) señala que en la práctica del ritmo lo importante es la participación activa del niño y de ninguna manera que el movimiento sea exacto; sino natural y relajado.

En primer lugar, el pulso es la parte más elemental de la música que mantiene la constancia en el desarrollo musical. Para Frega (1972) es una constante rítmica vital que regula el desarrollo musical en forma simétrica. Mientras que el acento se caracteriza por la presencia de tiempos fuertes y suaves en la sucesión de los sonidos. De acuerdo con Fokine el acento es la marcación del sonido que se destaca con un mayor volumen o duración del mismo. En relación con esto, Frega sostiene que el acento es el punto de apoyo correspondiente a los ciclos del impulso rítmico vital que se conocen con el nombre de dar y alzar. De acuerdo con lo anterior, Rivas y otros (1985) concuerdan en que el pulso debe marcarse con instrumentos de madera como las claves por su sonido corto y el acento con instrumentos de metal como el triángulo por su sonido prolongado; pues éste último, proporciona brillantez al conjunto.

Por último, el motivo rítmico caracterizado por el ostinato es un motivo que se repite constantemente y sin variación, que puede ser tarareado, cantado o tocado y que de acuerdo con Frega, cumple con la función de acompañar el desarrollo de una canción.

El conocimiento del pulso, acento y motivo rítmico deben ser de forma empírica, por medio del juego y de ninguna manera por medio de conceptos abstractos. Además que el niño deberá graficar estos elementos con líneas o puntos sin recurrir a la notación musical tradicional que corresponde a los niveles escolares posteriores.

En esta etapa, el niño está capacitado para formar una banda rítmica en la que es posible dividir al grupo en varios equipos en los que unos tocan el pulso, otros el acento y unos más el rítmico; al mismo tiempo que otros cantan el texto de una canción. En relación

con esto, Rivas y otros afirman que la participación de los niños en una orquesta o banda rítmica escolar favorece su desarrollo auditivo, visual, de atención, memoria y sobre todo, la interacción grupal.

Este punto marca el límite de conocimientos que de acuerdo con Frega (1972) constituyen la educación del sentido rítmico-métrico del nivel preescolar y cada uno de los conocimientos presentados debe estar relacionado con los demás, para lograr una integración del fenómeno musical.

Los aspectos presentados aparecen como sugerencias para que el maestro pueda estructurar las actividades. Tal como afirma Frega, en esta metodología se pretende sólo ofrecer sugerencias para que el maestro pueda crear sus propias actividades; pues la repetición de métodos estereotipados carece de validez para toda situación. Esto significa que la educación musical debe dejar de ser un simple recetario que conduzca a la rutina de las actividades escolares preescolares.

Por lo mismo, la acción educativa debe considerar los siguientes aspectos:

1. La naturaleza del grupo de alumnos.
2. El marco escolar.
3. La personalidad del maestro.

En cuanto al conocimiento de la notación musical esta autora afirma que los alumnos del nivel preescolar están lejos de manejar la gráfica musical tradicional. Por tanto el pentagrama, las notas, claves y demás se dejarán para niveles educativos posteriores. De la misma forma el niño representará con líneas o puntos el pulso, acento, ritmo y melodía; sin usar la notación musical.

En conclusión, el proceso de formación de conocimientos, desarrollo de habilidades, hábitos y destrezas en el nivel preescolar están enfocados hacia el establecimiento de bases

musicales sólidas que serán desarrolladas en el nivel de primaria, secundaria y para algunos en las instituciones profesionales de música.

De tal manera, las actividades prácticas de la enseñanza musical características del nivel preescolar, serán complementadas con el conocimiento y aplicación de la gráfica musical tradicional en la siguiente etapa, representada por la escuela primaria.

2.2.3.2. La escuela primaria

De la misma manera que en el nivel preescolar, el objetivo principal de la enseñanza musical en la primaria es contribuir a una educación más completa del alumno, utilizando actividades y recursos adecuados dentro del ámbito de la educación general.

En la educación primaria cada materia cumple una función informativa y formativa específica, que promueve el desarrollo de las habilidades del ser humano; pues de acuerdo con el principio fundamental de Hebert (citado por González, 1974, p. 5) “toda educación procede de la enseñanza y no hay enseñanza que no implique una educación”. De la misma forma Calzzetti (citado por González, 1974, p. 6) afirma que “la educación es un proceso que debe seguirse para asegurar la formación cultural del hombre”. Por tanto la educación debe comenzar con el niño para lograr un alto nivel científico y humano. De acuerdo con esto, González (1974) sostiene que la educación musical ejerce un dominio decisivo sobre los sentimientos, el carácter y sobre los actos individuales y colectivos.

Los niños tienen una capacidad innata para la música; sin embargo van perdiendo interés en la materia y se alejan en forma gradual de ella debido a que el maestro desconoce la psicología, pedagogía y la metodología de la especialidad. A esto se puede agregar que la materia de enseñanza musical es subestimada en las escuelas primarias y secundarias; pues mientras en la carrera magisterial es requisito presentar un título otorgado por organismos

oficiales, la clase de música se otorga a quienes tienen un documento de academias o conservatorios con un programa de preparación exclusivamente pianística. De acuerdo con esto, González (1974) menciona que la enseñanza musical requiere de un nuevo enfoque de los objetivos, un mayor intercambio de ideas, un mejor acercamiento a las bases metodológicas y un regreso a las raíces tradicionales clásicas. Pues hasta ahora la clase de música ha sido objeto de un enfoque unilateral en el que predomina sólo el canto en grupo y en algunos casos es completado con teoría y solfeo con resultados negativos para la educación musical. Tal como afirma Lavignac, (citado por Bareilles y Zen, 1964) enseñar los principios musicales a un niño es tan falta de juicio como enseñarle a hablar con gramática en mano; por tanto, se debe iniciar con un método práctico dejando las nociones teóricas para cuando alcance la edad de la razón.

En relación con esto, la metodología en el nivel primaria pretende proporcionar los elementos básicos entre la trilogía niño-maestro-método. Pues cabe destacar que el buen maestro es capaz de desarrollar su actividad aún en condiciones inadecuadas; sin embargo, un método adecuado permite realizar dicha actividad con mayor eficacia y menos agotamiento personal.

De acuerdo con lo anterior, el maestro de música debe tener conocimientos de pedagogía, psicología y una especialización musical; pues sólo la suma de estos conocimientos posibilitará cumplir con el propósito de la enseñanza musical en la escuela primaria y secundaria para contribuir a la formación escolar integral; pues esta formación le permitirá al maestro elaborar los métodos adecuados para la enseñanza musical. Pues tal como afirman Bairelles y Zent (1964) uno de los propósitos de la metodología consiste en la habilidad del maestro para mantener el interés de los alumnos, estimulándolos para participar con gozo en las actividades musicales.

Por lo tanto, según González (1974) en la primaria la técnica del juego es la más preponderante para las actividades musicales escolares; así como la técnica de audición musical es un recurso que favorece la atención, autodisciplina y el sentido musical.

En la primaria la voz es el instrumento musical al alcance del niño y con el que se comienza la educación musical en los centros escolares. Sin embargo, Bareilles y Zen (1964) mencionan que en la escuela primaria el niño puede además de cantar, acompañar con ritmos, tocar instrumentos musicales y crear melodías sencillas y pequeñas. Aunado a esto, Kurt (1961) señala que se debe tener un gran número de cantos; además nunca deben ser monótonos, largos ni difíciles y se deben cantar con sentimiento. En la literatura musical para el canto existe poco material traducido al español, esto complica las actividades escolares, pues es difícil encontrar cantos adecuados para este nivel escolar. Al respecto, este autor menciona que muy poco de lo que existe se difunde en Latinoamérica y cuando se carece de repertorio el maestro debe crearlo.

Mientras que en preescolar el canto se realiza a una sola voz con participaciones ocasionales de un solista alternando con un coro general; en la primaria, es recomendable cantar a varias voces para acostumbrar al niño a la música polifónica. En este caso, Kurt sostiene que el canon es de gran utilidad; pues es un canto con una sola melodía con entradas escalonadas que forman el tejido polifónico de una canción. La forma del canon existe desde la edad media y entonarlo constituyó desde entonces una valiosa herramienta para la educación musical. En relación con esto, Kurt sugiere rotar los grupos en las entradas del canon para impedir que el canto se convierta en una actividad mecánica y sin reflexión.

Para introducir en el canto al niño, en el repertorio se deben utilizar canciones de su propio mundo; de acuerdo con Kurt es necesario buscar o crear un repertorio infantil de

acuerdo con la edad. En el caso del canto se debe enseñar al alumno a controlar su voz y cantar sin gritar, pero más importante es enseñarle que nunca cante sin sentir nada; pues una canción alegre cantada con indiferencia y una canción sentimental sin sentimiento resultan absurdas.

En la formación de coros en la primaria Kurt (1961) sugiere que el coro infantil debe estar integrado por dos voces graves y agudas y posteriormente es posible agregar una tercera voz media entre las anteriores; sin embargo, todas las voces estarán dentro del ámbito de una octava de sonidos de Do a Do.

Por otra parte, una vez segura una canción es recomendable agregar matices de intensidad; pues de otra manera se vuelven mecánicos al repetirse con mucha insistencia. Al respecto, Kurt señala que en canciones donde la interpretación queda libre al criterio del director del coro los matices de intensidad se pueden improvisar y ser espontáneos.

En cuanto a las técnicas utilizadas en el nivel de primaria destaca la de imitación, en la que tomando como modelo al maestro el alumno repite una canción o melodía. Tal como menciona González (1974) el niño es un imitador por excelencia, para él es suficiente que su maestro entone una canción, para que utilice sus recursos imitativos y proporcione un resultado de lo que ha escuchado.

Además, Bareilles y Zen (1964) sostienen que el método de enseñanza musical debe ser global para que el niño conozca una canción en su totalidad. Pues al descomponer cada frase musical en sonidos aislados y hacer al niño ejercitar la lectura, medida, altura y entonación de cada nota por separado, se llega a un proceso de análisis y se distrae la atención del niño; es preferible presentar la canción completa por el proceso de síntesis. Además, el niño debe tener contacto directo con la música; a través del canto o al tocar un

instrumento musical antes de cualquier análisis; ya que es la mejor manera de introducirlo al mundo de la música.

En la escuela primaria González (1974) propone que la enseñanza por medio de canciones debe seguir las siguientes variantes:

1. Aprendizaje de letra y luego melodía. En este paso se enseña la letra con la técnica de repetición, en el que el maestro recita una frase y el niño la repite.
2. Aprendizaje de letra y melodía juntas. Cuando letra y música son breves se memorizan al mismo tiempo.
3. Aprendizaje por memorización de frases musicales. Se divide la canción en frases musicales y se repiten después de ser escuchadas, este reconocimiento del fraseo musical busca una mayor comprensión de la obra y su correcta interpretación.
4. Aprendizaje por memorización de la canción completa. El aprendizaje de toda la canción memorizando al mismo tiempo letra y música, reconociendo ritmo, frases, compás, movimiento e intensidad, en forma individual y colectiva.
5. Aprendizaje por el método de lectura global. En este caso se presenta una canción completa para memorizar en forma simultánea letra y música.

De acuerdo con lo anterior, González menciona que los métodos y las técnicas para enseñar a cantar pueden variar en cada maestro; sin embargo, éste debe ser capaz de crear su propio método basado en firmes principios pedagógicos y psicológicos.

En cada procedimiento se realiza una presentación para despertar el interés de los alumnos, como asociar la canción con un cuento, charla, dramatización y favorecer la memorización de la obra.

En cuanto al material didáctico, por lo general las actividades musicales escolares se realizan en salones sin las condiciones adecuadas, como salones de usos múltiples, en las

que entran y salen personas afectando la atención, disciplina y los resultados de los alumnos. Situación provocada la mayor de las veces porque la clase de música se considera al margen de las demás materias que forman en plan de estudios.

Por otra parte, en los países en donde la educación musical tiene una importancia reconocida la clase se realiza en salones equipados y con el espacio requerido. De acuerdo con esto, el autor sugiere que el salón de música debe tener las siguientes características:

1. Espacio adecuado.
2. Piso de madera.
3. Suficiente ventilación.
4. Iluminación clara.
5. Material didáctico indispensable.

De la misma forma los métodos modernos de enseñanza requieren de un material adecuado como:

1. Un piano.
2. Un reproductor de CD.
3. Un pizarrón.
4. Instrumentos de percusión.

El programa en las escuelas primarias contempla tres aspectos principales de la educación musical: el canto, el lenguaje y la apreciación musicales. En el método de Carl Orff el punto de partida para la educación musical son las canciones y rimas infantiles; este autor recomienda melodías con escalas pentáfonas y con un acompañamiento simple.

Así mismo, la improvisación se inicia con canciones-juego usando letras de rimas infantiles; todo esto sustentado en el principio de la espontánea expresión del niño. Al mismo tiempo que enfatiza la expresión propia y la creatividad.

En relación con esto, Jaques Dalcroze, compositor, escritor y pedagogo suizo creó las canciones infantiles con gestos que se interpretan con una serie de movimientos rítmicos y constituyen su método de rítmica musical. Mientras que el método Jaques Dalcroze se enfoca en el tiempo y el ritmo empleando instrumentos musicales; Carl Orff sólo sugiere sin llegar a establecer un sistema rígido de ideas y ejemplos para los maestros. Este último autor concede mucha importancia al ritmo con el uso de instrumentos de percusión, su método incluye rimas infantiles, canciones, piezas instrumentales, estudios con ritmo y melodía, entre los que destacan: los ritmos hablados, ostinatos rítmicos y melódicos, estudios para improvisación, ecos con palmadas, canon rítmico y melódico y la construcción de frases rítmico melódicas. El método Orff, utiliza los ecos rítmicos con palmadas o instrumentos de percusión para el desarrollo de la memoria y el sentido del ritmo.

Los métodos de estos autores se han creado tomando como base las canciones y letras de sus propios países de origen y tienden a un nacionalismo musical, que al ser traducidos a otro idioma pierden su originalidad interpretativa.

Por otra parte, en la apreciación musical se propone desarrollar conocimientos simples con procedimientos y recursos adecuados a los intereses del niño, sin el propósito de formar conceptos ni pretender que el niño recite definiciones de memoria. Pues de acuerdo con González (1974) produce mejores resultados que el alumno escuche música y descubra los elementos que la componen, en lugar de la repetición, la rutina y el estancamiento pedagógico. Pues la nueva pedagogía musical debe proporcionar al niño conocimientos que se apliquen de forma inmediata por medio de métodos y procedimientos adecuados descartando aquello que signifique una simple instrucción.

De la misma manera, Kurt (1961) sugiere introducir a los niños en la apreciación musical por medio de la clasificación de voces, los instrumentos de la orquesta sinfónica, la historia de cada uno de los instrumentos musicales incluyendo el piano, la guitarra y el órgano. También es recomendable hablar de las bandas, orquestas típicas, conjuntos de jazz; así como el estudio del folklore con sus instrumentos característicos. De acuerdo con Kurt, aproximadamente a la edad de diez años los niños pueden ser iniciados en la audición de las obras musicales, para ser abordadas por completo en la escuela secundaria. Sin embargo, esta actividad se realizará con mucha psicología y pedagogía contando situaciones anecdóticas sobre las obras musicales que interesen a los alumnos.

Por otra parte, González (1974) menciona que la lógica, la secuencia, el equilibrio, el fraseo, el diseño melódico y la técnica de la composición debe ser conocida por el maestro para que pueda orientar a los alumnos en el proceso musical. De esta manera las creaciones de los niños se pueden enfocar en:

1. La creación de una melodía para una poesía. Recitando una poesía para derivar el pulso, acento y ritmo y crear la melodía en grupo y luego individual.
2. La creación de una poesía para una melodía. Se escucha una melodía repetidas veces para descubrir el pulso, acento y ritmo, buscando un texto en forma colectiva.
3. La creación de poesía y melodía. Con una poesía breve y de acuerdo a los intereses de los niños.
4. La creación de melodías. Recurriendo a los elementos musicales conocidos por los niños como valores rítmicos, sonidos y compás con melodías cortas.

En los años intermedios de la primaria se recomienda que los niños aprendan la simbología musical. Pues de acuerdo con Bareilles y Zen (1964) una vez que los niños han adquirido la habilidad para la escritura musical es posible enseñarles los ritmos de forma

más perdurable. Como resultado, los niños pueden escribir en sus cuadernos las canciones con el diseño rítmico y melódico de cada canción. De esta manera la teoría musical y el solfeo en lugar de ser elementos fríos se convierten en un motivo de creación espontánea; pues el propósito de estas actividades es desarrollar la imaginación creadora con el uso de la notación musical. Sin embargo, estos autores mencionan que la lectura musical y el solfeo son como la lectura común; pero las cualidades del sonido como la altura, el timbre y la duración complican su recuerdo y el proceso de abstracción.

El aprendizaje de las notas se realizará de manera gradual y nunca en forma teórica; sino por medio de actividades y canciones. Como por ejemplo un dictado escrito sobre el otoño se acompañará por una canción del mismo tema, al hablar de Italia se canta una canción de ese país (Kurt, 1961). A medida que el niño avanza en la escuela primaria los cantos se harán más complejos y los juegos tendrán más seriedad. Los niños avanzarán gradualmente en la lectura de la notación musical cantando una melodía de mediana dificultad a primera vista por medio del método global. Al respecto, Willems (1966) señala que el método global debe utilizarse en la etapa previa al conocimiento de la escritura musical con canciones, pues una vez conocida dicha escritura se debe usar el método analítico.

Es un error pensar que en primer grado de primaria se deben enseñar todos los signos musicales de la lectura rítmica y melódica; pues en la medida que el niño conoce nuevos elementos musicales en canciones los agregará a los conocidos. De esta manera la clase de música dejará de ser una simple clase de canto por memorización mecánica para ser una clase de educación musical reflexiva, (González 1974).

En resumen, Frega (1972) divide los contenidos de la enseñanza musical en cinco grados para el nivel de primaria que son:

Del 1° al 3° grado escolar

Conocimientos:

1. Un repertorio de canciones de acuerdo con los intereses y nivel de maduración del niño.
2. Obras y compositores relacionados con cada época.
3. Medios de expresión musical:
 - a) Canto.
 - b) Instrumentos musicales.
 - c) Movimiento corporal.

Aptitudes:

1. Habilidad para el uso de la voz y la respiración.
2. Facilidad para la lectura de los signos musicales en partituras.
3. Destreza corporal.
4. Habilidad para tocar un instrumento musical sencillo.
5. Desarrollo musical auditivo.

Actitudes:

1. Orden, respeto, atención, responsabilidad, participación individual y colectiva.
2. Interés y estimación por la música.
3. Valorar la estética musical.
4. Amor por la música.

Del 4° al 5° grado escolar

Conocimientos:

1. El sonido y su organización.
2. El ritmo.

3. La notación musical.
4. Repertorio de canciones de acuerdo con los intereses y maduración del niño.
5. Las formas musicales sencillas.

Aptitudes:

1. Desarrollo del canto.
2. Tocar un instrumento musical melódico sencillo.
3. Audición de obras musicales.

Actitudes:

1. Orden, respeto, atención, responsabilidad, participación individual y colectiva.
1. Interés y estimación por la música.
2. Valorar la estética musical.
3. Amor por la música.

Cabe mencionar que en las actividades anteriores correspondientes al ciclo del nivel primaria, los propósitos son imposibles de cumplir cuando el niño carece de las bases correspondientes del nivel preescolar.

En general, los conocimientos se orientan en un repertorio integrado por canciones populares, folklóricas, nacionales y mundiales con calidad en su contenido y estructura. En la primera etapa de la primaria el canto se realizará al unísono, cuidando la adecuada respiración. En grados posteriores se incluirán pedales, contracantos, ostinatos rítmico-melódicos y cánones hasta concluir la primaria.

Una de las formas de enriquecer el canto es el pedal, que Frega (1972) define como uno o varios sonidos de larga duración que se relacionan en su armonía con la del canto, crean una armazón vertical y enriquecen el desarrollo armónico de una canción. Por tanto,

es recomendable hacer participar al niño en la aplicación de uno o varios pedales, con el propósito de favorecer su sentido crítico musical.

De acuerdo con esta autora una forma muy empleada en el enriquecimiento de una canción con los contracantos, formados por pequeños motivos musicales, tomados de una parte de la melodía y que se repiten después del canto principal. Estos motivos conceden riqueza melódica a una canción. También se recomienda usar los ostinatos rítmico-melódicos, que son pequeños esquemas musicales que se repiten de manera constante, en el transcurso de una canción o en una parte de la misma. Por lo general estos esquemas son tomados de una parte del tema principal de la canción.

Para la enseñanza del canto en la escuela primaria se sugiere clasificar las voces de acuerdo con su tesitura y timbre de cada niño, en sopranos, mezzosopranos y contraltos. Sin embargo, una forma más efectiva para la clasificación de las voces se orienta en el método Ward que sugiere dividir a los niños en tres grupos:

Grupo A: niños con entonación y ritmo perfecto.

Grupo B: niños con leves problemas de entonación y ritmo.

Grupo C: niños con grandes problemas de entonación y ritmo.

Para tal efecto los niños del grupo C se intercalan con los demás sin cantar; sólo escuchan, con el propósito de imitar después a los que cantan correctamente.

De la misma manera, Frega (1972) sugiere que para el conocimiento de las obras y compositores el maestro de música debe enseñar sus características principales de acuerdo con las distintas épocas de la humanidad; entre las que destacan:

1. Procedencia del tema.
2. Compositor.
3. Carácter de la obra.

4. Época de la obra.
5. Tratamiento musical.

En cuanto al compositor, es recomendable comenzar con el nombre y nacionalidad del creador de la obra y presentarla por medio audiciones en discos; en una etapa más avanzada conviene ubicar al compositor en su época histórica con referencias bibliográficas estimulantes. El carácter de una obra puede ser tratado al clasificarla como triste o alegre en su totalidad o en cada una de sus partes. Tal como sostiene Frega (1972) este aspecto es importante para las indicaciones de matiz y expresión de una obra; pues orienta la interpretación de una determinada obra musical. Para ubicar la época de la obra musical es conveniente describir con dificultad gradual las características principales de la época a la que pertenece y en el último grado de primaria referirse a cada época por su estilo musical.

En cuanto a la clasificación de las voces, el trabajo será el resultado de una investigación por parte de los niños, por medio de audiciones de varios cantantes destacados en las que se relacionen con los registros tradicionales enlistados en la tabla siguiente y la información sobre la clasificación de las voces y géneros vocales en el nivel primaria se realizará de manera superficial, dejando el análisis profundo de este tema para el nivel de secundaria.

Tabla: 2.1. Clasificación de las voces

Voces masculinas:	Voces femeninas:
Tenor	Soprano
Barítono	Mezzosoprano
Bajo	Contralto

Sobre los instrumentos musicales el niño estará en contacto constante desde el primer grado de primaria; a través de actividades auditivas para reconocer su timbre característico. Pues en este nivel escolar el niño está capacitado para clasificar los instrumentos pertenecientes a las secciones de cuerdas, maderas, metales y percusiones, correspondientes a la orquesta sinfónica.

De la misma manera, el niño de primaria se puede familiarizar con agrupaciones musicales como los conjuntos de cámara, orquestas, orquesta sinfónica, tríos, dúo y solistas. Las experiencias con estas agrupaciones musicales pueden ser logradas por medio de audiciones en discos; sin embargo es preferible el concierto en vivo. Pues tal como afirma Frega (1972) ninguna grabación puede reemplazar el contacto directo del alumno con el interprete que permite el concierto en vivo. Sobre todo, en este nivel es conveniente la realización de conciertos didácticos con el propósito de que los alumnos establezcan un diálogo con los interpretes. También es conveniente que el niño en el ciclo de primaria se familiarice con los principales géneros instrumentales como la sonata, sinfonía y el concierto; ya sea con audición de grabaciones o eventos en vivo.

En relación con la notación musical, cuando el niño ha sido estimulado musicalmente en el nivel de preescolar con signos que representan las cualidades de la música sin abordar directamente la simbología musical, estará listo para conquistar la representación gráfica de los símbolos musicales. Pues según esta autora, el proceso de adquisición de la música en su representación gráfica es una tarea de percepción auditiva, concepto moderno que reemplaza al de teoría y solfeo. En relación con esto, Fokine (2004) menciona que la notación es el conjunto de signos empleados en la escritura musical como pentagrama, notas, claves, etcétera. De esta manera, el conocimiento de la escritura musical posibilita al niño para la lectura de partituras y abre el acceso de interpretación de estilos y

géneros musicales muy variados. De manera complementaria; Willems, (2004) señala que el conocimiento de la notación musical posibilita al niño el paso de lo concreto a lo abstracto.

Este proceso parte de la percepción auditiva derivada de las cualidades de la música como la altura, intensidad, duración y timbre. Al comienzo de la escritura musical los alumnos deberán conocer y ordenar las notas con puntos o círculos en el pentagrama; pues de esta manera el niño tiene una vista global del pentagrama en donde debe moverse.

En seguida se incluye el concepto de clave, usando sólo la de sol; sobre este punto es necesario mecanizar por medio de juegos la lectura de las notas en el pentagrama con su nombre respectivo. Tal como sugiere Frega (1972) la automatización del nombre de las notas, puede lograrse por medio del método Martenot, con juegos de lectura de pequeños motivos musicales; al mismo tiempo que son entonados por los alumnos. Después de este proceso es posible abordar el dictado de notas, mencionando el nombre de las mismas, para que los niños las escriban en el lugar que les corresponde dentro del pentagrama.

En las actividades de conocimiento y reconocimiento de las notas todos los ejercicios serán entonados y tocados mediante algún instrumento musical y basados en las notas del acorde mayor. Pues según Frega, la gráfica musical debe ser incorporada en forma activa en los alumnos. De la misma forma se introduce el concepto de motivo melódico; a través de la técnica de ejercicios de ecos, con palmadas, instrumentos de percusión y melódicos en su forma simple.

Una vez establecido el pulso en forma gráfica es posible continuar introduciendo las notas musicales con su respectiva duración; de esta manera se puede conquistar la aplicación de las notas de mitad, cuarto y octavo, combinadas en la construcción de motivos rítmicos y melódicos; después de este proceso el niño debe conocer y aplicar en

forma gráfica la nota de unidad y su valor en relación con las demás, hasta introducir silencios, puntillos de aumentación, compás y demás signos musicales con una dificultad cada vez mayor.

En este momento el niño estará capacitado para utilizar la escritura musical en audiciones de melodías, el canto y la interpretación musical con algún instrumento musical. Pues como afirma Frega (1972) cuando el alumno alcanza en el nivel de primaria el conocimiento de los símbolos, habilidades y actitudes musicales, logrará un contacto de interés, comprensión y amor hacia la música.

Por otra parte, de acuerdo con Kurt (1961) es importante incluir el tema de la ópera, opereta, zarzuela y la comedia musical, de ser posible asistir a eventos para que el alumno tome contacto directo con el desarrollo de la obra artística. Además, es necesario dotar al alumno de las nociones de la historia de la música abordando las biografías de los grandes compositores; en las que se incluya en forma anecdótica el curso de su vida y sus obras principales. El alumno debe escuchar las obras más significativas de cada compositor, que serán relacionadas con las materias de historia y geografía.

Además, el alumno puede derivar las ideas de estética musical por medio de la apreciación de la belleza en la melodía, la simetría de sus partes y su estructura, comparándola con la de un edificio. Una de las formas de acercar a los alumnos a la música es llevarlos a todos los eventos musicales que se realicen en la localidad. Pues de acuerdo con Kurt, hacer ver las cosas es un postulado fundamental de la pedagogía moderna.

Por tanto, los últimos años de la escuela primaria han de destacarse por una rica vida musical por medio del coro escolar, la enseñanza de la notación musical, la audición de obras musicales, el conocimiento de la historia, de las biografías, de los instrumentos musicales y la organización de festivales de música, en lugar de competencias y concursos.

De tal manera, los objetivos metodológicos del nivel de primaria quedarían concluidos y constituirían la base para los conocimientos teóricos musicales que corresponden al siguiente ciclo escolar de secundaria.

2.2.3.3 La escuela secundaria

En el caso de la enseñanza musical en la escuela secundaria se pretende dar continuidad a los contenidos del nivel preescolar y de la primaria. Pues tal como sostiene Frega (1972) si la música es obligatoria durante todos estos años escolares, una vez culminado este proceso, los alumnos habrán logrado los objetivos planteados en la educación musical.

Además de continuar con los propósitos de la educación musical integral, lo importante en el nivel secundario es desarrollar un criterio musical en el adolescente, de manera que tenga la posibilidad de discernir entre las diversas ofertas musicales que ofrecen los medios de comunicación masiva. Pues de acuerdo con Frega, el adolescente discute y duda de todo; sin embargo, cuando no tiene una sólida formación musical es presa fácil de las modas pasajeras. Es en este momento cuando el adolescente busca formar una escala de valores que le permita comprender y participar en la vida social a la que pertenece. De acuerdo con esto, Kurt (1961) afirma que en ningún terreno como en la enseñanza musical se aplica la frase de que no se aprende para la escuela; sino para la vida. Por tanto, a la escuela secundaria corresponde desarrollar el criterio musical derivado de la formación general, que hasta este momento ha recibido por parte de la escuela. Además de conducir al alumno al nivel abstracto, complementando los conocimientos prácticos adquiridos en el nivel preescolar y primaria que le permitan alcanzar el nivel intelectual en el terreno musical.

Una vez que ha sido superado el nivel de lo concreto en preescolar y de lo gráfico por medio de los signos musicales en primaria; corresponde al nivel de secundaria la aplicación teórico-práctica de la simbología musical en canciones y en la ejecución de instrumentos musicales de mediana dificultad. Una de las formas de cantar o tocar un instrumento musical es seguir la partitura a través de la notación musical tradicional para reproducirla tal como lo indica el creador de la obra musical. En el proceso de memorización musical, Liebling (1976) señala que es conveniente para la música sencilla, corta, popular y folklórica; sin embargo para una pieza clásica de cierta extensión leer la partitura proporciona mayor seguridad al tocar. De acuerdo con esto, González (1974) señala que la notación musical adquiere significado para el alumno sólo cuando se presenta y utiliza en forma adecuada. Pues en la escuela secundaria existe una gran indiferencia de los alumnos cuando la clase de música trata sólo de teoría y solfeo, sin aplicación práctica de los conocimientos musicales adquiridos en la enseñanza musical.

De acuerdo con Kurt (1961) en el primer año de secundaria los varones se enfrentan al cambio de voz; motivo por el cual, cantar en esta época resulta difícil, contraproducente y dañino. Dicho cambio de voz hace necesario que las actividades musicales se encaminen principalmente hacia la enseñanza de instrumentos musicales, formación de bandas y orquestas. Sin embargo, Liebling sugiere cuidar constantemente las voces que están cambiando con la edad y recomienda que los varones de ninguna manera deben dejar de cantar y sólo se debe evitar el esfuerzo, mientras que dura este proceso.

Por tanto, las actividades en este nivel deben estar orientadas hacia una nutrida actividad de conciertos, consulta a la biblioteca musical, conferencias, audiciones, discos y partituras son parte de la vida musical en el colegio secundario. Pues según Kurt (1961) el nivel de secundaria es ideal para desarrollar este tipo de actividades musicales. Así mismo,

Vivern y Sciarrillo (1979) señalan que en secundaria debe existir una biblioteca con biografías de los grandes músicos y obras musicales para ampliar los conocimientos; una discoteca, un proyector, una grabadora y una televisión para ser utilizados con propósitos educativos.

Es importante la formación de una orquesta sinfónica en la que los alumnos pudieran tocar los instrumentos de la orquesta, integrada por violines, violas, violoncelos, contrabajos en las cuerdas; flautas, oboes, clarinetes y fagotes en las maderas; trompetas, cornos y trombones en los metales.

Además, Kurt añade que los alumnos deben disponer de una discoteca con las obras más representativas de los estilos y compositores principales, para que los alumnos las escuchen con partitura en mano, situación que incrementa su comprensión e interés por las audiciones.

En este nivel es recomendable explicar las características de los estilos musicales como el renacimiento, barroco, clásico, romántico y moderno. Incluyendo la forma de pensar, sentir, actuar y el ambiente político y sociológico que forma parte de cada época de la historia. Pues así, el alumno adquiere una relación entre el desarrollo histórico y musical que le permita comprender el mundo en que vive. Pues de acuerdo con Kurt, uno de los principales propósitos de la educación es comprender el mundo de hoy y la función de la música en el mismo, como consecuencia del conocimiento del desarrollo histórico de la humanidad.

Por otra parte, Frega (1972) señala que la enseñanza musical en secundaria tiene el propósito de desarrollar los siguientes conocimientos, aptitudes y actitudes:

Conocimientos:

1. La forma musical.

2. Los compositores, sus obras y estilos musicales.
3. El folklore nacional y universal.

Aptitudes:

1. Habilidad para cantar.
2. Destreza para leer y escribir la simbología musical.
3. Identificar temas musicales.
4. Tocar un instrumento musical.

Actitudes:

1. Búsqueda de valores estéticos en las obras musicales.
2. Interés y estimación por la música.
3. Valorar las distintas especies de música culta y popular.
4. Amor por la música.

Desde esta perspectiva, la autora considera que los conocimientos, el desarrollo de aptitudes y la formación de actitudes por medio de los valores en un todo integrado, constituyen los contenidos básicos de la educación musical en el nivel de secundaria.

En relación con los conocimientos los alumnos en esta etapa escolar están capacitados para acceder al concepto de la forma o estructura musical. De tal manera, Frega (1972) la concibe como una estructura interna y externa del pensamiento musical. De manera similar, Zamacois (1959) define a la forma como un conjunto organizado de ideas musicales. Este último autor se refiere a las partes que forman la estructura o arquitectura de una obra musical. Por tanto, las formas musicales son ordenamientos básicos desde el punto de vista de la armonía y la proporción racional y emocional de los elementos que la constituyen. Por tanto, la función del maestro es orientar a los alumnos en el descubrimiento de los principios de la armonía y la tonalidad y la proporción en la música.

En el nivel de preescolar y primaria los alumnos trabajaron en forma vivencial el concepto del tema en diversas obras musicales, en su forma básica A B A. De manera complementaria, Frega (1972) sostiene que en la secundaria el análisis de obras de mediana dificultad les permitirá una mayor comprensión derivada del conocimiento de los temas de una determinada obra musical. Aunado a esto, Zamacois sugiere que las formas musicales han variado; a través del desarrollo histórico de las épocas. Por lo que es necesario que los alumnos conozcan las características musicales y sociales de dichas formas musicales para una mayor comprensión. Por tanto es importante que el maestro profundice por medio del método de análisis musical en el concepto de motivo, frase y tema, tanto en la música popular, folklórica y de concierto. De acuerdo con esto, el autor define al motivo como la más mínima agrupación de notas que forman una idea musical; la frase como una idea melódica completa y el tema como un fragmento musical completo y con personalidad relevante. Sin embargo, Liebling (1976) afirma que en todo proceso de enseñanza la comprensión de conceptos es más significativa cuando se realiza por medio del descubrimiento. En un trabajo avanzado este autor señala que conviene abordar las formas como sonata y fuga que constituyen las estructuras de gran complejidad musical. En el caso de la sonata se pueden destacar los temas principales, el desarrollo y la reexposición. De la misma manera, los alumnos pueden analizar sonatas de diferentes épocas incluyendo la contemporánea; la sinfonía clásica y el concierto para un instrumento solista y la orquesta sinfónica.

De acuerdo con Frega, el desarrollo de estas actividades conduce a los alumnos a la comprensión del arte musical de las grandes formas y como un medio de expresión. Esta metodología de análisis musical abre las puertas a un mundo musical; que de manera

contraria, el adolescente en general estaría lejos de una comprensión musical tan abstracta y desarrollada.

Es conveniente analizar también las formas vocales de acuerdo con su evolución histórica como el lied, el madrigal, el motete, la cantata, el oratorio y la ópera; pues la voz humana ha sido el medio de expresión por excelencia durante siglos. También es necesario el análisis de las formas instrumentales como preludios, invenciones, sonatas, música de cámara, conciertos, sinfonías, poemas sinfónicos y música para ballet.

En cuanto a los compositores, obras y formas musicales es necesario agregar a dichos conocimientos los de las formas musicales de las diversas épocas de la evolución humana; pues el propósito es brindar conocimientos en una totalidad integrada, derivada de una construcción interior de los alumnos. Al respecto, Frega y Cash (1975) consideran que son parte de la historia, el conocimiento de los instrumentos musicales, las obras, los estilos, las características de la época, la personalidad de los compositores y las formas musicales que se sucedieron en la historia de la música.

Sobre los compositores los adolescentes deben conocer su ubicación en la historia, medio familiar y social en que se desarrollaron, formación general musical y sus obras principales. De tal manera, Kurt (1961) sugiere que es conveniente explicar a los alumnos la historia musical sobre las maneras de pensar, sentir; así como los aspectos sociales y políticos de todas las épocas. Así mismo, Frega destaca que el estudio de un compositor debe ser a manera de referencia al presentar alguna de sus obras o bien como resultado de un trabajo de investigación por parte de los alumnos, sobre los datos del creador de una obra determinada. Esto con el propósito de establecer un diálogo entre los alumnos y el maestro, que permitan construir el perfil de la personalidad del compositor; pero de ninguna manera, se debe tratar el tema como un aspecto meramente teórico y frío.

El conocimiento de los grandes hombres que han sobresalido es de gran interés para el adolescente; pues por lo general, se interesa por conocer como llegar a ser alguien en una sociedad donde se busca el éxito social. Al respecto, Frega (1972) destaca que esto puede orientarlo para descubrir que casi siempre alguien llega a la fama por medio del trabajo y la honestidad en el quehacer cotidiano. Esta situación genera una actitud positiva en el alumno relacionada con el conocimiento histórico de la música.

De la misma forma la autora señala que los estilos musicales se caracterizan por su especial modo de expresar, de acuerdo con ciertos principios musicales. Así mismo, Kurt establece que es necesario hablar a los alumnos sobre el por qué Mozart compone de una manera aristocrática y Beethoven en un estilo burgués, para relacionarlos con el estilo musical. Desde este punto de vista, los alumnos pueden hacer comparaciones sobre las creaciones musicales de diversos compositores como Bach o Mozart, deduciendo los rasgos principales que caracterizan el estilo de cada compositor.

Según Frega, las épocas constituyen los aspectos estético-formales que son comunes a cada momento histórico y a un grupo de compositores que comparten los mismos criterios para sus creaciones musicales y que pueden distinguirse por:

1. Las estructuras que utilizan.
2. Los medios con que crean la música.
3. Las técnicas que utilizan.
4. Los principios estéticos.

En las actividades escolares sobre las épocas los adolescentes están capacitados para realizar comparaciones sobre las características de cada una, incluyendo las manifestaciones de la música contemporánea.

En cuanto al folklore es interesante que el alumno conozca las características principales de la música de cada una de las naciones. Pues según la autora, para dicho propósito se puede emplear un repertorio de canciones vocales e instrumentales que cubran el marco geográfico nacional e internacional. Entre los rasgos que el adolescente debe captar de la música popular está la espontaneidad y la sensibilidad en la forma simple; pero con rico mensaje expresivo. Además de hacer notar la conexión que siempre ha existido entre la música popular y la de concierto; pues muchos motivos y temas musicales han sido tomados por los compositores para realizar sus más grandes obras maestras. En relación con esto, Frega (1972) afirma que corresponde al nivel de secundaria abrirse hacia el resto del mundo en un gesto de comprensión e integración cultural de todo el planeta. De acuerdo con lo anterior, el maestro presentará música de todas las latitudes del orbe terrestre para que los alumnos tengan una visión general de la diversidad musical que existe en el mundo.

En relación con el desarrollo de las aptitudes en secundaria, la práctica musical puede ser de gran utilidad, pues la edad y las características emocionales del adolescente constituyen elementos esenciales que lo posibilitan para alcanzar por medio del arte musical, niveles estéticos de calidad.

Según Frega, el trabajo musical en los alumnos de este nivel favorece el goce estético y de ninguna manera persigue la perfección al cantar o tocar una obra musical; Sin embargo, el adolescente después de haber desarrollado la técnica básica y la comprensión musical en los niveles anteriores, puede estar capacitado para lograr una adecuada ejecución musical.

De manera complementaria, la autora sugiere que en el último grado del nivel de secundaria es necesaria la enseñanza del fenómeno acústico del sonido en los siguientes aspectos:

1. La naturaleza y características de las ondas sonoras y su representación gráfica.
2. El sistema temperado, los aportes de Pitágoras y concepto de diapasón.
3. La Construcción de instrumentos.
 - a) Las cuerdas y sus leyes básicas.
 - b) La caja de resonancia, reflexión y refracción del sonido.
 - c) Los instrumentos de viento y las leyes de vibración de la columna de aire.
 - d) Las percusiones de altura indeterminada, membranas, varillas y placas.
 - e) Las percusiones de altura determinada, placas y tubos.
 - f) La voz, producción y transmisión del sonido.

De acuerdo con lo anterior la autora concluye que es posible relacionar los conocimientos musicales con las materias de física, anatomía, historia, geografía y literatura; de ser posible en un trabajo de equipo de maestros de las diversas materias, con el propósito de integrar los contenidos de dicho nivel escolar.

En resumen, cuando el proceso educativo que comienza en el nivel preescolar tiene continuidad en el de primaria y es continuado en la secundaria, se logran resultados muy favorables en el desarrollo de la enseñanza musical y pueden ser continuados en las instituciones superiores como universidades o escuelas profesionales de música.

Por tanto, una vez logrados los conocimientos y habilidades básicas de la enseñanza musical en las etapas anteriores, corresponde a las instituciones superiores musicales como conservatorios y escuelas de Bellas Artes, la formación de los futuros profesionales del arte musical.

2.2.4. Las instituciones superiores y la enseñanza de la música

2.2.4.1. La universidad

La universidad es una de las instituciones que tiene como función promover la educación profesional en las diversas disciplinas científicas y humanísticas de la sociedad. Pero en algunas universidades existen escuelas profesionales de música dependientes de las mismas y que cumplen la misma función de un conservatorio de música; sin embargo en este caso la universidad se aborda desde el punto de vista de la educación general; en la que la música cumple el propósito de participar en la educación integral de los alumnos. En relación con esto, Kurt (1961) afirma que la educación musical comienza en el hogar, se desarrolla en preescolar, primaria, secundaria, para culminar en la universidad.

En cuanto a las actividades musicales en la universidad se puede citar la formación de un coro escolar de buena calidad, derivado de las bases musicales que los alumnos obtuvieron en el transcurso de la vida escolar en los niveles escolares anteriores. De acuerdo con esto, Anónimo (2005) sugiere que la enseñanza del canto a los alumnos, debe estar basada en la comprensión de lectura de notas y ritmos y de ninguna manera en un aprendizaje rutinario y por imitación. Pues como afirma Pozo (1999) cuando los alumnos se concretan a repetir ejercicios con muy poco control, realizan rutinas con un resultado sin sentido para ellos.

En el nivel universitario los alumnos de un coro tienen la capacidad para interpretar obras como el Mesías de Haendel, la Misa solemne de Beeethoven, el Requien de Mozart y demás obras de los grandes compositores de la música universal. Además, según Kurt debe existir aparte de un coro escolar, un grupo con alumnos seleccionados y de alta calidad que interpreten las nuevas obras nacionales e internacionales. También es posible formar una orquesta sinfónica universitaria sin pretensiones artísticas profesionales, que integrada con

el coro interpreten las grandes obras maestras. Así mismo, este autor menciona que la enseñanza en un grupo musical debe estar sustentada por el conocimiento de las frases, articulación y dinámica que permitan tocar a los alumnos con mayor expresión musical. El autor agrega que es posible formar una banda y varios conjuntos de cámara, grupos folklóricos, y de jazz que participen en conciertos de gran proporción. Aunque por lo común en una banda existen algunos alumnos que desconocen la lectura de partituras y piden al maestro que toquen una melodía determinada para reproducirla por medio de la técnica de repetición. Es también importante que en la universidad se difundan la música por medio de mesas redondas para brindar a los estudiantes un vínculo más estrecho con el arte. Esto con el propósito de que el estudiante de literatura, arquitectura, medicina y demás disciplinas encuentren relaciones afines entre el arte musical y su actividad escolar (Kurt, 1961).

Este autor recomienda la existencia de una biblioteca musical con una colección de partituras de todas las obras importantes para uso escolar; además de una discoteca y videoteca surtida con obras de calidad, dotadas de cabinas con auriculares para la audición individual. Además un cine donde se proyecten periódicamente películas musicales y un teatro para presentar funciones de ópera con la participación de los mismos estudiantes, con obras adecuadas a su nivel escolar; pero sin pretender llegar a las grandes obras dramáticas de Wagner ni de Verdi. De manera complementaria, Shapiro (2005) comenta que es necesario el uso de la nueva tecnología para el desarrollo del aprendizaje por video, la teoría y las actividades de lectura musical.

El propósito principal de la universidad es culminar la educación musical que se inició y desarrolló en los niveles de educación básica anteriores. Pues según Kurt, a la universidad corresponde formar hombres con una cultura integral y de la más alta calidad;

en la que la educación musical tiene sin lugar a dudas una gran participación. Es por tanto importante, incluir en los programas universitarios la materia de música dentro de un marco educativo integral. Pues tal como sugiere el autor, la educación musical planteada de esta manera, aumentará por consecuencia tan bajo porcentaje de público musical y los conservatorios cumplirán un propósito realmente social.

Existen por otro lado los conservatorios y escuelas de música que tienen la función de formar a los futuros profesionales del arte musical y que a través de su largo desarrollo histórico han tenido diversas transformaciones en su propuesta educativa, que será presentada en seguida.

2.2.4.2. Los conservatorios y escuelas de música

En relación con los conservatorios y escuelas profesionales de música la enseñanza se orienta por la clase individual y colectiva como métodos en la transmisión del conocimiento musical.

Tal como afirma Lavignac (1950) la enseñanza musical individual y colectiva han sido los modelos ideales de la enseñanza en las escuelas de música. Por tanto, en la clase individual el maestro trabaja con un solo alumno en la enseñanza de un instrumento musical como el piano, guitarra, flauta o algún otro y la clase colectiva designada para las materias teóricas como solfeo, armonía, contrapunto e historia de la música; en las que el maestro proporciona información dirigida en general hacia todos. Estos han sido los modelos primordiales en los que se ha orientado la enseñanza musical pasada y presente en las escuelas profesionales de música.

En general, la enseñanza musical en los conservatorios y escuelas profesionales de música se ha caracterizado por un estilo imitativo de alumno a maestro; pues como afirma

Lavignac (1950, p. 336) “el profesor debe ser considerado impecable e infalible, lo que diga debe ser aceptado como artículo de fe y el ejemplo que da debe ser imitado servilmente”. En relación con esto, Pozo (1999) expresa que cuando el maestro se concreta a explicar, exponer y dictar el conocimiento para que los alumnos reproduzcan la información tiende a caer en el sistema de la copia.

De acuerdo con lo anterior, el autor menciona que el alumno tiende a ser una copia del maestro; en el sentido de que trata de tocar un instrumento musical según el estilo de su maestro; a través de la imitación consciente o inconsciente en el proceso musical.

Por otra parte, Europa es el origen de las escuelas de música tan difundidas en el mundo occidental, mejor conocidas como Conservatorios o Escuelas de Bellas Artes; en donde el propósito principal es formar profesionales de la música. Entre los países europeos que destacan por sus conservatorios se encuentra Italia; este país ha sido la cuna de los conservatorios actuales, el más antiguo es el Conservatorio de Santa María de Loreto fundado en 1537 por Juan Tinctoris. En estos conservatorios se enseñaba la música a los niños que mostraban aptitudes musicales y al mismo tiempo se les instruía en un oficio para que pudieran sobrevivir al terminar sus estudios. Lo anterior sugiere que la formación de los músicos carecía de una connotación profesional y sobre todo económica de la cual los egresados pudieran vivir.

A partir de Italia surgen una gran cantidad de escuelas en Europa y América y entre las principales se pueden mencionar El Conservatorio de Roma, El Conservatorio de Santa Cecilia (1566) que cuenta con las siguiente materias en el plan de estudios:

Piano, órgano, canto, arpa, trombón, todos los instrumentos de la orquesta clásica, instrumentos de percusión, solfeo, teoría de la música, armonía, contrapunto, composición, conjuntos corales, historia de la música y estética musical.

El Conservatorio Real de Nápoles (1537) materias del plan de estudios:

Piano, órgano, canto, arpa, trombón, todos los instrumentos de la orquesta clásica, instrumentos de percusión, solfeo, teoría de la música, armonía, contrapunto, composición, instrumentación, conjuntos corales, conjunto para piano, cuarteto de viento, historia de la música, historia moderna y estética musical.

El Conservatorio Real de Milán (1807) materias del plan de estudios:

Piano, órgano, canto, arpa, trombón, trompeta, todos los instrumentos de la orquesta clásica, solfeo, teoría de la música, contrapunto y fuga.

El Conservatorio de Florencia (1860) materias del plan de estudios:

Piano, órgano, canto, arpa, trombón, todos los instrumentos de la orquesta clásica, instrumentos de percusión, solfeo, teoría de la música, armonía, contrapunto, fuga, composición, lectura de partituras y estética musical.

El Instituto Musical de Turín (1865) materias del plan de estudios:

Composición, contrapunto y fuga, armonía, solfeo hablado y cantado, teoría, dictado rítmico y melódico, canto, canto coral, piano, órgano, arpa, todos los instrumentos de la orquesta clásica, trombón, cuarteto de cuerdas, conjuntos instrumentales, historia e italiano.

El Liceo Musical de Bolonia (1864) materias del plan de estudios:

Composición, contrapunto, armonía, canto, piano, órgano, arpa y todos los instrumentos de la orquesta clásica.

El Instituto Musical de Génova (1829) materias del plan de estudios:

Armonía, solfeo, teoría musical, canto, canto coral, piano, flautín, órgano, arpa, trombón, bombardón y todos los instrumentos de la orquesta clásica, composición, contrapunto y fuga, armonía solfeo y teoría de la música.

El Liceo de Venecia (1877) y El Conservatorio de Pésaro (1883) que trabajan con las materias del plan de estudios de los conservatorios de Italia.

En Alemania se encuentra El Conservatorio de Berlín (1822) con las siguientes materias del plan de estudios:

Composición, lectura de partituras, teoría de la música, canto, fisiología de la voz, higiene del cantante, piano, órgano, arpa, todos los instrumentos de la orquesta clásica, trombón, conjuntos instrumentales, música militar, acústica, historia de la música e italiano.

El Conservatorio de Leipzig (1843) uno de los mejores de este país con las siguientes materias en el plan de estudios:

Composición, formas musicales, instrumentación, contrapunto, fuga, armonía, lectura de partituras, canto, coro, declamación, arte dramático y escénico, ópera, piano, órgano, todos los instrumentos de la orquesta clásica, corno inglés, trombón, conjuntos instrumentales, música de cámara, orquesta, historia de la música, estética, métrica e italiano.

El conservatorio de Dresde (1856) materias del plan de estudios:

Composición, formas musicales, contrapunto, fuga, armonía, lectura de partituras, dirección de orquesta, acompañamiento, estudios para el profesorado, canto, coros, ópera, piano, órgano, arpa, todos los instrumentos de la orquesta clásica, tuba, conjuntos instrumentales, música de cámara, orquesta, coro, historia de la música, literatura, francés e italiano.

El Conservatorio de Colonia (1850) materias del plan de estudios:

Composición, instrumentación, contrapunto, armonía, lectura de partituras, lectura a primera vista, teoría de la música, solfeo, dictado, canto, conjuntos corales, ópera, piano,

órgano, arpa, todos los instrumentos de la orquesta clásica, cuarteto de cuerdas, conjuntos instrumentales, orquesta, historia de la música, pedagogía, e italiano.

El Conservatorio Real de Sttutgent (1856) que cuenta con una escuela para formar artistas y una para aficionados con las siguientes materias en el plan de estudios:

Formas musicales, instrumentación, contrapunto, armonía, lectura de partituras, teoría de la música, dictado musical, canto, conjunto coral, declamación, arte escénico, piano, órgano, los instrumentos de la orquesta clásica, conjunto de cuerdas, piano, orquesta, historia de la música, estética del piano, literatura e italiano.

El Conservatorio de Hannover (1897) materias del plan de estudios:

Armonía, contrapunto, lectura de partituras, canto, conjunto coral, piano, órgano, armonio, arpa, todos los instrumentos de la orquesta clásica, trombón, conjuntos instrumentales, orquesta, historia de la música e italiano.

y El Conservatorio de Munich (1867) materias del plan d estudios:

Composición, contrapunto, lectura de partituras, dirección, armonía, teoría de la música, canto, coro, ópera, piano, órgano, todos los instrumentos de la orquesta clásica, corneta, trombón, timbal, música de cámara, cuarteto, orquesta, historia de la música e italiano.

El Conservatorio de Ginebra en Suiza (1856) materias del plan de estudios:

Composición, improvisación, instrumentación, armonía, acompañamiento, solfeo, teoría de la música, lectura a primera vista, piano, órgano, armonio, arpa, todos los instrumentos de la orquesta clásica, lectura de partituras, cuarteto, orquesta, historia de la música, de las formas musicales y de los estilos musicales.

El Conservatorio de Viena en Austria (1817) materias del plan de estudios:

Composición, contrapunto, armonía, canto, arte dramático, ópera, teclado, piano, órgano, arpa, todos los instrumentos de la orquesta clásica, trombón, historia de la música, francés e italiano.

La Academia Nacional de Música de Hungría (1874) materias del plan de estudios:

Composición, instrumentación, armonía, contrapunto, canto, coro, solfeo, ópera, piano, órgano, arpa, címbalo, todos los instrumentos de la orquesta clásica, trombón, música de cámara, conjuntos instrumentales, orquesta, historia de la música, pedagogía, estética e italiano.

El Conservatorio de Bucarest en Rumania (1865) materias del plan de estudios:

Composición, contrapunto, armonía, teoría de la música, solfeo, canto, conjunto coral, piano, órgano, arpa, todos los instrumentos de la orquesta clásica y trombón.

El Conservatorio de Atenas en Grecia (1871) materias del plan de estudios:

Composición, contrapunto, armonía, lectura de partituras, orquestación, solfeo, teoría de la música, canto, conjunto coral, piano, órgano, arpa, todos los instrumentos de la orquesta clásica, trombón, tuba, conjuntos instrumentales, orquesta, historia de la música, estética, psicología, rítmica y métrica, francés e italiano.

El Conservatorio de San Petersburgo (1862) en Rusia, materias del plan de estudios:

Composición, instrumentación, dirección de orquesta, armonía, contrapunto, teoría de la música, solfeo, canto, canto de iglesia, coro, piano, órgano, arpa, todos los instrumentos de la orquesta clásica, corneta, trombón, tuba, instrumentos de percusión, cuarteto, conjuntos instrumentales, de cuerda, de viento, orquesta, historia de la música, estética, ruso, alemán e italiano.

El conservatorio de Moscú (1864) materias del plan de estudios:

Composición, formas musicales, orquestación, fuga, contrapunto, armonía, teoría de la música, solfeo, canto, piano, arpa, todos los instrumentos de la orquesta clásica, enciclopedia musical, clases científicas, historia del arte y de la literatura.

El Conservatorio de Bohemia en Praga (1808) materias del plan de estudios:

Composición, teoría de la música, canto, coro, piano, arpa, todos los instrumentos de la orquesta clásica, trombón, corneta, historia de la música, literatura instrumental, estética, francés, alemán e italiano.

El Conservatorio de Amsterdam en Holanda (1862) materias del plan de estudios:

Composición, contrapunto, armonía, solfeo, teoría de la música, canto, coro, piano, órgano, arpa, todos los instrumentos de la orquesta clásica, trombón, timbales, cuarteto, orquesta, historia de la música, francés, alemán e italiano.

El Conservatorio de Copenhague en Dinamarca (1867) materias del plan de estudios:

Análisis, formas musicales, instrumentación, contrapunto, armonía, teoría de la música, canto, coro, piano, órgano, violín, violonchelo, contrabajo, flauta, oboe, clarinete, fagot, trompeta, conjuntos instrumentales, orquesta, historia de la música, alemán e italiano.

El Conservatorio Real de Estocolmo en Suecia (1881) materias del plan de estudios:

Composición, contrapunto, formas musicales, instrumentación, lectura de partituras, armonía, acompañamiento, solfeo, canto, coro, piano, órgano, arpa, instrumentos de arco y viento, conjuntos instrumentales, orquesta, historia de la música, acústica e italiano.

El Conservatorio de Cristina en Noruega (1865) materias del plan de estudios:

Composición, instrumentación, contrapunto, armonía, modulación práctica, teoría musical, canto, coro, piano, órgano, armonio, todos los instrumentos de la orquesta clásica, conjuntos instrumentales, afinación de piano y de órgano.

La Escuela Guildhall de Música en Londres, Inglaterra (1880) la más grande de todas y en la que se aceptan alumnos sin límite de edad y con las siguientes materias en el plan de estudios:

Composición, formas musicales, análisis, orquestación, contrapunto, canon, fuga, armonía, lectura de partituras, armonización de melodías a primera vista en el piano, bajo figurado a primera vista en el piano, acompañamiento, dirección de orquesta y de coros, improvisación, solfeo, teoría de la música, canto, coro, piano, órgano, armonio, arpa, todos los instrumentos de la orquesta clásica, trombón, tuba, corneta, timbal, guitarra, mandolín, grupo de cámara, conjuntos instrumentales, acústica, historia de la música, francés, alemán e italiano. Con un programa similar, El Royal College of Music de Londres, Inglaterra (1822).

El Conservatorio de Madrid (1830) y El Conservatorio de Valencia (1879) en España, con las siguientes materias en el plan de estudios:

Composición, contrapunto, fuga, armonía, solfeo, teoría de la música, canto, coro, piano, órgano, armonio, arpa, todos los instrumentos de la orquesta clásica, trombón, corneta, música de cámara, historia y filosofía de la música, francés e italiano.

El Conservatorio Real de Lisboa en Portugal (1835) con las materias del plan de estudios:

Composición, contrapunto, fuga, armonía, acompañamiento al piano, lectura de partituras, transposición, solfeo, teoría de la música, canto, coro, piano, órgano, arpa, todos los instrumentos de la orquesta clásica, trombón, saxofón, corneta, música de cámara, orquesta, historia de la música, psicología, estética e italiano.

El Conservatorio de Bruselas en Bélgica (1813) materias del plan de estudios:

Contrapunto, fuga, armonía, canto, solfeo, conjunto coral, teclado, piano, órgano, arpa, todos los instrumentos de la orquesta clásica, trombón, saxofón, música de cámara de cuerdas, de viento y orquesta.

El Conservatorio de Sydney en Australia (1894) materias del plan de estudios:

Orquestación, contrapunto, fuga, armonía, teoría de la música, solfeo, piano, todos los instrumentos de la orquesta clásica y lectura de partituras.

El Conservatorio de Paris (1795) escuela modelo de los países europeos, con tendencias nacionalistas y con las siguientes materias en el plan de estudios:

Composición, contrapunto, fuga, armonía, acompañamiento, improvisación, solfeo, canto, coro, ópera, piano, órgano, todos los instrumentos de la orquesta clásica, trombón, saxofón, corneta, música de cámara, orquesta e historia de la música.

El Colegio Musical de Chicago (1867) El Conservatorio Musical de Boston (1867) y El Conservatorio de Música de Nueva York (1885) en Estados Unidos de Norteamérica, en el que se ingresa sin límite de edad ni nacionalidad y con las siguientes materias en el plan de estudios:

Composición, formas musicales, contrapunto, fuga, canon, armonía, teoría de la música, solfeo, canto, coro, ópera, piano, órgano, arpa, todos los instrumentos de la orquesta clásica, trombón, corneta, corno francés, conjuntos instrumentales, historia de la música, análisis de obras musicales, francés, alemán, español e italiano.

El Conservatorio de Bogotá en Colombia (1854), con un programa limitado en las materias del plan de estudios:

Contrapunto, fuga, armonía, solfeo, teoría musical, canto, piano, órgano, todos los instrumentos de la orquesta clásica, trombón, orquesta e italiano.

El Conservatorio de Buenos Aires en Argentina (1842) materias del plan de estudios:

Composición, armonía, solfeo, canto, piano, armonio, violín, viola, violonchelo, flauta, historia de la música y estética musical.

El Conservatorio Nacional de México (1866) con las materias del plan de estudios se pretende lograr una profesionalización de los estudios musicales; pues constituyen el primer ordenamiento académico en México para formar músicos de licenciatura:

Composición, armonía, contrapunto, fuga, solfeo, teoría de la música, canto, piano, guitarra, arpa, todos los instrumentos de la orquesta clásica, trombón, trompeta, coro, orquesta, acústica, historia de la música, francés e italiano.

En relación con esto, Barajas (2005) menciona que el plan se apega a los lineamientos oficiales sustentados dentro de un marco filosófico, social, legal y pedagógico. Su oferta educativa consta de cuatro ramas generales de formación musical: interpretación, docencia, investigación y creación.

De acuerdo con lo anterior, en los planes de estudio de las escuelas mencionadas se imparte la enseñanza de canto, piano, guitarra, órgano, percusiones y todos los instrumentos de la orquesta sinfónica clásica, complementados con materias grupales como solfeo, armonía, análisis musical, composición, acústica, historia de la música, contrapunto y fuga, conjuntos instrumentales, instrumentación, historia de la música, historia de las formas, estilos musicales e idiomas. En relación con esto, Lavignac (1950) destaca que sólo en algunas escuelas se incluyen materia como psicología, pedagogía y la materia de improvisación únicamente en los conservatorios de Ginebra, Suiza; Guildhall, Inglaterra y París, Francia. Por su parte, Kennedy (1996) define a la improvisación como un desempeño de inventiva caprichosa en un momento determinado sin reproducción alguna

de la escritura o partitura musical. Al respecto, Willems (1966) hace notar que en general el maestro de música tiene un virtuosismo al tocar un instrumento musical; pero carece de práctica en la improvisación, de conocimientos psicológicos y del uso de materiales pedagógicos. Al respecto, Anónimo (2003) menciona que es necesario cerrar la brecha que actualmente separa a la psicología de la música, la enseñanza musical de la práctica musical, la improvisación, la lectura de partituras y los movimientos corporales de la integración musical.

Las bases musicales adquiridas en los niveles educativos anteriores permiten a los alumnos de las instituciones profesionales de música, el aprendizaje intelectual de las materias teóricas como el solfeo. Pues tal como afirma Willems la teoría y la ejercitación intelectual se establecen como consecuencia de las experiencias concretas del fenómeno musical.

Por su parte, Lavignac (1950) menciona que en las clases grupales de enseñanza musical como el solfeo, se imparten dos o tres veces por semana con duración de dos horas por sesión, es la norma adoptada universalmente. De manera complementaria, Willems menciona que el estudio básico del solfeo se imparte con base en manuales y teorías consideradas desde hace tiempo como incompleta.

De acuerdo con este autor existen ciertos principios que sustentan la enseñanza del solfeo y son:

1. El aprendizaje debe ser una actividad viva más que una perfección formal.
2. La melodía es el elemento central y el más característico de la música.
3. El sentido tonal es un elemento importante vinculado a la evolución musical.
4. El estudio de los intervalos se debe realizar con base en la audición.
5. El ritmo es más importante que la métrica.

6. La enseñanza de todos los signos musicales debe ser mediante una práctica viva.
7. La escritura y lectura musical seguirán el mismo grado de desarrollo.
8. En el proceso de enseñanza musical es necesario hacer pasar a los alumnos de lo concreto a lo abstracto.
9. Todas las prácticas del solfeo requieren de una participación activa de los alumnos.

En relación con esto, Willems (1966) destaca que el solfeo debe estar lejos de ser un simple balbuceo de ejercicios mecánicos o de melodías acompañadas por el maestro; pues la aplicación de los principios básicos posibilitará la libertad y la riqueza de actividades en un ambiente agradable y eficaz.

Por tanto, Lavignac (1950) resume que en los conservatorios y escuelas de música los modelos de enseñanza individual y colectiva tipo cátedra son generalizadas; la forma individual se adopta para el canto, piano, guitarra, órgano y los instrumentos de la orquesta clásica y se realiza una vez por semana. En relación con esto, Shapiro (2005) señala que un buen modelo para la enseñanza de un instrumento musical, es la demostración objetiva; que se realiza cuando el maestro toca una obra musical para que el alumno la reproduzca, en lugar de hablar sobre la misma. Por otro lado, las clases colectivas se aplican para todas las materias teóricas como el solfeo. Tal como menciona Willems, el solfeo constituye el sostén para la enseñanza del instrumento musical, la armonía, la improvisación y la composición.

Por otro lado, en cuanto a la situación de los maestros, Alemán (2005) señala que existen muchas limitaciones como son:

1. Un insuficiente número de maestros.
2. La falta de opciones de actualización y profesionalización.

3. La desvinculación que se presenta entre el quehacer de las instituciones superiores de música y las necesidades reales de los niveles educativos en los que pudieran desempeñarse los egresados.
4. La carencia de una planeación institucional.
5. La falta de una profesionalización de la enseñanza musical.
6. La carencia de promociones para los maestros hacia mejoras económicas y académicas.

En relación con los métodos utilizados en las materias básicas como el solfeo destacan: el Dandelot (para lectura de notas), Baqueiro (para la rítmica), Pozzoli (para lectura rítmico-melódica) y Moncada (para la teoría musical). En cuanto a los métodos de los instrumentos musicales más solicitados se pueden mencionar: para el piano, el Pequeño Pishna (ejercicios técnicos), Thompson (piezas musicales) y Ana Magdalena (pequeñas obras). Para la guitarra, Giulliani (ejercicios técnicos), Segovia (escalas musicales) y Sagreras (estudios musicales). Para el violín, Kayser (estudios musicales), Kreutzer (ejercicios melódicos) y Suzuki (pequeñas obras). Para el violonchelo, Lee (ejercicios técnicos), Dotzauer (ejercicios técnico-melódicos) y Suzuki (pequeñas obras). Para la Trompeta, Arban (ejercicios técnico-melódicos), Benterta (ejercicios técnicos) y Hering (pequeñas obras). Para la flauta, Popp (ejercicios técnicos) y obras musicales. De acuerdo con la experiencia estos métodos son enseñados por medio de la técnica de imitación y de repetición mecánica en los que el maestro es el modelo a seguir. Pues tal como sugiere Pozo (1999) una práctica repetitiva propicia un aprendizaje reproductivo; mientras que una práctica reflexiva promueve la comprensión. En relación con esto, el autor comenta que para propiciar un aprendizaje eficaz es necesario diversificar las actividades, hacer que las tareas sean siempre distintas e impredecibles para romper con la rutina.

En relación con los métodos mencionados, Frega (1972) sostiene que en la enseñanza musical el método Suzuki es el más usado en los conservatorios y escuelas de música para la enseñanza de un instrumento musical; pero dicho método es poco difundido en estas escuelas y sólo se emplea en la enseñanza del violín. Sin embargo, Darnall (2002) señala que Suzuki por medio de su famoso método enseñó a los alumnos a tocar el violín y también otros instrumentos musicales.

De tal manera, Frega agrega que los principios del método Suzuki basados en un ambiente compartido por los miembros de la familia, la revisión y repetición hasta lograr la maestría al tocar, el empeño puesto al desarrollo del oído, el desarrollo de la imitación del niño con buenos modales y todo acompañado de cortesía, gentileza e infinita paciencia, lo hacen uno de los más promisorios para el aprendizaje de un instrumento musical en los conservatorios y escuelas profesionales de música.

Por otra parte, uno de los aspectos importantes relacionados con la enseñanza musical en las escuelas profesionales de música es la evaluación. Así mismo, la evaluación es parte esencial del proceso educativo; pues aunque a través de su desarrollo histórico ha desempeñado una función social; en la actualidad de acuerdo con Díaz (2000) su función social se ha transferido a la educación relacionada con los problemas de orden técnico como la objetividad, validez y confiabilidad, enfocadas hacia lo pedagógico.

En el caso de la música, que hasta hace pocos años se consideraba como un arte por carecer de un cuerpo de conocimientos sistematizado que constituyeran una profesión reglamentada como en las demás ciencias sociales; la evaluación ha sido poco considerada como herramienta para evaluar el desempeño musical de los alumnos.

En la disciplina artístico musical la evaluación se ha realizado de forma empírica y subjetiva, como señala Cummings (1990) la evaluación es sólo para determinar si el

alumno es promovido o no al siguiente nivel escolar; es decir, sin una escala estimativa que cuantifique la interpretación de una obra musical. En la mayoría de los casos dependiendo de las preferencias personales de cada maestro que otorga una calificación.

En esta disciplina artístico musical es reciente la aplicación de la evaluación como medio para medir el avance de los alumnos y el modelo basado en el constructivismo; en el que, como argumentan Díaz y Hernández (2002) la evaluación debe ser una actividad en la que no sólo debe tomarse en cuenta el aprendizaje de los alumnos; sino también la enseñanza que realiza el docente. De acuerdo con la experiencia, la evaluación en las escuelas profesionales de música es prácticamente poco aplicada por los maestros; motivo por el cual, han surgido dificultades para llegar a acuerdos comunes en el establecimiento de una calificación objetiva; sobre todo, por considerarse una disciplina subjetiva y personal; en la que la subjetividad predomina sobre la objetividad.

Por consecuencia, la evaluación en esta área se ha enfocado en el resultado de productos observables, con una tendencia actual de dirigir la evaluación hacia “los procesos” que conducen a dicho resultado final y que constituye la ejecución musical.

Las teorías educativas tienen la función sustentar y orientar el desarrollo de las actividades escolares en la educación general; sin embargo también tienen una estrecha relación con la enseñanza musical de los diversos niveles educativos que será analizada en seguida.

2.2.5. Las teorías educativas en la enseñanza de la música

Los modelos educativos constituyen los principios básicos que sustentan el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, desde los diversos enfoques que representan los marcos teóricos; que han enfocando el problema de la educación desde una

perspectiva diferente, pero en algunos casos complementarios. De acuerdo con esto, Almaguer y Elizondo (2002) mencionan que la función básica de los modelos educativos es proporcionar un marco de referencia para comprender los problemas en el comportamiento complejo de las personas. En esta investigación los modelos educativos que se abordan corresponden a la neuropsicología y el constructivismo. Por medio de éstos, se pretende explicar la relación entre los procesos psicológicos y pedagógicos en los niveles de desarrollo de la enseñanza musical de las diversas instituciones escolares de la cultura occidental.

2.2.5.1. La neuropsicología funcional

La neuropsicología como ciencia se enfoca en el estudio de la relación que existe entre la mente, el cerebro y la conducta. En relación con esto, García (2001) afirma que la neuropsicología estudia la estructura y los procesos relacionados con las funciones superiores del cerebro como la conciencia, atención, aprendizaje, motivación y afectividad. Para el Diccionario Akal de Psicología (1991) la neuropsicología es una disciplina que tiene como propósito estudiar la relación que existe entre las actividades mentales y el cerebro. En el proceso de enseñanza influyen varios factores que orientan los resultados de la misma. Tal como afirma Nebes (1975, citado por Despins, 1989) es de vital importancia reconocer los planos de dirección de la enseñanza, no sólo desde una perspectiva analítica, intuitiva, verbal, teórica o creativa. Pues en la enseñanza se deben armonizar todas las estrategias de tal manera que se adapten al ritmo del alumno y le permitan establecer un equilibrio dinámico entre lo científico del hemisferio izquierdo y lo artístico del hemisferio derecho.

El pensamiento humano sustentado en el equilibrio de ambos hemisferios cerebrales es el resultado de la convergencia del doble proceso de análisis y síntesis. Sin embargo, Despins (1989) expresa que no es extraño encontrar estudiantes de música incapaces de descifrar una obra por estar obsesionados por los detalles; mientras que otros los hacen con facilidad debido a su capacidad de síntesis. Tal como sugiere Pozo (1999) los alumnos que comprenden el significado global de una situación, pueden recuperar con mayor facilidad los elementos que la componen.

De acuerdo con esto, se puede decir que cada alumno tiene un estilo cognitivo diferente. Situación que hace necesario proporcionar a los alumnos experiencias que les permitan funcionar al mismo tiempo los dos hemisferios cerebrales. Por tal motivo, el maestro de música debe considerar que no se enseña a todos los alumnos de la misma forma cuando tienen un nivel de aptitud diferente; sino a través de diversos procedimientos cognitivos de aprendizaje.

Por consecuencia, es importante valorar las actitudes educativas y la conveniencia de los modos de aplicación en los alumnos. Pues toda elaboración de estrategias de enseñanza debe estructurarse a la luz de la diversidad y de la realidad de los dos hemisferios cerebrales. Pues de otra forma se llegará a una falsa dicotomía entre los principios básicos y sus modos de aplicación. De acuerdo con Despins (1989) esto significa que cuando los métodos se aplican de manera mecánica y uniforme se choca con las reglas de la naturaleza. Por tanto, es importante la participación especializada de los dos hemisferios cerebrales en la administración y elaboración de estímulos sobre una situación determinada.

Las actividades educativas deben contribuir al desarrollo individual del alumno de acuerdo con sus condiciones genéticas de su edad y socioculturales. Pues Despins señala

que cuando los problemas de un alumno son de orden espacial y se le obliga a una actividad de problemas abstractos le produce una frustración y hostilidad hacia el proceso de aprendizaje. Por tal motivo es necesario adaptar la enseñanza a las capacidades naturales del alumno, adecuando los materiales didácticos a dicho proceso.

Por ejemplo, cuando se dejan de coordinar las actividades hemisféricas y se trabaja una obra musical durante todo un semestre deteniéndose con obstinación en los detalles secundarios (hemisferio izquierdo) la actividad se torna aburrida; pues el trabajo excesivo de ejercicios técnicos deteriora el sentido musical del interprete. Al respecto, García (2001) sostiene que el hemisferio izquierdo busca explicar lo que ocurre ante la necesidad de encontrar coherencia y sentido a las cosas. De manera complementaria, Etevenon (1973, citado por Despins, 1989) agregan que la actividad del hemisferio derecho y la del izquierdo deben ser coordinadas; ya que de lo contrario se producen bloqueos que complican la ejecución musical.

Por lo general, en la enseñanza musical se usan estrategias de pensamiento analítico en la realización de ejercicios de rítmica o melódicos sin recurrir a la improvisación y se descuida la parte emotiva y el pensamiento de síntesis. Esta situación produce un desequilibrio del funcionamiento cognitivo, cuando el maestro hace demasiado hincapié en las técnicas del manejo de un instrumento musical, en la lectura por la lectura o en técnicas muy avanzadas de interpretación para el alumno y se produce una complejidad en un ámbito muy basto en el que se privilegian los mecanismos del hemisferio izquierdo en detrimento del derecho. De acuerdo con Despins, el maestro que concede mucha importancia a la adquisición de la técnica musical pone en riesgo la necesidad que tienen los alumnos de sentir, jugar y crear. Pues según García, el hemisferio derecho tiene un papel muy importante en la comprensión y en la producción musical.

De igual manera, cuando el maestro proporciona instrucciones demasiado estrictas en los contenidos musicales y poco relacionados con la experiencia, produce en el alumno un fenómeno de inhibición en el proceso de colaboración hemisférica. Un clásico ejemplo es cuando en la clase de contrapunto riguroso en los conservatorios de música se prohíbe el uso de quintas consecutivas; mientras que el alumno al escuchar una obra que las tiene suena muy bien; dicha situación genera una contradicción cognitiva. Tal como señala Despíns (1989) el sistema tradicional de enseñanza se orienta por la imposición de la lógica analítica del hemisferio izquierdo y es privilegiado en detrimento del hemisferio derecho. De acuerdo con esto, García (2001) expresa que el hemisferio izquierdo funciona de manera lógica y analítica sobre los datos que llegan al cerebro y el hemisferio derecho se encarga de procesar la información de los estímulos en una totalidad.

Lo anterior ha afectado el desarrollo de las materias teóricas en los conservatorios y escuelas de música; pues el maestro enseña conocimientos sin considerar la parte afectiva de los alumnos en el proceso de aprendizaje. Tal como destaca Despíns, una de las consecuencias de esta situación es que las materias teóricas desalientan a los estudiantes debido a la actitud del maestro que descuida el aspecto emocional del aprendizaje. Cuando el maestro enseña teoría musical sin vida, ocasiona que los alumnos prefieran dedicar más tiempo a la práctica de un instrumento musical y dejan de lado las materias teóricas que también son importantes en su formación general.

Por tanto, cuando se pone énfasis sólo en la percepción global de una obra musical (hemisferio derecho) o sólo en los detalles (hemisferio izquierdo) se produce un desequilibrio en la realización de una tarea para los alumnos. Exagerar la importancia de los detalles de una obra, sin captar primero el conjunto de la misma, genera problemas de percepción y de comprensión en los alumnos. De tal manera, Despíns expresa que algunos

alumnos tienden a realizar excelente trabajo de análisis de los detalles; pero al hacer la síntesis tienen problemas. Esto hace necesario considerar en la enseñanza las estrategias que se utilizan, con el propósito de lograr una estimulación equilibrada de las funciones de los dos hemisferios cerebrales del alumno. En relación con esto, Galin (1976, citado por Despins, 1989, p. 94) menciona que “el sistema actual de enseñanza se mueve con frecuencia en contra de las necesidades del niño”.

De acuerdo con lo anterior, la concordancia funcional es un equilibrio dinámico de las funciones analíticas del hemisferio izquierdo y las de síntesis del hemisferio derecho de manera integrada. El caso típico se produce cuando un músico durante un concierto establece un equilibrio dinámico entre una ejecución técnica impecable (hemisferio izquierdo) y la capacidad de vibrar emocionalmente mediante la interpretación musical (hemisferio derecho). Pues según Despins, cuando la información de cada hemisferio coincide con el mismo propósito se desarrolla una soltura funcional.

En la enseñanza musical debe predominar el equilibrio funcional para establecer relaciones entre los elementos utilizados; pues como afirma el autor, el equilibrio no necesita de repeticiones para afirmarse, como sucede con la motricidad que se desarrolla con el movimiento repetido. Enseñar considerando las relaciones de equilibrio asegura la concordancia y la facilidad de aprendizaje. De acuerdo con esto, Pozo (1999) señala que la organización de los materiales facilita el aprendizaje en los alumnos; pues el aprendizaje constructivo se apoya en la organización.

En el desarrollo de la integración hemisférica, el efecto de las estrategias que se usan en la enseñanza desempeña un papel primordial; de manera que cuando la aplicación de los programas es inadecuada al estado neurológico funcional del alumno y a su nivel de maduración cognitiva se pueden producir consecuencias negativas. Sin esto, Despins

(1989) señala que las mejores intenciones pedagógicas se convertirán en un círculo vicioso que desestabilizará las potencialidades de los alumnos.

Desde el nivel preescolar se inhibe la imaginación creadora en beneficio de las capacidades numéricas y verbales; pues se les pide a los niños que aprendan bajo una estricta disciplina impuesta por el maestro. Por tanto, a la escuela corresponde desarrollar tanto capacidades numéricas como sensoriales, estimulando los dos hemisferios cerebrales y la música es el mejor medio para estimular y acrecentar en forma adecuada el fenómeno cerebral; el cual puede estimularse cuando un alumno toca una obra musical (hemisferio izquierdo) y agrega la parte emocional en la interpretación musical de la misma (hemisferio derecho).

Por ejemplo, se puede citar el caso de un cantante que se concentra en las palabras que dice estimulando el hemisferio izquierdo y con emociones de angustia; dichas emociones juegan un papel importante en la interpretación musical y corresponden al hemisferio derecho; en tal situación, se provoca un bloqueo funcional del hemisferio derecho que afecta a la comprensión e interpretación de la obra cantada. Según Fox y Davison (1984, citado por Despins, 1989) en la psicología del desarrollo afectivo se sostiene que las emociones negativas están dominadas por el lado derecho y perturban profundamente el desempeño de alguna tarea que se pretende realizar.

En el proceso de enseñanza es necesario aprovechar situaciones que permitan poner en marcha de forma simultánea los dos hemisferios. Pues cuando la atención está dirigida sólo hacia un aspecto de una tarea global; por ejemplo, cuando en una sesión de acompañamiento musical el acompañante se concentra únicamente en la lectura de las notas de la partitura y se olvida de la presencia del solista al que acompaña, se afecta el desarrollo de la interpretación general de la obra. Lo mismo sucede cuando un pianista se concentra

en la parte rítmica de la música y deja de lado la expresión de la obra musical; pues la concentración exagerada hacia los detalles de una obra musical dificulta la comprensión y la expresión de la totalidad que se ha de interpretar.

Considerando lo anterior, el alumno debe captar en principio la estructura global de la obra, buscando equilibrar la lectura analítica con la de síntesis. Sin embargo, Despins (1989) afirma que uno de los problemas de la enseñanza es la incapacidad del maestro para descubrir las estrategias adecuadas que permitan al alumno resolver los problemas a los que se enfrenta; ya que en la enseñanza musical la comprensión debe tener prioridad sobre lo que se aprende. Pues lo comprendido deriva de la participación activa de los dos hemisferios cerebrales; mientras que lo aprendido, depende del uso de sólo uno de los hemisferios.

Existen en cada persona modos de funcionamiento cognitivo que se relacionan directamente con el funcionamiento propio de cada hemisferio cerebral. Por tanto, Despins señala que el estilo de aprendizaje de todo alumno debe ser considerado para abordar una tarea determinada; pues esto caracteriza su estilo cognitivo y refleja la preponderancia de un hemisferio sobre otro y del papel complementario que pueden desempeñar. Pues un hemisferio se activa de manera prioritaria o bien los dos de forma complementaria.

En relación con esto, es posible afirmar que el estilo cognitivo de un alumno depende de su madurez cerebral y de las estrategias que usa para procesar la información. Por tanto, el primer paso consiste en respetar el estilo cognitivo del alumno; para luego conducirlo al uso complementario de ambos hemisferios. Sin embargo, Despins sostiene que la mayoría de los problemas de aprendizaje en las escuelas es el resultado del desconocimiento profundo del funcionamiento del sistema neuronal y la relación con su estilo de aprendizaje.

De acuerdo con lo anterior, se puede decir que en la mayoría de las escuelas primarias y secundarias el desarrollo del lenguaje y las matemáticas ocupan un objetivo importante; mientras que la música se considera sólo como un pasatiempo educativo. Además, en la clase de música el descubrimiento y la emoción son rechazados por la necesidad de dominar y establecer una disciplina a cualquier precio. En relación con esto, Hold (1982, citado por Despina, 1989) destaca que la inhibición es uno de los elementos más notables que manifiestan los alumnos en la clase de música que puede ser superada por algunos pero imposible para otros.

En la música es necesaria la adquisición y dominio de ciertos métodos y técnicas; pero cuando éstas son abordadas como un objetivo que trasciende a todo lo demás, representa un verdadero obstáculo para la expresión de muchos alumnos; aún cuando una mayoría silenciosa acepte esta situación de manera servil. Pues en muchas ocasiones las estrategias que se utilizan en la enseñanza difieren del nivel, grado y dirección en que se desarrolla la maduración cognitiva de los alumnos y se hace poco caso de los modelos de aprendizaje basados en el descubrimiento, la exploración y la intuición.

Por tanto, la educación debe evolucionar de modo cualitativo con base en todos los conocimientos que se tienen sobre el funcionamiento cerebral. Pues según Galin (citado por Despina, 1989) el grado de conocimiento del cerebro a que se ha llegado en la actualidad; puede servir como base para el desarrollo de la investigación y sustento de la teoría educativa.

De acuerdo con esto, el maestro de hoy debe desarrollar los talentos peculiares de cada alumno mediante un calidoscopio de métodos y técnicas que favorezcan el proceso de aprendizaje. Pues por un lado, en la enseñanza musical se insiste en un enfoque teórico y

por otro lado en un liberalismo que desconoce toda regla, pasando por alto que toda libertad debe forjarse dentro de cierto marco de equilibrio.

En resumen, en un mundo jerarquizado que tiende a separar la emoción del intelecto y se antepone uno sobre otro. Ferguson (citado en Despina, 1989) argumenta que al hemisferio izquierdo corresponde organizar una nueva información, pero la generación de nuevas ideas corresponde al hemisferio derecho; pues a éste último, corresponde percibir las relaciones en un todo y generar nuevas ideas. Por tanto el propósito de la enseñanza musical debe ser orientado a establecer un equilibrio dinámico entre las potencialidades del hemisferio izquierdo y del derecho; en el que la enseñanza musical bien orientada es el medio más adecuado para lograr la integración de dichos hemisferios cerebrales.

Por consecuencia, la organización de los propósitos implica la orientación constructiva del maestro y la actitud activa del alumno para superar cada una de las etapas de la enseñanza en la que el constructivismo ocupa un lugar preponderante y que se describirá en seguida.

2.2.5.2. El constructivismo

El constructivismo es una de las teorías actuales más sobresalientes que fundamentan la psicología de aprendizaje del niño y el adolescente. De acuerdo con Almaguer y Elizondo (2002) el constructivismo es una teoría que nace para contrarrestar las concepciones empiristas del aprendizaje basados en los planteamientos asociacionistas. Entre sus principales representantes destacan: Coll (1994) Pozo (1999) Vigotsky (1938) y Piaget (1951) quienes han aportado una serie de conceptos psicológicos del aprendizaje en el mundo contemporáneo. En esta teoría, Piaget es uno de los principales representantes cuyos principios establecen que aprender es construir y de ninguna manera copiar o

reproducir la realidad. De acuerdo con esto, Almaguer y Elizondo señalan que la construcción del aprendizaje debe partir de las experiencias, intereses y de los conocimientos previos. De esta manera, el constructivismo pretende explicar los cambios cognitivos del aprendizaje y la adquisición de los conocimientos, habilidades y actitudes.

En la teoría del constructivismo es importante la construcción personal del conocimiento derivada de las interacciones sociales, culturales y sobre todo las que proporciona la institución escolar. En relación con esto, Almaguer y Elizondo (2002) sostienen que el constructivismo demanda la participación activa del alumno; así como de sus conocimientos previos, que permitan establecer una comunicación interactiva entre éste y el maestro.

La psicología evolutiva de Piaget pretende explicar las diversas etapas del desarrollo humano desde la perspectiva teórica del constructivismo y dicho desarrollo comienza precisamente con las características psicológicas del niño.

2.2.5.2.1. El desarrollo del niño

En relación con el desarrollo humano, Piaget es uno de los autores que más han contribuido con sus principios de la psicología evolutiva en el conocimiento de los diversos niveles por los que atraviesa el niño y el adolescente. De acuerdo con la teoría de este autor el desarrollo del niño se encuentra dividido en tres grandes niveles que son: el nivel de concreto, gráfico y abstracto.

En el primer caso, el nivel de lo concreto, también llamado senso-motor, abarca de los 0 a los 2 años aproximadamente. Según Piaget y Inhelder (1993) se presenta antes de la aparición del lenguaje y se caracteriza por la falta de función simbólica; pues el niño carece aún de pensamiento y afectividad ligada a representaciones que permitan evocar personas y

objetos ausentes. En relación con esto, Flavell (1995) destaca que la inteligencia sensoriomotora, derivada de la acción, se enfoca en la búsqueda de metas concretas antes que la búsqueda del conocimiento como tal. Este periodo es de especial importancia; pues el niño elabora el conjunto de esquemas cognitivos que servirán de base a las construcciones perceptivas, intelectuales y afectivas posteriores que determinarán de alguna manera su vida futura.

Entre las características principales de este nivel se puede mencionar la construcción de esquemas cognitivos con predominio en la asimilación. De acuerdo con esto, Piaget (1995) señala que la asimilación es la apropiación del mundo exterior hacia sí mismo, caracterizado por un egocentrismo radical y por la ausencia de conciencia de sí y falta de objetividad.

La organización de los esquemas que presenta el niño se desarrolla al mismo tiempo que la constitución del mundo de los objetos y se dirige todo hacia la elaboración de un mundo sólido y permanente. De acuerdo con Piaget, el nivel de lo concreto se caracteriza porque el niño vive en un estado en que predomina la acción, lo práctico, lo real y carece de representación alguna. Tal como se puede observar, en preescolar y primaria prevalecen las actividades musicales enfocadas al aspecto práctico, en el que se busca establecer las bases de la enseñanza musical. Las cualidades de la música pueden ayudar al desarrollo de la práctica musical. Pues como señala Frega (1972) el timbre es una cualidad que permite la práctica con instrumentos de percusión y constituye una excelente actividad para diferenciar el sonido de cada instrumento musical; además que permite al niño ejercitar el nivel de lo concreto.

El constructivismo de Piaget sustenta el aprendizaje a través de los principios de la asimilación (apropiación del mundo exterior) y la acomodación (exigencias del medio

ambiente). Cuando el niño se encuentra en el nivel de lo concreto, predomina el proceso de asimilación y tiene como meta la satisfacción de sus necesidades. En esta etapa el niño sólo considera su punto de vista, sin tomar en cuenta el de los demás. Sin embargo, en la medida en que crece tiende a equilibrar dicha situación; tal como sucede en las estructuras deductivas del pensamiento reflexivo que caracterizan al adolescente y que suponen la liberación del punto de vista propio para dar lugar a la cooperación; pues el egocentrismo que caracteriza a la asimilación impide el desarrollo de las estructuras lógicas. De acuerdo con este autor, esta situación se supera cuando el niño considera las perspectivas de los demás y el suyo propio.

En cuanto al nivel de lo gráfico, Piaget (1996) argumenta que aparece la función simbólica, que es básica en las conductas posteriores y que consiste en la capacidad de representación mental de un objeto, persona o acontecimiento por medio de una imagen mental. Tal como sostiene García (2001) las representaciones simbólicas constituyen la base preeliminar para acceder al nivel de lo abstracto. Así mismo, Frega (1972) expresa que en la música las cualidades del sonido como la altura, intensidad, duración y timbre pueden ser graficadas con líneas o puntos que representen la simbología musical.

En este periodo aparece un conjunto de conductas que indican la presencia de la evocación representativa de un objeto o de un acontecimiento ausente, que supone la construcción de elementos simbólicos. De acuerdo con Piaget, este nivel se encuentra representado por la imitación y el juego y constituye el puente entre el nivel de lo concreto y el nivel de lo abstracto que aparece después del gráfico. A este proceso contribuye de manera considerable la adquisición del lenguaje; pues constituye el simbolismo del que se vale el niño para las representaciones mentales.

Por una parte, la imitación es la acomodación del niño a un determinado objeto que se toma como modelo y se ajusta al mismo. Tal como afirma Flavell (2001) la imitación es la reproducción activa que realiza el niño de algún hecho externo que toma como modelo. De acuerdo con Frega, el niño desarrolla la imitación cuando el maestro canta o toca un instrumento musical y el niño lo reproduce de la misma manera. En un principio la imitación es inconsciente en el niño, pues lo hace sin darse cuenta por la confusión de la actividad de otro u otros con la suya propia. En relación con esto, González (1974) sostiene que el niño de primaria es un gran imitador; pues basta que el maestro de música entone una canción para que la repita de acuerdo con el modelo presentado. La imitación al principio es global, pero se va haciendo cada vez más detallada, entonces se hace consciente y selectiva con una diferenciación clara de lo que proviene de afuera y lo que pertenece al Yo. Tal como argumenta Piaget, la imitación es el resultado de una actividad perceptiva que procede por medio de asimilaciones y acomodaciones activamente combinadas.

Por otro lado, el juego es ante todo asimilación; pues por medio de éste, el niño trata de apropiarse de los objetos externos y por medio de la imaginación busca someter las cosas a la actividad propia sin reglas ni limitaciones; debido a que en un principio el niño muestra una conducta orientada hacia el juego libre y sin reglas. De tal manera, Kurt (1961) afirma que en la enseñanza musical preescolar el propósito es hacer sentir al niño el canto y el ritmo por medio de juegos adecuados a su edad y a sus intereses. Pues como sostiene Piaget (1996, p. 123) “el juego es, primero que todo, simple asimilación funcional reproductiva”. Por tanto el juego de imaginación es una transposición simbólica que somete las cosas a la propia actividad sin reglas ni limitaciones, convirtiéndose en asimilación pura que tiende a la satisfacción personal y que caracterizan esta etapa del niño. De manera

complementaria, González afirma que en la primaria las actividades musicales se deben realizar por medio de la técnica del juego.

En su evolución el juego adquiere reglas por influencia de la socialización que provoca la adaptación de la imaginación simbólica a la realidad. De tal manera, Piaget menciona que la asimilación individual simbólica que transforma la realidad, cede el paso a la regla colectiva; ya que es por medio de la socialización que el niño adquiere las reglas.

El juego es un comportamiento que se repite por el simple placer de hacerlo; permite la ejercitación práctica de la actividad motora y propicia su desarrollo. Sin embargo, el autor señala que la asimilación pura que lo caracteriza al principio, predomina durante toda la etapa infantil, de los dos a los siete años aproximadamente y constituye la forma extrema del juego.

En este nivel, la imitación y el juego son en un principio opuestos, pero logran complementarse gracias al desarrollo de la inteligencia, cuando la imitación prolonga la acomodación y el juego prolonga la asimilación y la inteligencia reúne a las dos. De acuerdo con Piaget (1996) existen tres tipos de juegos: de ejercicio, simbólicos y de reglas.

Los juegos de ejercicio son meramente funcionales y consisten en actividades como saltar, correr, gatear, etcétera. Son actividades ordinarias que se realizan por el gusto de hacerlo sin una necesidad de un aprendizaje o descubrimiento nuevo. En relación con esto, Frega (1972) expresa que en la enseñanza del pulso y el ritmo en preescolar y primaria se deben realizar por medio de ejercicios como caminar, saltar, marchar y correr para que el niño pueda vivenciarlos. Estos juegos predominan en el niño antes de la aparición del lenguaje; sin embargo, los juegos de ejercicio se presentan durante toda la etapa infantil, en la adolescencia y aún en el adulto, pero la frecuencia de estos juegos disminuye con la

edad; pues son sustituidos por los juegos simbólicos primero y por último por los juegos de reglas.

En los juegos simbólicos la característica principal es la aparición de la imagen mental, que implica la representación de un objeto ausente, procede por asimilación deformante y parte de una representación ficticia. Esto se puede observar cuando en la primaria el conocimiento de la notación musical posibilita al niño la lectura de partituras y favorece la comprensión e interpretación musical. El simbolismo característico de estos juegos hace posible la interiorización de la imitación de las cosas, personas y se desarrolla gradualmente hacia una actividad constructiva.

El niño de cuatro años de edad tiende a reproducir con mayor facilidad los acontecimientos de la realidad, pues ha superado los juegos de ejercicio, ha adquirido el lenguaje y con éste último los signos, que lo conducirán más tarde al nivel de abstracción.

Por último, los juegos de reglas implican la participación de la interacción social y las reglas derivadas de esta interacción, mantienen una regularidad en la conducta impuesta por el grupo. Al respecto, se puede mencionar que a medida que los niños avanzan en las actividades musicales, los juegos tienden a ser más complejos y adquieren más seriedad. De acuerdo con Piaget (1996, p. 157) “ejercicio, símbolo y reglas parecen ser los tres estadios sucesivos característicos de las grandes clases de juegos desde el punto de vista de las estructuras mentales”.

En la evolución del juego, los de ejercicio se presentan hasta los dos años; luego el juego simbólico de los cuatro a los siete años y el juego de reglas de los siete en adelante; éste último, se desarrolla durante toda la vida del sujeto y se amplía a toda interacción social. En relación con los juegos de reglas, en todos los niveles escolares musicales se promueve la formación de coros, conjuntos instrumentales y orquestas, en la que cada

alumno contribuye tocando la parte que le corresponde para integrarse en un todo; es así como estas actividades favorecen la formación de reglas, a través de la interacción social.

De acuerdo con Piaget (1966) las reglas que dan origen a los juegos pueden ser transmitidas y espontáneas; las primeras son aquellas que pasan de una generación a otra, se imponen por presión y suponen la acción de los mayores sobre los menores; las segundas derivan de la socialización y de la interacción entre iguales.

El juego simbólico según este autor se debilita con la edad, debido en primer lugar a que el símbolo es afectado por las necesidades del niño que provocan mayor interés por la vida real y la asimilación simbólica se vuelve menos útil. Posteriormente, el simbolismo de varios que surge de la interacción social hace posible la transformación de los juegos de ficción en juegos de reglas y por último, el juego tiende gradualmente a desaparecer, debido a la adaptación cada vez más inteligente y afectiva del niño. Por tanto, según el autor sólo los juegos de reglas se conservan con el tiempo, se desarrollan hasta la edad adulta y se constituyen en normas sociales.

De acuerdo con Piaget y Inhelder (1993) existen cinco conductas representativas de esta etapa:

1. La imitación diferida. Es aquella que el niño realiza en ausencia del modelo al que imita. Al respecto, Flavell (1995) destaca que el niño tiene la capacidad para imitar modelos que están ausentes en su campo perceptual inmediato para realizar juegos imaginarios. En una conducta simple de imitación el niño imita en presencia del modelo; sin embargo, la imitación diferida se realiza en ausencia del modelo. En el caso de la música, esto se puede observar cuando en una actividad en la que se canta una canción un alumno se niega a cantar; pero tiempo después se encuentra cantando dicho tema musical; esta acción constituye el principio de la representación mental.

2. El juego simbólico. También llamado juego de ficción, implica la representación de un objeto ausente; puesto que hay una relación entre un elemento determinado y uno imaginario más una representación ficticia. Cuando un niño juega con una caja e imagina que es un auto, representa de manera simbólica al auto, lo suple por la caja y se convierte en juego de ficción. Por ejemplo, esto se puede reflejar en la música cuando en una práctica musical los niños tocan las claves y tiempo después se observa a un niño que hace chocar un dedo índice contra otro, sustituyendo los dedos por las claves de manera ficticia.

3. El dibujo. Es el elemento gráfico que sirve de puente entre el juego (nivel de lo concreto) y la imagen mental (nivel abstracto) y aparece después de los dos años aproximadamente. En la música, el conocimiento y aplicación de la gráfica musical en el nivel de primaria le permite al niño la lectura de una gran diversidad de partituras y una mayor comprensión de la música en la interpretación musical.

4. La imagen mental. Que se deriva de la imitación una vez que ha sido interiorizada. Es importante mencionar que en este nivel la práctica musical de instrumentos de percusión, en la que el niño toma contacto directo con los mismos, le posibilita la formación del concepto de cada uno, una vez que los identifica por su sonido.

5. La evocación verbal. La aparición del lenguaje hace posible el aprendizaje de los signos que derivan de la socialización y posibilitan la evocación de objetos o acontecimientos en forma diferida y dan lugar a las representaciones verbales.

Por tanto, el nivel de lo gráfico se encuentra constituido por la imitación que se adquiere por acomodación a los modelos externos y por el juego que es una asimilación funcional reproducida sin propósito específico.

El nivel abstracto se caracteriza por la presencia de la imagen mental y la invención que se conquista plenamente a los 8 años aproximadamente. La representación y la

invención constituyen la inteligencia sistemática. La invención es la combinación de esquemas mentales o representativos que son susceptibles de combinarse de todas las formas posibles y derivan en la creación. En la enseñanza musical, la abstracción se desarrollada por medio de actividades relacionadas con la forma musical en la que el alumno identifica los temas o partes que constituyen una canción u obra musical. De tal manera, Piaget (1994) señala que en el nivel abstracto, las conductas anteriores, se complementan con las nuevas dando origen al nivel de la invención basado en la combinación mental. Por tanto, la invención surge como consecuencia del conjunto de conductas precedentes que han sido adquiridas en los niveles anteriores y desembocan en una nueva combinación mental. De acuerdo con Piaget, la invención es la aplicación de los medios conocidos a nuevas situaciones, que generan la deducción creadora del niño. Pues por medio de la deducción el alumno puede tener una previsión hipotética sobre que maniobras fallarán y cuales tendrán éxito, sobre una situación determinada. Para este autor, inventar significa combinar esquemas mentales que sean susceptibles de combinarse de todas formas posibles, para generar auténticas invenciones. La creatividad parte entonces de los esquemas prácticos, pasa por los representativos, para llegar por último al nivel de abstracción. De acuerdo con González (1974) los niños desde el nivel de primaria tienen la posibilidad de crear canciones o melodías cortas utilizando sonidos, valores y demás elementos musicales conocidos.

En el tanteo experimental se procesa poco a poco la asimilación; mientras que la invención es repentina y ambas se complementan en una actividad de asimilación y acomodación combinadas. Pues la experimentación que caracteriza al nivel de lo concreto es la base sobre la cual el niño realizará sus propias combinaciones mentales futuras. Existe por tanto, en la evolución del pensamiento el principio de la aplicación de los medios

conocidos a las nuevas circunstancias. En este punto la deducción funciona en el interior del niño sin depender ya de los acontecimientos externos.

En resumen, existe en el niño una continuidad entre estos tres niveles, que comienza con el nivel de lo concreto, de acción directa sobre lo real; continúa con el nivel gráfico, constituido por la imitación y el juego y, termina con el nivel abstracto en el que predomina la creatividad. Por tanto, es necesario que el niño tenga de cuatro a seis años para que pueda pasar de la acción a la abstracción y para que ésta última afecte las transformaciones de lo real y la creatividad ulterior.

2.2.5.2.2. El desarrollo del adolescente

Por otra parte, el desarrollo psicológico del adolescente en el proceso de aprendizaje se basa en la característica principal de la función que desempeña lo real en relación con lo posible. Esta diferencia según Piaget y Inhelder (1993) es la que se establece entre el pensamiento concreto del niño y el pensamiento abstracto del adolescente.

El pensamiento preoperatorio y lo posible son una particularidad en los comienzos del pensamiento adolescente y este pensamiento es de carácter intuitivo, presenta operaciones de reversibilidad (inversión y reciprocidad) y existe una tendencia a construir sistemas de conjunto. Pues García (2001) sostiene que lo más importante en la educación es el proceso de construcción e invención del adolescente y de ninguna manera el aprendizaje repetitivo. Sin embargo, es una extensión limitada de lo real y es necesario esperar la aparición de las operaciones formales para que el proceso se complete. En el pensamiento formal se integra lo real y lo posible; sin embargo predomina lo posible; pues para la solución de un problema el adolescente comienza construyendo hipótesis para llegar a una respuesta adecuada. En relación con esto, Flavell (1995) sostiene que el adolescente al

considerar un problema, trata de prever todas las relaciones posibles e intenta establecer mediante combinaciones lógicas, cuál de esas relaciones tiene validez real. En la enseñanza musical, mientras que el niño de preescolar y primaria desarrollan la parte práctica de la música; al adolescente de secundaria y de las instituciones profesionales corresponde el desarrollo del potencial de abstracción y creación que se debe reflejar en la comprensión y reflexión de las obras musicales que se interpretan.

Otra de las características del pensamiento formal es la sustitución de objetos por enunciados verbales que afectan las relaciones de los objetos; pues en el pensamiento formal existe una mayor cantidad de operaciones posibles. De acuerdo con Piaget y Inhelder (1993, p. 215) “la razón de esto reside en que, desde el contacto con los problemas fácticos, el pensamiento formal parte de la hipótesis, vale decir, de lo posible, en vez de atenerse a una estructuración directa de los datos percibidos”.

En el pensamiento preoperatorio predomina aún lo real sobre lo posible, pero con cierta transformación del pensamiento que se dirige hacia lo formal. Sin embargo, con la intervención de lo posible el pensamiento adquiere una significación lógica y necesaria para el funcionamiento del proceso hipotético deductivo. Por tanto, Piaget y Inhelder mencionan que una deducción consiste en relacionar una consecuencia necesaria con una afirmación posible y la síntesis entre lo necesario y lo posible es una condición del pensamiento formal. Pues a medida que el sujeto dispone de un mayor número de operaciones posibles logra construir con mayor facilidad transformaciones hipotéticas.

Las hipótesis desempeñan un papel de gran importancia en el funcionamiento del pensamiento formal; ya que le permiten al adolescente ir más allá de lo que percibe en el presente y proyectarse hacia lo futuro. Pues cuando el sujeto se encuentra ante una situación en la que hay varias opciones la hipótesis interviene para elegir una entre todas

después de haberlas imaginado. Estas opciones dan lugar a diversas interpretaciones; de las cuales, el adolescente opta por la más adecuada en una situación determinada. En el caso de la enseñanza musical de secundaria y sobre todo de las instituciones profesionales de música el conocimiento de la forma musical por medio del análisis, proporciona al alumno una mayor comprensión sobre la articulación de motivos, frases y temas y lo posibilitan para elegir una adecuada interpretación de una obra musical.

Las operaciones formales se organizan en estructuras para alcanzar el equilibrio cuando se logran relacionar o sintetizar los elementos que las componen. Por su parte, García (2001) define a las estructuras como propiedades organizativas de la inteligencia representativa de acuerdo con el nivel de desarrollo del sujeto. Es así como Piaget y Inhelder (1993) afirman que la organización de las estructuras del pensamiento formal es una característica del adolescente, que de ninguna manera se encuentra en el pensamiento concreto del niño. Pues en el proceso que surge del niño hasta llegar al adolescente, ocurre una transición que va de un predominio de lo concreto en el primero, hasta el plano de la abstracción en el segundo; esta última le permite alcanzar al adolescente el pensamiento hipotético deductivo. En relación con esto, Frega (1972) señala que a partir de secundaria el adolescente tiene la capacidad para analizar la estructura de obras musicales, que lo conducen al nivel de abstracción derivado de la práctica musical adquirida en los grados escolares anteriores.

Por tanto, Piaget y Inhelder afirman que la aparición del pensamiento formal es el resultado de las transformaciones cerebrales derivadas de la maduración del sistema nervioso. Pues en general, el niño de siete a ocho años de ninguna manera logra la manipulación de estructuras que hace el adolescente de catorce o quince años, como

consecuencia de la maduración. Cabe destacar que esta maduración depende en gran parte del proceso de la educación.

Mientras que el niño piensa con operaciones concretas, el adolescente supera este nivel y llega a la reflexión, va más allá de lo presente y comienza a construir el futuro. Pues según estos autores, la mayoría de los adolescentes tienen teorías sociales o estéticas con las que piensan reformar el mundo. El adolescente pretende tener ideas propias; pero en este proceso comienza imitando acciones de los adultos.

Desde este punto de vista, el adolescente parte de un egocentrismo que será disminuido con la interacción social. Pues como señalan Piaget y Inhelder (1993, p. 290) “el egocentrismo es aquel estado de indiferenciación que ignora la multiplicidad de perspectivas, mientras que la objetividad supone a la vez una diferenciación y una coordinación de los puntos de vista”.

Así mismo, una de las características del adolescente es la tendencia para formar parte de un grupo y como consecuencia de esta interacción social, compara y relaciona sus ideas con las de los demás y esto le permite considerar diversos puntos de vista. De tal manera, en la educación musical en los niveles superiores, una de las principales actividades constituye la formación de agrupaciones musicales como los coros y orquestas que propician el aprendizaje por medio de la interacción social. De acuerdo con esto, los autores señalan que la adolescencia es la integración a la vida social del adulto; pues es en esta etapa cuando el adolescente construye su personalidad.

La adolescencia sigue una continuidad derivada de la consolidación de los niveles de lo concreto, gráfico y abstracto del niño, pues cada uno prolonga al anterior. De acuerdo con Piaget y Inhelder dicha evolución sigue su camino hasta llegar al nivel de las

operaciones del pensamiento formal y de las estructuras de cooperación; cuya prolongación continuará en la adolescencia y en toda la vida posterior.

Por consecuencia, según estos autores existen cuatro factores en el desarrollo de la evolución mental:

1. El crecimiento orgánico. Se refiere a la maduración del sistema nervioso y de los sistemas endocrinos que desempeñan un papel importante durante todo el crecimiento de la vida mental; del cual dependen muchas conductas. De la misma manera, García (2001) menciona que la maduración es el plan genético que se despliega en forma gradual y cuyos efectos consisten en abrir nuevas posibilidades de desarrollo. En relación con este punto, en la enseñanza musical se busca establecer una continuidad entre los niveles de preescolar primaria, secundaria, superior y profesional de acuerdo con la edad de los alumnos que determina la madurez los mismos.

2. La experiencia. Se adquiere por medio de la acción práctica sobre los objetos y es esencial para la formación de las estructuras derivadas de la lógica. Esto coincide con García cuando señala que la experiencia se adquiere como consecuencia del contacto con el mundo físico. La experiencia es un factor importante que junto con la maduración permite el desarrollo de la inteligencia para los niveles superiores de creación. De tal manera, Frega (1972) sostiene que el conocimiento de las cualidades del sonido y los elementos de la música deben realizarse por medio de actividades de experimentación.

3. Las interacciones sociales. Derivadas del intercambio social y cultural entre los sujetos que se relacionan y como consecuencia se favorece las operaciones del pensamiento y las actitudes de cooperación por medio del proceso de socialización. En este aspecto, la enseñanza musical propicia el intercambio de ideas y conocimientos en todos los niveles

escolares; a través de la formación de agrupaciones musicales escolares como las orquestas que favorecen las interacciones sociales.

4. La construcción progresiva de los niveles de lo concreto, gráfico y abstracto. En la cual, la culminación de un nivel hace posible la aparición del siguiente, sin que esto implique la existencia de un plan biológico preestablecido que dirija la evolución de lo innato a la maduración. Pues como afirman, Piaget y Inhelder, (1993, p. 155) “en el caso del desarrollo no hay un plan preestablecido, sino una construcción progresiva tal que cada innovación sólo se hace posible en función de la precedente”. Por tanto, el plan preestablecido es el que presenta el adulto bajo un modelo de pensamiento; a través del legado de información transmitido de una generación a otra desde un punto de vista social. En la educación musical escolar se pretende dar continuidad a partir del nivel de lo concreto en preescolar, el gráfico en primaria con el conocimiento de la notación musical y el abstracto de secundaria en adelante, derivado de la comprensión de la estructura de las formas musicales en sus diversos aspectos.

Por otra parte, los factores mencionados explican la evolución intelectual y cognoscitiva del sujeto; sin embargo, es también importante el papel que juega la afectividad y la motivación que sustentan la necesidad de crecer, afirmarse a sí mismo, amar, ser valorado; ya que son los motores de la inteligencia. Al respecto, Pozo (1999) agrega que el aprendizaje requiere de cierta práctica y este esfuerzo requiere de una buena dosis de motivación. Tal como agrega Flavell (1995) la necesidad de conocer por medio de la exploración y la curiosidad son aspectos básicos para la motivación del aprendizaje. De acuerdo con esto, Despins (1989) hace notar que en la enseñanza musical es necesario considerar la parte técnica de la ejecución de una obra musical; pero sobre todo, la

expresión emocional de la misma. Por tanto, si la afectividad es la energética y los procesos cognitivos son las estructuras metales y la conducta es la síntesis de ambas.

Por otra parte, Vigotsky (1978) es uno de los principales representantes del constructivismo que argumenta la participación de los procesos internos y de las interacciones sociales en la enseñanza. Al respecto Almaguer y Elizondo (2002) señalan que el conocimiento es el producto de la interacción social y cultural. De la misma manera, Vygotsky plantea que el aprendizaje de ninguna manera es un producto individual; sino más bien social. Según Pozo (1999) afirma que el aprendizaje se adquiere como consecuencia de la pertenencia a ciertos grupos sociales; pues esto induce a ciertos modelos para comprender la realidad. Por tanto, el aprendizaje es el resultado de un desarrollo cultural y social. Pues tal como sostiene Vigotsky, los procesos superiores como la comunicación, lenguaje y razonamiento se adquieren en un contexto social. En relación con la música, Kurt (1961) menciona que en las escuelas profesionales de música se deben promover actividades como mesas redondas que propicien el intercambio de conocimientos artísticos. A pesar de que Piaget y Inhelder (1993) mencionan que las interacciones sociales son factores esenciales para el desarrollo mental y afectivo; Vygotsky es quien más enfatiza sobre la participación del factor social en el desarrollo cognitivo.

Otra de las aportaciones que realizó Vigotsky a la psicología educativa es el concepto de la llamada zona de desarrollo próximo, que es la distancia entre el nivel real de desarrollo del alumno y su nivel de desarrollo potencial guiado por el maestro. En relación con esto, Pozo expone que el maestro debe ubicarse en la zona próxima; es decir más allá de lo conocido y antes de lo desconocido. Por medio de estos dos conceptos es posible determinar el nivel de desarrollo de un alumno; pues este autor señala que en la enseñanza de conceptos el maestro debe partir de los conocimientos previos del alumno para

activarlos y conectarlos con el nuevo material de aprendizaje. Por tanto, para Vygotsky (1978) la educación es un hecho sustancial del desarrollo humano, situado en el contexto de la evolución cultural del hombre.

En síntesis existen una serie de factores que influyen en el proceso de enseñanza del adolescente de acuerdo con el modelo constructivista. En la siguiente tabla se muestran estos factores y su relación con los conceptos y actividades musicales presentadas en el desarrollo de la enseñanza musical de la cultura occidental.

Tabla: 2.2. Factores del modelo constructivista

Dimensiones	Factores					
Biológicos	Herencia: transmisión de caracteres anatómicos y fisiológicos. Transmisión de aptitudes hacia la música.	Maduración: crecimiento orgánico del sistema nervioso y endocrino. Organización de actividades musicales de acuerdo con la edad.				
Afectivos	Empatía: comprensión de los sentimientos ajenos. Capacidad de vibrar en la interpretación de una obra musical.	Motivación: Orientación activa que caracteriza a la conducta. Actitud positiva hacia el aprendizaje de la música.	Voluntad: energía psíquica que se convierte en actos, sentimientos y pensamientos. Disposición positiva hacia las actividades musicales.			

Sociales	Cooperación: participación para un objetivo en común. Participación activa en el logro de las actividades musicales.	Autonomía: facultad de orientarse por principios propios. Formación de pensamiento crítico musical.	Trabajo en equipo: intercambio y negociación de ideas para una obra común. Participación en la formación de grupos musicales.	Socialización: interacciones familiares, escolares y comunidad. Intercambio de ideas en el contexto musical.		
Cognitivos	Intelectuales: razonamiento, comprensión y memoria. Comprensión de la estructura musical.	Lenguaje: interacciones verbales. Comunicación sobre las necesidades de los conocimientos musicales.	Pensamiento científico: relaciones de causa y efecto. Deducción sobre la interpretación de una obra musical.	Análisis: descripción de las partes de un todo. Descomposición de las partes de una obra musical.	Síntesis: organización, integración de las partes en un todo. Relación de las partes de una obra musical.	Conocimientos previos: distancia entre nivel real y potencial de conocimientos de un alumno. Sucesión de conocimientos musicales de lo simple a lo complejo.

En resumen, los principios psicológicos y pedagógicos que propone el constructivismo para el desarrollo de la enseñanza han influido de manera positiva en la psicología educativa actual y sobre todo en la orientación de la enseñanza musical, que abarca desde las primeras etapas del periodo infantil, constituidas por el nivel preescolar y primaria; hasta la etapa del adolescente integrada por la secundaria y las instituciones profesionales de educación musical como los conservatorios y escuelas de arte, dentro del marco de una sociedad moderna.

CAPÍTULO 3

Metodología

3.1. Enfoque metodológico

El enfoque metodológico utilizado en este estudio es el cualitativo. Muchielli (2001) define al método cualitativo como una sucesión de operaciones técnicas intelectuales que un investigador hace sobre un fenómeno humano. El método cualitativo consiste básicamente en dos fases, la de recogida de datos y la fase de tratamiento de los mismos. Por medio del método cualitativo se ponen en práctica las técnicas de análisis, como recursos de la inteligencia para captar los significados, las aproximaciones, las confrontaciones y las relaciones de datos, las perspectivas y los encuadres, las recurrencias y analogías; así como las generalizaciones y las síntesis; pues son los elementos que hacen surgir dichos significados.

El presente estudio utiliza la técnica documental de revisión de literatura para conocer las técnicas, los métodos y las corrientes psicológicas y pedagógicas de la enseñanza musical, que prevalece en los principales países de la cultura occidental.

Del método científico se utilizan los procesos de análisis y síntesis para la búsqueda y acopio de información, como un sistema ordenador para clasificar los conocimientos dentro de una estructura lógica de datos organizados.

3.2. Método de recolección de datos

El método es un proceso que consiste en una serie de pasos ordenados orientados hacia el logro de un propósito determinado. En relación con esto, Cázares, Christen, Jaramillo, Villaseñor y Zamudio (1999) señalan que el método es un procedimiento concreto que se utiliza de acuerdo con el objeto y con los fines de la investigación para

organizar los pasos y lograr resultados coherentes. De acuerdo con lo anterior, el uso del método permite conocer los hechos, establecer generalizaciones y resolver problemas similares en el futuro. El método utilizado en este estudio es el descriptivo.

La técnica seleccionada para el estudio es la documental, que se sustenta en el método científico relacionado con los procesos de análisis y síntesis; a través de los cuales se estructura la búsqueda y selección de la información recabada en los documentos consultados, para estructurar la información de manera cronológica en un sistema lógico de conocimientos.

La revisión de información se enfoca en la búsqueda en libros y artículos, sobre las teorías, las técnicas y las teorías pedagógicas y psicológicas utilizadas en la enseñanza musical dentro de la educación; en el nivel escolar básico integrado por preescolar, primaria y secundaria, el nivel superior y el nivel profesional de enseñanza musical como Conservatorios y Escuelas de Bellas Artes. Lo anterior considerando la bibliografía de la enseñanza en la cultura occidental, incluyendo los principales países de Europa Occidental y América.

El procedimiento de recolección de datos se realizó por medio de la búsqueda, consulta y selección de la información obtenida en bibliotecas y artículos publicados en Internet para su posterior interpretación.

Por último, la interpretación de datos, toma como referencia las preguntas de investigación y los objetivos planteados en la investigación, de acuerdo con la información obtenida y relacionada en la sección correspondiente al análisis de resultados.

3.3. Definición del universo

El proceso de la investigación se enfoca en la revisión de libros y artículos que tratan el tema de la enseñanza musical dentro de la educación musical; enfocado principalmente del nivel básico y en las instituciones profesionales de enseñanza musical como Conservatorios y Escuelas de Bellas Artes. Los niveles educativos que constituyen el marco de estudio sujeto de investigación se encuentra integrado por el nivel preescolar, primaria, secundaria, superior y profesional de música.

Los niveles educativos considerados dentro del marco contextual de la investigación documental forman una estructura cronológica, que se complementa de manera gradual; desde el nivel preescolar, primaria, secundaria, hasta las escuelas superiores y profesionales de música que son consideradas por las características especiales de su propuesta educativa, bajo las cuales se ofrece la enseñanza musical.

La búsqueda y selección de información derivada de los documentos que constituyen el marco de la investigación se realizó por medio de la consulta bibliográfica y hemerográfica de libros y artículos en bibliotecas, páginas de Internet y biblioteca digital.

El estudio se realizó por medio del proceso deductivo y de síntesis; pues en primera instancia se buscó información general sobre el tema del arte de la enseñanza musical, para delimitarse luego en los diversos niveles educativos que constituyen la enseñanza musical.

En una primera etapa se comenzó con la búsqueda de obras escritas sobre el tema planteado y que constituyen los antecedentes del mismo; como consecuencia se procedió a integrar el marco teórico, en el que se comienza con la descripción de las características relevantes de la enseñanza musical y de los principales métodos y técnicas que orientan la enseñanza de la música. Posteriormente se enfocó el estudio en el análisis de la educación básica constituida por el nivel preescolar, primaria y secundaria; para proseguir con una

breve reseña de lo que sucede en la universidad y complementada con la función de las escuelas profesionales de música en la sociedad de la cultura occidental.

En estos niveles educativos las categorías principales se formaron por los métodos y las técnicas que prevalecen en cada uno de los niveles mencionados y que son relacionados con las teorías psicológicas de la educación como la neurología funcional y el constructivismo.

El análisis de los resultados se enfocó en primer lugar en los métodos y técnicas más utilizados en la enseñanza musical, luego en las teorías psicológicas que influyen y se relacionan con el fenómeno musical que abarca desde el niño hasta el adolescente.

En resumen, en la metodología utilizada de la presente investigación documental se busca integrar el conocimiento de los diversos niveles educativos de manera gradual, partiendo de la educación básica, integrada por preescolar, primaria y secundaria y el nivel superior correspondiente a las escuelas profesionales del arte musical.

CAPÍTULO 4

Análisis de resultados

En relación con los datos presentados en la investigación se puede mencionar que se estructuraron por medio del análisis, evaluación e interpretación de los mismos; a través de la búsqueda en libros, artículos y búsqueda en Internet, relacionados con el tema de la enseñanza musical. Los criterios que orientaron la búsqueda de los documentos se refieren al análisis de resultados sobre dos aspectos principales; en primer lugar, los métodos y las técnicas de enseñanza musical y en segundo término, las teorías psicológicas y pedagógicas relacionadas con el proceso de enseñanza de la música. Posteriormente, dicha información se estructuró en forma cronológica repartida en los diversos niveles de la educación básica integrada por preescolar, primaria y secundaria, la educación superior y profesional de música.

4.1. Los métodos y técnicas en la enseñanza musical

El análisis de este apartado se enfocó en la descripción de los métodos y las técnicas que se utilizan en la enseñanza musical en los niveles preescolar, primaria, secundaria y superior, para establecer su desarrollo de evolución, relación y continuidad con el nivel profesional de música constituido por los conservatorios y escuelas de arte.

En relación con lo anterior, se puede decir que existe gran diversidad en el uso de los métodos y técnicas en la enseñanza de la música. Tal como menciona Barajas (2005) en la pedagogía musical existen varios métodos que presentan sus materiales reduciendo las cualidades de la música a sus mínimos elementos. Tal es el caso del método Dalcroze que

se basa en el desarrollo del sentido del ritmo asociado con movimientos corporales; pues considera al movimiento corporal como un camino para entender el ritmo y a partir de esto integra la gráfica musical que parte de lo sencillo a lo complejo.

Por otra parte, el método Martenot plantea la necesidad de partir de la práctica para llegar luego a lo abstracto; el aspecto más importante de este método es el desarrollo de la capacidad de relajación para lograr la sensibilización, expresión y la imaginación creadora. Además, considera que la edad es un factor importante para el desarrollo musical de los alumnos; por tanto, comienza con el sentido del ritmo, utiliza la técnica de imitación por considerarla propia del niño y enfoca la enseñanza musical en la práctica antes que en la teoría musical.

El método Ward concede mayor importancia al desarrollo de la voz cantada sobre los demás elementos musicales; a través del control de la voz, la entonación justa y el ritmo preciso. En este método, el proceso de enseñanza musical comienza con la técnica de imitación en la que el profesor es el modelo y una vez superada por el niño aborda la comprensión, considera importante la edad de los alumnos, sugiere la memorización por medio de la repetición de pequeños trozos musicales y parte de lo conocido a lo desconocido.

El método Orff se enfoca en la enseñanza de instrumentos musicales incluyendo los de percusión, pues desarrolla principalmente el sentido del ritmo, utiliza la técnica de repetición por medio del ostinato rítmico, desarrolla de forma gradual la capacidad de comprensión musical, concede especial importancia a la improvisación y la práctica musical se realiza sin el uso de la gráfica musical.

El método Kodaly se sustenta en la música folklórica por medio de la generalización de la lectura y escritura de la música en la escuela. La actividad principal de este método es

el canto, que parte de temas familiares para los alumnos, otro elemento importante es el ritmo por medio de sílabas que representan los valores musicales. Después se agregan los símbolos musicales en una organización lógica de lo conocido a lo desconocido.

El método Willems se enfoca en el estudio de la psicología como sustento básico para la enseñanza musical, se basa en la preparación, el descubrimiento de aptitudes, desarrollo del potencial expresivo y la imaginación creadora de los niños en el arte musical. El aspecto más importante para este método es la sensibilidad auditiva para reconocer sonidos graves y agudos, fuertes y suaves, el movimiento rápido o lento de la música, la retentiva de motivos musicales y su entonación; todo en forma variada y por medio de la técnica del juego de imitación.

El método Suzuki se basa en la enseñanza de instrumentos musicales, en especial el violín; sugiere que la educación musical debe comenzar a temprana edad, utiliza la técnica de repetición y de imitación en la que el maestro debe ser el modelo, la memorización al principio es por repetición, luego se ejercita la memoria consciente y con análisis de la gráfica musical, al comienzo la clase es en grupo y luego individual, por medio de la técnica del juego y sin el uso de la gráfica musical que se integra tiempo después, se busca obtener un buen sonido y expresión afectiva al tocar. Todos los alumnos tocan con los mismos materiales musicales, se realizan desplazamientos corporales al mismo tiempo que se toca el violín y se promueve la colaboración por medio del trabajo en grupo.

Según con las características de cada uno de los métodos descritos anteriormente, se puede concluir que mientras que el método Dalcroze, Martenot y Orff, promueven el desarrollo del ritmo; el método Ward y Kodaly promueven el desarrollo de la voz cantada. El método Willems se basa en el desarrollo de la audición y el método Suzuki en la enseñanza de un instrumento musical. Todos coinciden en el método inductivo que parte de

lo sencillo a lo complejo, de lo conocido a lo desconocido, de la práctica a la teoría y de lo particular a lo general. A pesar de que todos los métodos trabajan en menor grado otros aspectos de la música como se ha analizado, su actividad se enmarca principalmente y de manera tradicional en un solo aspecto sobre los demás.

De acuerdo con lo anterior, se puede apreciar que todos los métodos mencionados emplean al principio la técnica de imitación en la que el maestro es el modelo a imitar – en el caso del método Willems y Suzuki por medio del juego – y la técnica de repetición para la memorización de la práctica musical. Posteriormente a medida que integran el conocimiento de la gráfica musical, agregan la comprensión y la reflexión que permite la lectura de partituras. Sin embargo sólo el método Orff utiliza la improvisación como técnica de enseñanza musical.

Por otra parte, en las escuelas profesionales de música como Conservatorios y Escuelas de Bellas Artes de la cultura occidental, en las que se pretende formar músicos profesionales predomina de acuerdo con Lavignac (1950) la práctica basada en la técnica imitación y de repetición. Además, el mismo Lavignac menciona que la clase individual y colectiva son los modelos predominantes en las escuelas de música. De acuerdo con esta metodología, en la clase individual el maestro trabaja con un solo alumno en la enseñanza de un instrumento musical como el piano, guitarra, flauta, percusiones y todos los instrumentos de una orquesta clásica y la clase colectiva se designa para las materias teóricas como solfeo, acústica, armonía, contrapunto, fuga, instrumentación, conjuntos instrumentales, análisis musical, composición e historia de la música y estilos musicales; sin embargo, en ambos casos predomina la clase tipo cátedra; en la que el maestro proporciona conocimientos generales para todos. A esto se puede agregar, que sólo en los

conservatorios de Ginebra, Suiza; Guildhall, Inglaterra y París, Francia, se incluye la materia de improvisación como técnica para la ejecución musical.

En general, la enseñanza en las escuelas profesionales de música se caracteriza por el uso de la técnica de imitación y el aprendizaje por medio de la técnica de repetición en la que el maestro es el modelo a seguir. Pues como afirma Lavignac (1950) en el proceso de enseñanza el profesor debe ser el modelo a imitar y el alumno la copia fiel del maestro. Por lo mismo, el alumno tiende a ser una copia fiel del estilo de tocar del maestro y deja de lado la reflexión, la creatividad y expresión propia al tocar una obra musical.

Cabe mencionar que la mayoría de los métodos analizados se utilizan en la educación musical del nivel básico y sólo el método Dalcroze y el Suzuki se utilizan en la enseñanza de un instrumento musical en las instituciones profesionales de música de la cultura occidental. Sin embargo, todos son factibles de ser utilizados en las instituciones de música que trabajan con niños en los niveles de iniciación musical.

En realidad, se puede mencionar que mientras unos métodos y técnicas promueven de manera prioritaria el desarrollo de algún aspecto musical sobre otros, en suma pueden ser complementarios; Pues como afirma Hemsy (1997) el maestro de musical debe adecuar e integrar los diversos métodos y técnicas en el proceso de enseñanza y realizar una aplicación flexible de los mismos en la educación actual.

En resumen, en los métodos utilizados en la enseñanza musical de la educación básica, media, superior y escuelas profesionales de música de la cultura occidental se desarrolla en particular un aspecto musical sobre los demás, abordando la enseñanza desde un punto de vista reduccionista y tradicional.

En cuanto a las técnicas predomina la imitación; en la que el maestro es el modelo a imitar y la repetición mecánica como proceso de memorización musical. En preescolar y

primaria se establece la técnica de juego como la más importante para el desarrollo creativo de los alumnos y a medida que los niños llegan a la secundaria se integra el conocimiento gradual de la notación musical, que permite una comprensión derivada del análisis de obras musicales. Sin embargo, la improvisación, la expresión y la creatividad se promueven menos en la enseñanza musical.

4. 2. Las teorías psicológicas y pedagógicas

En este apartado, el análisis se realizó sobre los aspectos psicológicos y pedagógicos de la enseñanza musical en los niveles de educación preescolar, primaria, secundaria, superior y profesional de música y su relación con las teorías psicológicas que respaldan el desarrollo de la educación general, como son el constructivismo y la neurología funcional, con el propósito de identificar el sustento teórico que prevalece en la educación musical de los correspondientes niveles mencionados.

En cuanto a las teorías psicológicas y pedagógicas aplicadas en la enseñanza musical en los países occidentales; se puede argumentar que según las teorías del constructivismo y la neurología funcional el propósito de la enseñanza es proporcionar conocimientos, aptitudes y actitudes, ligadas a los intereses de los alumnos y de acuerdo con esto crear planes, métodos y técnicas que promuevan la participación activa en el descubrimiento de los conceptos musicales.

4.2.1. El constructivismo

En la psicología educativa existen una serie de teorías que pretenden explicar los principios de la enseñanza desde diferentes perspectivas, una de las principales es el constructivismo que busca explicar los procesos cognitivos y la adquisición de los

conocimientos que sustentan la actividad mental constructiva, derivada de la interacción entre el maestro y el alumno y cuyo principio esencial es concebir la enseñanza como un proceso de construcción.

Desde este enfoque teórico Piaget e Inhelder (1993) plantean que existen tres grandes etapas en el desarrollo del aprendizaje en el niño que son: el nivel de lo concreto, gráfico y abstracto.

El nivel de lo concreto se encuentra centrado en la acción, lo práctico y lo real, se presenta antes de la aparición del lenguaje y existe una falta de función gráfica y abstracta. Tal como sugiere Frega (1972) los niños del nivel preescolar deben relacionarse con las actividades musicales en forma práctica y de ninguna manera, gráfica ni abstracta. Por tanto, el pentagrama, las notas, claves y demás signos musicales tradicionales se dejarán para niveles educativos posteriores. De la misma manera, Kurt (1961) menciona que en el nivel preescolar lo importante es hacer sentir al niño la música sin los conceptos teóricos del solfeo. Así mismo, Frega sugiere que las actividades musicales deben realizarse en forma empírica; por medio de la práctica musical. Pues este proceso, permite trabajar en el alumno el nivel concreto para llegar en niveles posteriores al concepto abstracto.

Por tanto el nivel preescolar y parte de la primaria se enfocan en el aspecto práctico de la enseñanza musical. Sin embargo, Lavignac (1950, citado en Bareilles y Zen, 1964) desataca que es en el nivel de primaria cuando los niños deben comenzar con el conocimiento y utilización de la notación musical.

El nivel de lo gráfico se caracteriza según Piaget (1996) por la aparición del símbolo que consiste en la capacidad de representación mental de un objeto, persona o acontecimiento por medio de la imagen mental. En cuanto al nivel de lo gráfico, González (1974) afirma que la enseñanza de los signos musicales se debe adecuar a la edad de los

alumnos para evitar caer en la mecanización y pasar por alto los fundamentos psicológicos en la enseñanza musical.

De acuerdo con Piaget (1996) el nivel de lo gráfico está representado por la imitación y el juego y constituye el puente entre lo concreto y lo abstracto. Por una parte, en la imitación el alumno se acomoda a un objeto que toma como modelo, en el caso de preescolar y primaria predomina este proceso de imitación y en la secundaria el uso de la gráfica musical posibilita al alumno la comprensión de las obras musicales que toca, derivada de la lectura de partituras de los diversos estilos musicales. De la misma manera sucede en los niveles profesionales de música. Pues de acuerdo con Lavignac (1950) el maestro debe ser el modelo ideal del alumno y su ejemplo debe ser seguido con devoción. En relación con esto, la imitación es la técnica que predomina en las escuelas profesionales de música.

Por otro lado, según Piaget el juego es el proceso de asimilación; por medio del cual, el niño trata de apropiarse de los objetos externos y someter las cosas a la actividad propia sin reglas ni limitaciones. De la misma manera, Kurt (1961) afirma que en la educación preescolar el propósito es hacer sentir al niño el ritmo y el canto por medio de juegos adecuados a su edad. Este puede realizarse por medio de juegos de eco y de preguntas y respuestas rítmicas. De la misma manera, González (1974) afirma que en el nivel primaria se recomienda desarrollar las actividades musicales por medio del juego.

De acuerdo a autores como Piaget los juegos se dividen en tres tipos: el juego de ejercicio, simbólico y de reglas. Los juegos de ejercicio consisten en actividades corporales como caminar, saltar o correr, predominan durante la etapa infantil y su frecuencia disminuye con la edad. Tal como afirma Frega (1972) en el nivel preescolar los juegos de ejercicio se realizan por medio de desplazamientos corporales como caminar o marchar; de

tal manera, que el niño pueda vivenciar la práctica del pulso, acento y ritmo. Por otra parte, de acuerdo a autores como González (1974) en la primaria las actividades musicales se enfocan en el juego de ejercicio como caminar, correr y saltar; así como para el desarrollo de las cualidades y elementos de la música.

Los juegos simbólicos, se caracterizan por la aparición del lenguaje y la imagen mental. En el nivel de preescolar, Frega (1972) establece que de ninguna manera es conveniente que el niño utilice la gráfica musical como pentagrama y notas. Sin embargo, es recomendable que realice alguna representación gráfica del sonido por medio de líneas y puntos u otros signos que representen las cualidades y elementos de la música, que preparen la enseñanza de la gráfica musical de los niveles educativos posteriores.

En la escuela primaria se recomienda que los niños comiencen con el aprendizaje de la gráfica musical tradicional. Al respecto, González y Kurt (1961) señalan que la enseñanza del solfeo debe comenzar en forma práctica y de ninguna manera con el signo abstracto. En relación a esto, Frega sugiere que el conocimiento de la escritura musical posibilita al niño para la lectura de partituras y le abre las puertas a la interpretación de los diversos estilos musicales.

Por último, los juegos de reglas que derivan de las interacciones sociales del niño se transforman con el tiempo en las normas sociales. De acuerdo con esto, Kurt señala que a medida que el niño avanza en la escuela primaria las actividades musicales deben ser más complejas y adquirir mayor seriedad. Este nivel de aprendizaje surge como consecuencia de las interacciones escolares que se desarrollan en la escuela y sobre todo en la formación de coros, bandas y orquestas en la secundaria, escuelas superiores y profesionales de música y que propician el intercambio de conocimientos entre los integrantes de las agrupaciones musicales.

El nivel abstracto de acuerdo a Piaget (1994) está constituido por la imagen mental y la invención, que posibilitan la combinación de esquemas mentales en el niño y lo conducen a la creatividad. Tal como afirma el autor, inventar significa combinar esquemas mentales que son susceptibles de combinarse de todas maneras posibles. Pues en la primaria, el nivel de lo abstracto en la enseñanza musical se debe desarrollar con base en conocimientos simples, prácticos y adecuados a los intereses del niño, sin pretender formar conceptos ni definiciones de memoria. En la secundaria se recomienda desarrollar el análisis profundo de obras musicales de mediana dificultad, derivado del conocimiento de la notación musical, la forma y el estilo de las obras musicales que los alumnos cantan y tocan.

En cambio el aprendizaje de los signos musicales de acuerdo a autores como Bareilles y Zen (1964) permite al niño escribir el ritmo y la melodía de canciones y lo posibilita para desarrollar la imaginación creadora. Por lo tanto, en la enseñanza musical desde la perspectiva constructivista, lo concreto, el símbolo y la abstracción constituyen los tres grandes niveles en el desarrollo mental del niño.

Por otro lado, sobre el desarrollo psicológico del adolescente Piaget y Inhelder (1993) mencionan que se estructura principalmente en el predominio de lo posible sobre lo real, situación que caracteriza el pensamiento formal o abstracto de su vida presente y futura. El pensamiento reflexivo que caracteriza al adolescente lo libera del punto de vista propio y lo conduce a la cooperación. Dicha cooperación se promueve por medio de la formación de agrupaciones musicales escolares, en donde el adolescente enriquece su punto de vista por medio de las interacciones con los demás. De acuerdo con esto, al nivel de secundaria corresponde el desarrollo de la parte teórica de los conocimientos prácticos y

gráficos adquiridos en preescolar y primaria para ser aplicados en canciones y al tocar obras instrumentales de mediana dificultad.

De acuerdo con Piaget (1994) en el pensamiento formal del adolescente existe una sustitución de objetos por enunciados verbales que afectan las relaciones de los objetos y producen una mayor cantidad de operaciones posibles a través de la construcción de hipótesis. Por lo que la enseñanza musical en secundaria se caracteriza por un nivel mayor de abstracción; aún así se recomienda que la teoría y el solfeo deben desarrollarse de manera práctica y aplicada a un instrumento musical.

En esta forma, la capacidad del adolescente para generar hipótesis le permite elegir una entre varias opciones después de haberlas imaginado; este proceso da lugar en la enseñanza musical a la elección de una interpretación adecuada para una obra musical determinada. En relación con esto, Frega (1972) sostiene que en secundaria el análisis musical de las obras vocales e instrumentales posibilitan al adolescente para alcanzar el nivel de abstracción característico de su edad. Este análisis, posibilita al alumno para elegir de forma adecuada la interpretación de una determinada obra musical. Pues de acuerdo con la autora, la construcción mental del adolescente le permite realizar el análisis musical de motivos, frases y periodos en la música popular y de concierto que lo conducen a una adecuada ejecución musical.

En relación con esto, el adolescente en la secundaria es capaz de analizar obras musicales y esto favorece la comprensión del mundo musical y lo conduce al nivel de abstracción en una totalidad de conocimientos integrados. De la misma manera, en el adolescente las interacciones sociales benefician las operaciones del pensamiento y las actitudes de cooperación. Pues uno de los principales representantes del constructivismo, Vygotsky (1978) plantea que de ninguna manera el aprendizaje es individual; sino más bien

social. Esta socialización es una de las características del adolescente, en la que tiende a pertenecer a un grupo social con el cual se identifica y mediante este proceso se produce un intercambio de información que enriquece su punto de vista en relación con el de los demás.

Por otro lado, en la teoría del constructivismo la afectividad tiene una notable participación en el proceso de enseñanza; pues constituye el motor que sustenta la necesidad de actuar. En relación con esto, en la educación preescolar, primaria y secundaria, aparte de los conocimientos y aptitudes se promueven actitudes de orden, disciplina, responsabilidad, interés y amor por la música; situación que de ninguna manera se menciona ni se promueve en los conservatorios y escuelas profesionales de música.

De acuerdo con la zona de desarrollo próximo aportada por Vygotsky (1978) se argumenta que el maestro debe considerar los conocimientos anteriores para agregar los nuevos y propiciar de esta manera el desarrollo del potencial del alumno. En los niveles de educación básica los conocimientos se estructuran de manera secuenciada; pues en preescolar la enseñanza está centrada en conocimientos prácticos que se refuerzan en primaria y se agrega el conocimiento de la notación musical, esto es complementado en secundaria con el análisis musical que permite la comprensión y el logro del nivel de abstracción en el adolescente. Pues como señala González (1974) en la medida en que un alumno conoce nuevos elementos musicales los agrega a los conocidos; así la clase de música deja de ser un simple proceso desarticulado de los demás niveles educativos.

Por tanto, de acuerdo con la organización de los planes de estudios en las escuelas profesionales de música, existe una desarticulación entre las materias de dichos planes. Pues aparte de las materias básicas como el instrumento musical y el solfeo, las materias de armonía y análisis musical se ubican en los últimos grados de la carrera y esta situación

propicia que en la enseñanza individual y grupal los alumnos desarrollen desde los primeros años de estudios una memorización basada en la repetición mecánica sin reflexión.

En resumen, se puede argumentar que los niveles de lo concreto, gráfico y abstracto se complementan gradualmente a partir de la educación musical preescolar, primaria y secundaria y se complementa en las escuelas profesionales de música. Pues en estas escuelas las actividades se orientan de manera prioritaria hacia el desarrollo de la habilidad para tocar un instrumento musical, complementado con algunas materias teóricas que se enfocan en el desarrollo de la capacidad abstracta del análisis musical implicado en la interpretación musical.

4.2.2. La neurología funcional

Desde la perspectiva de la teoría de la neurología funcional se establece que en la enseñanza es necesario buscar un equilibrio entre lo científico representado por el hemisferio izquierdo y lo artístico del hemisferio derecho. En relación con esto, el análisis y la síntesis son los procesos que deben armonizarse en la enseñanza musical. Tal como sostiene Frega (1972) en preescolar y primaria la enseñanza de las cualidades y elementos y de la música deben ser enseñados por medio de la experimentación, sin análisis abstractos. Pues cuando se proporcionan conocimientos teóricos sin ser relacionados con la experiencia se produce un conflicto entre los dos hemisferios cerebrales. Aunque en un principio cada alumno tiene un estilo cognitivo diferente, pues mientras que algunos alumnos son analíticos, otros tienen mayor capacidad para sintetizar. En relación con esto, Despins (1989) menciona que es necesario proporcionar a los alumnos experiencias que les permitan funcionar al mismo tiempo los dos hemisferios cerebrales. Por tal motivo, el

maestro de música debe enseñar al comienzo ajustándose a los diversos procesos cognitivos. Pues según este autor cuando un alumno tiene facilidad para actividades prácticas y se le obliga a una actividad de problemas abstractos se le provoca frustración y rechazo hacia el proceso de aprendizaje.

Por lo general, en los niveles de preescolar y primaria se promueven estrategias de síntesis. De acuerdo con esto, Bareilles y Zen (1964) afirman que el método de enseñanza musical debe ser global, de tal manera que el niño conozca una obra musical en su totalidad. Pues las frases aisladas derivadas del análisis confunden la comprensión del niño. Por lo que es preferible presentar una canción como un todo organizado, para que el niño contemple la obra como una totalidad, (Canel, citado en Bareilles y Zen, 1964). De tal manera, Despins (1989) recomienda introducir al niño en la música por medio de un contacto completo antes de cualquier análisis musical. De la misma forma, Frega (1972) sostiene que las actividades en la primaria serán de manera superficial, dejando el análisis profundo de este tema para el nivel de secundaria. Sin embargo, a partir de la secundaria y sobre todo en las instituciones profesionales se promueve más el análisis musical derivado del conocimiento de la notación y la forma musical constituida por las frases y temas de las obras musicales; aunque este tipo de análisis se aborda en los últimos años de la enseñanza musical.

Tal como se ha dicho anteriormente, Despins confirma que en el sistema tradicional de enseñanza musical se privilegia el proceso de análisis del hemisferio izquierdo y se antepone al desarrollo del hemisferio derecho. Sin embargo, Frega destaca que en preescolar se propicia el desarrollo de la expresión y la creatividad en los niños. De la misma manera, Bareilles y Zen agregan que en primaria los niños pueden ser estimulados para crear melodías sencillas y pequeñas. Además, Kurt (1961) propone que estas

actividades se deben realizar con sentimiento. Pues este autor argumenta que cuando una canción es cantada sin sentimiento resulta sin sentido. Este proceso de síntesis permite el desarrollo del hemisferio cerebral derecho. Sin embargo, a partir de secundaria se pone más énfasis en el desarrollo de la capacidad para analizar las obras musicales. Sobre todo en las instituciones profesionales de enseñanza musical en las que según Frega (1972) el análisis musical es la base para comprender y tocar las obras musicales. A pesar de que la materia de análisis musical se ubica en los últimos años de los planes de estudio de las escuelas profesionales.

En las escuelas profesionales de música se imparten materias grupales que propician la comprensión musical por medio de los procesos de análisis y síntesis, como análisis musical y composición; sin embargo, sólo en muy pocas se incluyen las materias de instrumentación, improvisación y composición que posibilitan de acuerdo con la teoría de la neurología funcional, la integración del hemisferio izquierdo y derecho del cerebro.

Una de las consecuencias de esta situación según Despins (1989) es que el estudio de las materias teóricas desanima a los alumnos cuando el maestro descuida la parte afectiva en la enseñanza. De la misma manera, esta situación se puede ver cuando por ejemplo, un cantante se concentra sólo en el texto de una canción y descuida la expresión emocional de la misma. Por tanto, la concentración exagerada en una parte de la obra musical dificulta la comprensión y la expresión en el proceso de interpretación.

Como consecuencia, se establece que en la enseñanza musical la comprensión y la expresión deben tener prioridad sobre lo que se aprende. Pues según el autor, estos procesos derivan de la participación de los dos hemisferios cerebrales; mientras que en el aprendizaje sólo participa uno de los dos hemisferios. Por lo tanto, al comienzo de la enseñanza la

teoría de la neurología funcional, sugiere respetar el estilo cognitivo del alumno, para luego conducirlo a la integración de los dos hemisferios cerebrales.

En resumen, la enseñanza musical en preescolar y primaria se caracteriza por el predominio de la práctica musical basada en la síntesis, sin procesos de análisis en el niño. Posteriormente, en la secundaria e instituciones profesionales de música tienen prioridad los procesos de análisis musical y se descuida el proceso de síntesis. Esto coincide con la neuropsicología cuando se establece que en general el sistema tradicional de enseñanza se orienta por la imposición del proceso de análisis del hemisferio izquierdo y se minimiza el desarrollo del hemisferio derecho, caracterizado, éste último, por la expresión emocional, la intuición y la creatividad.

Por lo tanto, en la teoría de la neurología funcional se pretende integrar los dos hemisferios cerebrales; sin embargo se afirma que el desconocimiento de dicha teoría por parte de los maestros, genera problemas en el desarrollo del proceso de enseñanza; pues los supuestos de esta teoría tienen una participación muy reducida en los diversos niveles educativos de las instituciones educativas y sobre todo, en el caso de la enseñanza musical.

CAPÍTULO 5

Conclusiones y recomendaciones

5.1. Conclusiones

La música es una de las expresiones artísticas que ha existido en todas las épocas, regiones y culturas del mundo; sin embargo, sus características han variado de acuerdo con el lugar y tiempo en que se han suscitado y en algunos casos los elementos musicales entre una cultura y otra.

De acuerdo con el análisis de los documentos consultados, en la cultura occidental la educación musical debe comenzar en el hogar, que abarca desde el nacimiento del niño hasta su ingreso al nivel preescolar y está constituida por cantos sencillos y adecuados a su edad. En esta etapa, dicha educación corresponde a los padres, los familiares, el medio ambiente y a los medios de comunicación social, para continuar durante todos los niveles posteriores de la educación general.

En la educación básica la enseñanza musical junto con las demás materias tiene como propósito proporcionar conocimientos, habilidades y actitudes que contribuyan a un desarrollo integral del alumno y de ninguna manera formar profesionales de la música; sin embargo, para cumplir esta meta debe relacionarse con las demás materias escolares.

El nivel preescolar es el momento adecuado para comenzar la enseñanza musical escolar; esta educación temprana posibilita al niño para alcanzar resultados óptimos a medida que avanza en los niveles escolares posteriores. La enseñanza musical en este nivel está centrada en el nivel de lo concreto, caracterizado por la experiencia práctica y la voz es el instrumento principal para el desarrollo del niño, todo lo anterior, sin el uso de la gráfica musical ni conceptos abstractos.

En los primeros años de primaria continúan las actividades musicales enfocadas en la práctica, sin la aplicación de conceptos teóricos, y el canto sigue siendo el instrumento principal; sin embargo, en este nivel se integra el nivel gráfico utilizando la notación musical tradicional que favorece la comprensión y prepara las actividades abstractas del nivel de secundaria.

En la secundaria el adolescente ha superado el nivel de lo concreto y lo gráfico y se caracteriza por una actividad abstracta y teórica, aplicada a las canciones y melodías que toca. El pensamiento reflexivo del adolescente le permite realizar el análisis de las partes de una obra, las formas, los estilos y las características históricas de los estilos musicales y el conocimiento de la notación musical le permite comprender y tocar obras musicales obras de mediana dificultad.

En algunas instituciones superiores universitarias existen escuelas de arte que tienen la función de formar profesionales de la música; sin embargo, la función de las universidades es formar profesionales en diversas disciplinas científicas y humanas y el propósito de la enseñanza musical en estas instituciones es contribuir a la formación integral de los alumnos.

Por otra parte, en los conservatorios y escuelas profesionales de música, en los que la enseñanza musical tiene la función de formar profesionales en el arte musical, la formación de solistas y grupos musicales constituye el propósito principal de estas instituciones que se complementa con materias teóricas, cuyo propósito es conservar y difundir la cultura musical occidental.

La enseñanza musical en los diversos niveles educativos de la cultura occidental se caracteriza por el predominio de métodos y técnicas tradicionales; en preescolar y primaria cada método busca desarrollar un aspecto musical sobre los demás de manera reduccionista

y simplificada; la notación musical que favorece la comprensión se enseña en los últimos grados de primaria y en especial en la secundaria, en la que se promueve el análisis musical; sin embargo, la improvisación y la expresión emocional se promueven en menor grado. Las técnicas más utilizadas son: la imitación, en la que el maestro es el modelo, la repetición y la memorización mecánica.

En las instituciones musicales profesionales predomina la clase tipo cátedra, en la que el eje de la enseñanza y la evaluación es el maestro. En general, las materias de análisis musical y composición, que son las que estimulan la comprensión y la creatividad, se imparten en la mayoría de estas escuelas; sin embargo se ubican en los últimos grados de los programas de estudio; por lo que los alumnos aprenden durante la mayor parte de su formación de manera imitativa, repetitiva y mecánica. Además la improvisación sólo se imparte en muy pocas instituciones.

La enseñanza musical en los diversos niveles educativos se ajusta más a la teoría del constructivismo representada por Piaget e Inhelder (1993) con los tres grandes niveles de desarrollo mental: el nivel concreto, gráfico y abstracto. En preescolar y los primeros años de primaria prevalece el nivel concreto constituido por actividades musicales prácticas; por medio de la imitación y el juego; sin el uso de la notación musical tradicional. En los años subsecuentes de primaria y secundaria se accede al nivel gráfico y abstracto; este último característico del adolescente, que con el conocimiento de la notación musical, le permite el análisis de partituras que favorece la comprensión y la interpretación musical, que es culminada en las instituciones profesionales de formación musical.

En la teoría sobre la neurología funcional se pretende integrar el funcionamiento de los dos hemisferios cerebrales, en el que el hemisferio izquierdo se enfoca en el proceso de análisis; mientras que al hemisferio derecho corresponde el proceso de síntesis, la expresión

emocional y la creatividad. Sin embargo, en el nivel preescolar se estimula el funcionamiento del hemisferio derecho por medio de la síntesis derivada de las vivencias musicales escolares; en la primera parte de la primaria continúa el proceso de síntesis y en la segunda parte el análisis, derivado del conocimiento de la notación musical; en la secundaria y en las instituciones profesionales de música predomina el proceso de análisis, sobre el de síntesis y por consecuencia se pierde de vista el equilibrio planteado por la teoría de la neurología funcional, en la enseñanza musical de los principales países de la cultura occidental.

5.2. Recomendaciones

Los resultados presentados en esta investigación están centrados en la enseñanza musical occidental; por lo tanto, es recomendable ampliarlos con estudios sobre las culturas milenarias constituidas por los países que integran el bloque de oriente, Japón y China; así como una parte de la India, atravesando por medio oriente, constituido por los países de origen árabe-musulmán, sin olvidar el arte musical africano; con el propósito de establecer una visión comparativa entre las teorías los métodos y las técnicas utilizadas en la educación de las diversas culturas de la humanidad.

El estudio presentado utiliza la técnica documental; es decir la revisión de libros y documentos que sustentan los resultados obtenidos; sin embargo, es necesario complementar estos resultados con investigaciones de campo para profundizar en la parte práctica de la enseñanza musical y como consecuencia, establecer la relación que existe entre la teoría y la práctica del proceso educativo.

En el aspecto académico es recomendable realizar investigación sobre la enseñanza musical en escuelas públicas diferentes; sobre todo, en el medio urbano, y rural; así como

en escuelas de iniciativa privada para determinar la universalidad de las teorías, los métodos y las técnicas o para establecer la aplicación prioritaria de unas sobre otras, de acuerdo con las características, recursos materiales y humanos de cada institución.

En las instituciones profesionales de música como conservatorios y escuelas de música es necesario realizar investigaciones sobre el diseño de programas de estudio; para establecer las necesidades en cuanto a los conocimientos, habilidades y actitudes, que demanda la sociedad del siglo XXI.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alemán, T. (2005, Abril, 16) *Acerca de la enseñanza musical escolar. Nexos pedagógicos*. Recuperado en Abril, 16, 2005 de la:
<http://www.conservatorianos.com.mx/1alena.htm>
- Alemán, T. (2005, Abril, 16) *Profesionalización de la docencia musical escolar*. Horizontes Educativos. Recuperado en Abril, 16, 2005 de la:
<http://www.conservatorianos.com.mx/2aleman.htm>
- Almaguer, T. y Elizondo, A. (2002) *Fundamentos sociales y psicológicos de la educación*. México: Trillas.
- Bareilles, O. y Zen, V. (1964) *La música en el aula*. Buenos Aires, Argentina: Kapeluzy.
- Boyce-Tillman, J. (2003) *La música como medicina del alma*. México: Paidós
- Barajas, M. (2005, Abril, 16) *La pedagogía musical elemental en México: Un tema para la pedagogía musical intercultural*. Nexos pedagógicos. Recuperado en Abril, 16, 2005 de la:
<http://www.conservatorianos.com.mx/1mbarajas.htm>
- Cázares, L. Chriten, M. Jaramillo, E. Villaseñor, L. y Zamudio, L. (1999) *Técnicas actuales de investigación documental*. México: Trillas.
- Comte-Sponville, A. (2003) *Diccionario filosófico* (3ª ed.) Barcelona, España: Piadós.
- Cummings, W. K. (1990) *International comparative education: Practice, issues, & prospects*. Oxford, Inglaterra: Butterworth-Heinemann.
- Darnall, J. (2002, Abril, 01) *Shinichi Suzuki: Teaching Music from the Heart*. School Library Journal. New York. Recuperado e la base de datos ProQuest en Septiembre, 23, 2005 de la: <http://0-proquest.umi.com/millennium.itesm.mx/pqdlink?index=2&did=115253796&SrchMode=1&sid=1&Fmt=3&VInst=PROD&VType=PQD&RQT=309&VName=PQD&TS=1128734287&clientId=23693>
- Despins, J. (1989) *La música y el cerebro*. España: Gedisa.
- Díaz Barriga, A. (2000) *El examen: textos para su historia y debate*. México: Centro de Estudios sobre la Universidad (CESU), Plaza y Valdés y UNAM.
- Díaz Barriga, F. y Hernández, G. (2002) *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista*. México: McGraw
- Diccionario Akal/Grove de la Música* (2000) En Sadie y Latham (Eds.). Madrid, España: Akal.

- Doron, R. y Parot, F. (1991) *Diccionario Akal de psicología*. Madrid, España: Akal.
- Enciclopedia Ilustrada Cumbre* (1987). (27ª. ed.) (Vol. 9) México: Cumbre.
- Enciclopedia Universal Ilustrada Europeo Americana* (1917) (Vol. 34) Madrid, España: Espasa-Calpe
- Flavell, J. (1995) *La psicología evolutiva de Jean Piaget*. México: Piados.
- Frega, A. (1972) *Música y educación*. Buenos Aires, Argentina: DAIAM.
- Frega, A. y Cash, I. (1975) *Planeamiento de la educación musical escolar y su evaluación*. Buenos Aires, Argentina: División desarrollo musical.
- Fokine, S. (2004) *Manual práctico de la teoría elemental de la música*. México: AVA.
- García, E. (2001) *Mente y cerebro*. Madrid, España: Síntesis.
- García, J. (2005, Abril, 16) *La enseñanza musical en Argentina*. Anales de la educación musical. Recuperado en Abril, 16, 2005 de la: <http://www.conservatorianos.com.mx/1jlgcanepa.htm>
- González, M. (1974) *Didáctica de la música*. Buenos Aires: Kapeluzy.
- Harmacourt, N. (2003) *El diálogo musical: Reflexiones sobre Monteverdi, Bach y Mozart*. Barcelona: Piados.
- Hemsey, V. (1977) *Fundamentos, materiales y técnicas de la educación musical*. México: Ricordi.
- Inhelder, B. y Piaget, J. (1996) *De la lógica del niño a la lógica del adolescente*. Barcelona, España: Piados.
- Jones, N. (2005, Abril, 16) *Multiculturalismo en la educación musical en Estados Unidos*. Nexos pedagógicos. Recuperado en Abril, 16, 2005 de la: <http://www.conservatorianos.com.mx/4kreutzer.htm>
- Juandiego, Y. (1998, Mayo, 2) *Exhortan a estudiantes a educar gusto musical*. Reforma. Recuperado de la base de datos ProQuest en Septiembre, 16, 2005 de la: <http://0-proquest.umi.com.millennium.itesm.mx/pqdlink?index=0&did=29980515&SrchMode=1&sid=1&Fmt=3&VInst=PROD&VType=PQD&RQT=309&VName=PQD&TS=1128733373&clientId=23693>

- Kennedy, M. (1996) *The concise Oxford Dictionary of Music*. New York: Oxford University Press.
- kurt, P.(1961) *La música en la educación moderna*. Buenos Aires, Argentina: Ricordi
- Larousse (1996) *Diccionario enciclopédico*. (3ª. ed.) (Vol. 8) Barcelona, España: Planeta.
- Lavignac, A. (1950) *La educación musical*. (4. ed.) Buenos Aires: Ricordi.
- Lieblin, W. (1976) *La música coral e instrumental en la escuela media*. Buenos Aires, Argentina: Colección Música y su Mundo.
- La Secretaria de Educación Pública (1991) *Lineamientos didácticos para la sesión de cantos juegos y ritmos*. México: SEP.
- Molina, A. (2001, Mayo, 11) *Premian su enseñanza musical*. El norte. Recuperado de la base de datos ProQuest en Septiembre, 16, 2005 de la: <http://0-proquest.umi.com.millennium.itesm.mx/pqdlink?index=0&did=72999753&SrchMode=1&sid=1&Fmt=3&VInst=PROD&VType=PQD&RQT=309&VName=PQD&TS=1128733077&clientId=23693>
- Mucchielli, A. (2001) *Diccionario de métodos cualitativos en ciencias humanas y Sociales*. Madrid, España: Síntesis
- Muñiz, A. (2000, Junio, 21) *Estudian la técnica del Jazz*. Mural. Recuperado de la base de datos ProQuest en Septiembre, 16, 2005 de la: <http://0-proquest.umi.com.millennium.itesm.mx/pqdlink?index=0&did=695639571&SrchMode=1&sid=1&Fmt=3&VInst=PROD&VType=PQD&RQT=309&VName=PQD&TS=1128734087&clientId=23693>
- Piaget, J. (1994) *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. México: Grijalbo.
- Piaget, J. (1995) *La construcción de lo real en el niño*. México: Grijalbo.
- Piaget, J. (1996) *La formación del símbolo en le niño*. México: FCE
- Piaget, J. y Inhelder, B. (1993) *Psicología del niño*. (13ª. ed.) Madrid; España: Morata.
- Pozo, I. (1999) *Aprendices y maestros: La nueva cultura del aprendizaje*. Madrid, España: Alianza.
- Rivas, M. Arroyo, A. García, E. Ibarra, E. y de Álvarez, J. (1985) *Actividades musicales preescolares*. México: Kapelusz.

Shapiro, E. (2005) *Time Flies: How to Make The Best Use of teaching Time*. The American Music teacher. Cincinnati. Tomo 54, No. 6, p. 113. Recuperado de la base de datos ProQuest en Septiembre, 23, 2005 de la: <http://0-proquest.umi.com.millennium.itesm.mx:80/pqdlink?did=854832971&sid=1&Fmt=3&clientId=23693&RQT=309&VName=PQD>

Take Charge of Your Ensemble (2005, Abril, 01) Teaching Music. Tomo 12, No. 5, p. 94. Recuperado de la base de datos ProQuest en Septiembre, 23, 2005 de la: <http://0-proquest.umi.com.millennium.itesm.mx:80/pqdlink?did=816932681&sid=1&Fmt=4&clientId=23693&RQT=309&VName=PQD>

The Science and Psychology of Music Performance: Creative Strategies for Teaching and learning. (2003, Mayo, 01) Music Educators Journal. Tomo 89, No. 5, p. 52. Recuperado de la base de datos ProQuest en Septiembre, 23, 2005 de la: <http://0-proquest.umi.com.millennium.itesm.mx:80/pqdlink?did=336601421&sid=1&Fmt=3&clientId=23693&RQT=309&VName=PQD>

Universidad Autónoma del Estado de México (1999) *Música prehispánica en las culturas y comunidades del Estado de México*. México: CUADERNOS DE CULTURA UNIVERSITARIA

Vygotsky, L. (1978) *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Vivern, C. y Sciarrillo, R. (1979) *La educación musical en la escuela primaria*. Buenos Aires, Argentina: Víctor Leru.

Wario, B. (1999, Junio, 10) *Lleva la música dentro del corazón*. El Norte. Recuperado de la base de datos ProQuest en Septiembre, 16, 2005 de la: <http://0-proquest.umi.com.millennium.itesm.mx/pqdlink?index=1&did=42796702&SrchMode=1&sid=1&Fmt=3&VInst=PROD&VType=PQD&RQT=309&VName=PQD&TS=1128733614&clientId=23693>

Willems, E. (1966) *Educación musical*. Buenos Aires, Argentina: Ricordi.

Zamacois, J. (1959) *Curso de formas musicales*. Barcelona, España: Labor.