


Retos y nuevas perspectivas de formación de músicos universitarios

Irma Susana Carbajal Vaca
Coordinadora





Retos y nuevas perspectivas
de formación de músicos
universitarios



Retos y nuevas perspectivas de formación de músicos universitarios

Irma Susana Carbajal Vaca
Coordinadora

Retos y nuevas perspectivas de formación de músicos universitarios

Primera edición 2020

D.R. © Universidad Autónoma de Aguascalientes
Av. Universidad 940, Ciudad Universitaria
Aguascalientes, Ags., 20131
<https://editorial.uaa.mx>

© Irma Susana Carbajal Vaca (Coordinadora)

© Irma Susana Carbajal Vaca (Prologuista)

Mayra Analía Patiño Orozco
Itzel Santiago Cortés
Ileana Guillermina Gómez Flores
José Antonio Hernández Holguín
María Elena Vigna Sánchez
Irma Susana Carbajal Vaca

ISBN 978-607-8714-58-2

Hecho en México
Made in Mexico

Índice

| | |
|---|----|
| Prólogo <i>Irma Susana Carbajal Vaca</i> | 9 |
| Educación musical y estudiantes con discapacidad visual. Una mirada a los procesos de inclusión desde diferentes instituciones de educación superior <i>Mayra Analía Patiño Orozco</i> | 13 |
| La enseñanza musical profesional para las personas con discapacidad: Hacia una educación inclusiva <i>Itzel Santiago Cortés</i> | 27 |
| Dificultades en el desarrollo del acompañamiento musical de danza clásica. Estudio con estudiantes de música y danza de la Universidad Autónoma de Chihuahua <i>Ileana Guillermina Gómez Flores</i> | 45 |

| | |
|---|-----------|
| El control de estrés y el funcionamiento cognitivo-cerebral en la ejecución del piano. Estudio longitudinal con estudiantes de la Universidad Autónoma de Chihuahua <i>Ileana Guillermina Gómez Flores</i> <i>José Antonio Hernández Holguín</i> | 63 |
| Algunos elementos/factores involucrados en la enseñanza y el aprendizaje de la lectura a primera vista con el violín <i>María Elena Vigna Sánchez</i> | 81 |
| Encuentros y desencuentros en las estrategias didácticas centradas en el estudiante: Un ejemplo de autoevaluación docente <i>Irma Susana Carbajal Vaca</i> | 97 |

Prólogo

Las últimas décadas han traído consigo el nacimiento de distintos espacios de formación musical de nivel superior en México. Cada institución prioriza sus necesidades e investiga sus prácticas para modificarlas y mejorarlas. En este proceso, los académicos requieren dialogar con sus pares. Convencidos de esta necesidad, los miembros del Cuerpo Académico UAA-CA-117, *Educación y Conocimiento de la Música*, del Departamento de Música de la Universidad Autónoma de Aguascalientes respondemos gratamente con esta publicación.

La música de quienes han ido trazando la pauta ya comienza a escucharse en un compás que marca retos y nuevas perspectivas en la formación de los músicos universitarios. Esta selección de trabajos que ponemos a su amable consideración ofrece explicaciones y reflexiones sobre algunos de los problemas más urgentes en los espacios de formación musical de nivel superior.

En el primer capítulo, Mayra Analía Patiño Orozco, de la Universidad de Colima, estudia los procesos de inclusión en distintas instituciones educativas. Presenta los fundamentos normativos y disposiciones internacionales, nacionales y locales como marco teórico-metodológico validado para la inclusión de estudiantes con discapacidad visual en las opciones de estudios musicales de nivel superior, y expone cinco experiencias universitarias que aportan formas distintas de contribución a procesos de inclusión.

Posteriormente, Itzel Santiago Cortés, estudiante de la Maestría en Música (Educación Musical) en la Facultad de Música de la Universidad Nacional Autónoma de México, presenta un avance de su investigación, la cual está dedicada a explorar el desarrollo de la enseñanza musical para las personas con discapacidad y la realidad sobre la educación inclusiva en el contexto mexicano. Propone reflexionar sobre la relevancia de promover este tipo de educación y la participación de esta población de manera profesional en el ámbito musical desde la óptica social de los derechos humanos.

En el tercer capítulo, Ileana Guillermina Gómez Flores, de la Universidad Autónoma de Chihuahua, presenta resultados de un estudio cualitativo sobre los problemas que surgen en la incorporación de músicos acompañantes en la danza clásica; una profesión que quizá no ha sido atendida suficientemente en los espacios universitarios, pero que representa una opción laboral real y prometedora. En el siguiente capítulo, la misma autora, en colaboración con José Antonio Hernández Holguín de la Clínica de la Mujer de Pensiones Civiles del Estado de Chihuahua, presentan los resultados de un estudio sobre las situaciones de estrés que enfrentan los músicos ejecutantes. Muestran que la *biorretroalimentación* puede ser una técnica de control de estrés en estudiantes de piano.

En el quinto capítulo, elaborado por María Elena Vigna Sánchez, egresada de la Licenciatura en Música de la Universidad Autónoma de Aguascalientes, se expone una revisión de literatura sobre la lectura a primera vista en el violín, y se analizan, desde la perspectiva de la autora como estudiante, algunos de los factores involucrados en la enseñanza y el aprendizaje de la lectura a primera vista como una competencia indispensable en la formación de músicos.

En el último capítulo, quien escribe este prólogo, profesora de la Universidad Autónoma de Aguascalientes, reflexiona sobre los encuentros y desencuentros en las estrategias didácticas centradas en el estudiante, mediante un

ejercicio de autoevaluación docente que parte del supuesto de que evaluar la práctica pedagógica a través del Modelo Educativo Institucional incidirá significativamente en el rediseño de los programas, la planeación de clases y la comunicación con colegas del Departamento.

Irma Susana Carbajal Vaca
Aguascalientes, Ags., 17 de enero de 2019



Educación musical y estudiantes con discapacidad visual. Una mirada a los procesos de inclusión desde diferentes instituciones de educación superior

Mayra Analía Patiño Orozco

Introducción

Antecedentes y el porqué de la inclusión

José Luis se acerca al Instituto Universitario de Bellas Artes como aspirante a cursar estudios musicales; tiene 17 años, es inteligente y lo acompaña su madre, desea estudiar violín, la academia lo rechaza y realiza un segundo intento a piano, los profesores de esta academia lo escuchan: toca un minuetto del cuaderno de Ana Magdalena Bach, es admitido pero ningún maestro se atreve a asumir su conducción: José manifiesta una ceguera degenerativa.

Su historia, solicitud, encuentros, desencuentros y lo que dejó en el Instituto Universitario de Bellas Artes es siempre el punto del que parto en este tema y su desarrollo con un intrínseco compromiso doble: hacia la educación musical –el arte y los futuros profesionistas– y hacia el aspecto humano del mismo –el individuo, lo social.

Cuando la búsqueda de formas y metodologías a la que nos obligó el contacto y atención con José Luis como estudiante del Departamento de Música, que desemboca en un fuerte trabajo en términos de investigación y respaldo documental, encontramos, por una parte, una serie de marcos normativos en los que tanto en términos de políticas y disposiciones a nivel nacional, como de consideraciones por parte de organismos internacionales como la Organización de las Naciones Unidas (ONU) y la EMS; y, por otra parte, un trabajo enorme en materia de sensibilización y difusión con respecto a la inclusión.

El objetivo de este trabajo es poner de manifiesto la sensibilización en obstáculos específicos, como detonante de propuestas que permitan la participación de personas con discapacidad en Instituciones de Educación Superior. Asimismo, se observa la necesidad de difundir la diversidad de esfuerzos, acciones y logros en materia de discapacidad al exterior de instituciones universitarias, con el fin de alentar, complementar y enriquecer los procesos de las mismas.

Siendo éste un artículo de naturaleza documental, se han recuperado experiencias de cinco distintos ámbitos vinculados a la educación superior que, sin embargo, no cuentan con procesos sistemáticos para su divulgación. Se exponen en forma concisa, subrayando los logros en cada caso en materia de inclusión; y, finalmente, los avances y retos de la comunidad académica en espacios profesionales de educación musical se expresan en términos de conclusiones.

Todos significa todos: conceptualización y reseña histórica de marcos normativos

Antes de citar las normativas, debemos acotar un concepto clave: ¿qué es discapacidad?

Históricamente el término está relacionado con sus causas, señalándola como una alteración, un castigo o problema que marca a la persona con

un valor por debajo del resto, por ende, la persona con discapacidad es devaluada, subvalorada y obligada –ya sea de manera implícita o explícita– a solicitar siempre una atención y sitios aparte. Sin embargo, existe una conceptualización de la discapacidad en la que “se considera el fenómeno como un problema de origen social y principalmente como un asunto centrado en la dificultad para la completa **integración** de las personas en la sociedad” (Osorio, 2008).

Dicha integración, de acuerdo con esta visión, implica que la sociedad lleve a cabo las modificaciones necesarias a fin de que las personas con discapacidad tengan acceso al mismo tipo de experiencias que el resto de la comunidad, de ahí que el término discapacidad signifique una responsabilidad social, no un problema personal o familiar. Por otra parte, si se le concede valor al individuo como integrante de una comunidad, el campo conceptual se amplía: la inclusión, en tal caso, asume a cada persona con un valor único y distinto a los demás, con sus propias capacidades¹ que lo posibilitan a aprender y posteriormente a aportar algo a la sociedad, acto que hace legítimo el sentido de pertenencia a una comunidad.

De igual forma, desde distintos ámbitos, las universidades conceden especial atención a la diversidad y a la responsabilidad social, como acciones enmarcadas por sus paradigmas institucionales. Cuando hablamos de diferencias, éstas pueden abarcar tópicos como religión, sexo, lengua, nivel socioeconómico, entre otros; sin embargo, la dinámica debe dirigirse a la aceptación de estas diferencias no como un obstáculo para la convivencia, sino como una oportunidad de enriquecimiento personal (Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior [ANUIES], 2002).

Con la creación de la Organización de Naciones Unidas (ONU) se da pie al debate respecto de la convivencia mundial pacífica, estableciéndose en 1948 la Declaración de los Derechos Humanos. Es a partir de los años 80 que se observan las “condiciones sociales que apartan, discriminan y ponen en situación de opresión a quienes tienen una discapacidad” (Molina, 2010: 17). Entre los documentos que son fundamentales para llevar a la práctica políticas y alternativas a lo anterior, cabe mencionar los siguientes:

1 De hecho, el término “discapacidad” implica negar la capacidad de la persona, como si ésta tuviera una única capacidad como ser humano y la ceguera, sordera u otra carencia física eliminaran el resto de sus capacidades. Asimismo, cuando se emplea el término “capacidades diferentes”, en realidad lo que se hace es recurrir a un eufemismo, ya que todas las personas tenemos capacidades que nos distinguen y hacen diferentes.

- 1970, 1975: Declaración de los Derechos del Deficiente Mental y de los Minusválidos (ONU).
- 1980: Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidad y Minusvalías (OMS).
- 1982: Programa de Acción Mundial para las Personas con Discapacidad (ONU).
- 1990: Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad (ONU).
- 1994: Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales (Salamanca, España) (ANUIES, 2002).

México tiene un antecedente legislativo importante que debe conocerse a fin de comprender y sustentar la toma de decisiones en la actualidad; entre estos fundamentos cabe mencionar la propuesta que hace el gobierno de nuestro país ante la ONU en 2001 para la realización de trabajos y reuniones que culminan en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad², aprobada en 2006 y ratificada por nuestro país en 2007 (Molina, 2010).

Al interior de la República Mexicana se observa, además, una serie de propuestas en materia normativa, tales como el Programa Nacional para el Bienestar y la Incorporación al Desarrollo de las Personas con Discapacidad –primero en su tipo–, impulsado en 1995 por el entonces presidente Ernesto Zedillo; la Ley General de las Personas con Discapacidad, que surge en 2005 y que en su Capítulo III menciona la creación de programas de educación especial, la incorporación de personas con discapacidad en todos los niveles del sistema, así como el acceso a materiales y becas; y el Programa Nacional de Atención a Personas con Discapacidad, en el sexenio del presidente Vicente Fox (ANUIES, 2002).

Por otra parte, instancias de educación superior llevan a cabo investigaciones y proyectos en materia de integración. Una importante iniciativa de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) de 2002 da como fruto el Manual para la Integración de Personas con Discapacidad en las Instituciones de Educación Superior.

Al llegar al documento citado, debemos hacer una gran pausa y retomar la presencia de José Luis como estudiante universitario: el qué y el cómo en

2 De acuerdo con Molina: “Este no es un documento más. Constituye la primera normativa vinculante (obligatoria) para todos los Estados que la han ratificado y en México sólo nuestra Constitución está por encima de esta Convención” (2010: 18).

términos institucionales están expuestos a detalle en el Manual que emite la ANUIES. El dato curioso es que fuimos de lo externo a lo interno. Luego de su revisión y de la búsqueda de una comisión de universidad incluyente o de un programa de universidad incluyente, descubrimos la existencia de PROUDIS: Programa Universitario para la Discapacidad, creado desde el 2007 para el apoyo a estudiantes con esta condición inscritos en cualquiera de los cursos de la Universidad de Colima.

La experiencia propia, cuyo avance actual se mencionará al finalizar este trabajo, es un ejemplo de una compleja trama y larga distancia entre lo que ya está dispuesto por normativa y lo que se hace al impartir una clase de piano a un estudiante de música en una institución de educación superior. El trecho se alarga y en éste caben multitud de experiencias, todas ellas válidas y sin embargo asumidas desde enfoques distintos. He ahí donde el sumar debe asumirse como el paso siguiente, una vez que la base jurídica está dada: la difusión e intercambio de experiencias.

De la teoría a la práctica: Universidad Autónoma de Zacatecas

En julio de 2014, Rosa María García Ortiz, maestra en educación musical defendió la tesis *La inclusión de personas con discapacidad visual en la Educación Musical Superior, caso Universidad Autónoma de Zacatecas* para obtener el grado de doctora en Educación Inclusiva por la Universidad de Baja California. Desde su Introducción, este trabajo señala esa brecha existente entre el marco legal que contempla el acceso de las personas con discapacidad a la educación de nivel superior, y la realidad que se vive en el ámbito de la formación musical profesional que ofrece la Unidad de Artes de la Universidad Autónoma de Zacatecas.

El objetivo plasmado por Rosa María radicó en “estudiar el nivel de pertinencia e inclusión existente de personas con discapacidad visual en la Educación Musical Superior, respetando el uso de su sistema de lectoescritura Braille” (García, 2014: s/n). Su metodología tuvo un enfoque cualitativo de investigación-acción, para el que llevó a cabo una serie de talleres, y posteriormente aplicó una encuesta semiestructurada a los participantes de los mismos y evaluó aspectos cognitivos y actitudinales.

Durante el desarrollo de su tesis, García Ortiz llevó a cabo dos acciones interesantes: la sensibilización hacia el tema de la inclusión y la detección de una serie de factores que impiden la existencia de estudiantes con discapacidad visual en la Universidad Autónoma de Zacatecas, para el caso de estudios en música. Respecto al primero, su investigación presenta una diversidad de políticas y múltiples voces en cuanto a la organización de los planteamientos de la inclusión, en los que, sin embargo, ella observa un consenso internacional con respecto a asumir valores previos a las prácticas incluyentes, reconocer el derecho que toda persona tiene a participar en todo contexto y situación, afrontar el compromiso hacia la eliminación de barreras que impiden la inserción de personas con discapacidad en las instituciones educativas, transformar estas instituciones en términos culturales, normativos y prácticos; así como lograr resultados valiosos para todos los alumnos. García Ortiz (2014) hace énfasis en que dicho logro significa que la inclusión rebasa la mera inserción de personas con discapacidad y se transforma en la adquisición de competencias básicas.

La investigadora menciona: “la idea de que la inclusión es un proceso, no un estado. [...] La inclusión no es un punto de llegada, sino la capacidad de involucrarse y trabajar por mejores condiciones y oportunidades para todos los estudiantes. La inclusión no se logra por haber alcanzado determinado status, sino por mantener el camino de esfuerzo para incluir cada vez más” (2014: 47).

Incluye en su tesis una descripción detallada de las estrategias generales que debe tener en cuenta un docente al momento de vincularse con estudiantes que presenten una discapacidad visual; menciona también la necesidad de indagar acerca de los canales más apropiados para obtener información por parte del alumno, así como los factores y agentes que intervienen en el proceso de inclusión hasta llegar a los problemas que presenta la enseñanza de la música a personas con discapacidad visual.

De las conclusiones de esta investigación, es importante resaltar aquellas relacionadas con el conocimiento de los principios contenidos en el Manual para la Integración de Personas con Discapacidad en las Instituciones de Educación Superior de la ANUIES: “resulta crucial enfatizar en que prácticamente la totalidad de los participantes los desconocen” –señala García (2014: 89)–, lo cual, aunado al desconocimiento de las necesidades y capacidades específicas de los ciegos en el caso abordado, plantea un amplio panorama de acciones por impulsar en materia de inclusión.

Generación de conocimientos: donde la sensibilización ha dado fruto

María Teresa Campos Arcaraz, quien cursó la Maestría en Música en el campo de tecnología musical en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), presentó en noviembre de 2015 la tesis *Una propuesta alternativa a la musicografía Braille actual*; un trabajo dedicado a estudiar las características de la musicografía Braille que se utiliza actualmente con el fin de plantear una alternativa más eficiente. La propuesta se hizo tomando en cuenta las opiniones de estudiantes con ceguera, así como de profesores de la Facultad de Música de la UNAM, partiendo de bibliografía encontrada mayormente en internet que contenía información respecto a la enseñanza musical de personas ciegas.

La propia sustentante subraya que su propuesta no es el resultado de estudios clínicos acerca de la percepción táctil, sino que buscó un signo³ que pudiera resolver los problemas de la musicografía Braille, tales como la variedad de formas de escribir y abreviar un pasaje musical, la escritura por separado de voces simultáneas y el uso de símbolos –como las claves– que, en el caso del sistema de lectura Braille, ajeno a una posición vertical de la escritura de símbolos, pierden el sentido que tienen en la partitura convencional; ante estos problemas, la propia autora hace alusión a la necesidad de un transcriptor y un revisor, en el caso de la música polifónica.

Campos Arcaraz incluye en su tesis un marco teórico: la terminología a emplear (sin abundar en conceptos de índole social o referente amplio en cuanto a inclusión); la notación musical, su definición y evolución histórica; un estudio detallado del sistema Braille, sus antecedentes históricos, así como las alternativas a dicho sistema; para concluir con la musicografía Braille, su descripción, las necesidades en cuanto a la transcripción de partituras, además de abordar diversas propuestas y variables en aquélla. La autora señala:

La notación musical convencional es una notación escrita, por lo que las personas ciegas requieren un código táctil que les permita tener acceso a la misma información. La musicografía más utilizada internacionalmente por los ciegos está basada en el sistema braille. Cada signo musical tiene un equivalente en la

3 El signo generador del sistema Braille es una matriz de tres renglones y dos columnas con seis puntos que pueden ponerse en relieve dando lugar a sesenta y cuatro combinaciones posibles.

musicografía braille, de modo que cualquier idea musical y cualquier partitura pueden transcribirse a este código. [...] Sin embargo, tiene un nivel de dificultad mucho mayor que la partitura convencional. Este sistema aumentado de dificultad es consecuencia sobre todo de dos características del sistema: su linealidad y el número de combinaciones de puntos en relieve, ya que existen al menos 292 símbolos en las partituras convencionales y sólo sesenta y cuatro combinaciones posibles en una casilla braille (Campos, 2015: 4).

La innovación de Campos en su tesis radica en la creación novedosa de un signo generador basado en una matriz que permite un número mayor de combinaciones posibles. Luego de ahondar en el problema de su investigación, Teresa Campos plantea el desarrollo de su propuesta incluyendo consideraciones de tipo fisiológico, descriptivo y computacional. En este punto, llaman la atención sus descubrimientos respecto a las propuestas también novedosas, para la impresión de partituras en Braille: “El adolescente Schubhan Banerjee creó una impresora braille a partir de un *Lego Mindstorm*, un punzón y una caja registradora. La impresora imprime punto por punto y funciona con un programa gratuito que Schubham distribuye” (2015: 71). Lo anterior abre las posibilidades a sistemas alternos que empleen una matriz de puntos distinta a la propuesta por Braille, además, en términos de economía, esta impresora implica 10% del costo total de una impresora Braille.

Finalmente, Campos hace referencia a la parte experimental y de prueba en cuanto a su propuesta, rubro que requiere un estudio mucho más amplio con el fin de tener una estadística con el número de sujetos suficientes, así como un período de tiempo más amplio de experimentación en la vida académica de los involucrados, que refleje verdaderamente el impacto de la propuesta y pueda ser llevada a foros e instituciones reconocidos a nivel internacional en materia de atención a personas con discapacidad visual.

Abriendo caminos: educación musical especial, en voz de especialistas

La segunda emisión del Congreso Nacional convocado en mayo del 2015 por el Foro de Educadores Musicales Mexicanos A.C. Fladem-México (FORMEDEM) “Re-creando la educación musical en México, aportaciones y estrategias

pedagógicas”, daría pauta a la participación de temáticas incluyentes mediante el taller “Música y educación especial: el sujeto y las actividades musicales”, a cargo de Helena Muciño Guerra y Leonardo da Silveira Borne (Leonardo Borne), en ese tiempo, ambos estudiantes del Doctorado en Música de la UNAM. Leonardo Borne se encontraba en movilidad académica en la Universidade Federal do Ceará, campus Sobral, de Brasil.

De esta bina de músicos, educadores e investigadores surge una veta que da pie a la consideración de la educación especial, musicoterapia, así como a las propuestas de educación incluyente, como temáticas recurrentes en los ámbitos de su injerencia. Por una parte, el evento nacional organizado por FORMEDEM en colaboración con la Universidad de Guadalajara manifestó un interés evidente por el tema de la educación especial. Durante el taller impartido, Borne expuso su experiencia al emplear la música como herramienta en la educación de personas con síndrome de Down, como resultado adyacente, se pusieron de manifiesto las diferencias entre aquellos contextos en los que la inclusión se ha asumido desde el ámbito social, y nuestra realidad nacional en la que apenas se transita por la integración de personas con discapacidad.

Posteriormente, Borne y Muciño llevaron esta observación al plano de la investigación y la plasmaron en su propuesta de ponencia: “Educación musical especial en México: perspectivas formativas en las licenciaturas”, con la que participaron en el Congreso Internacional de Educación, Evaluación 2016, convocado por la Universidad Autónoma de Tlaxcala.

Ese trabajo plantea una búsqueda en términos de educación musical especial e inclusiva en México desde el ámbito de la formación docente. Muciño y Borne se dan a la tarea de verificar de un total de 22 licenciaturas en educación musical en 28 de las entidades federativas del país, aquellas en las que se incluyen contenidos afines a la preparación docente en materia de educación especial. Los investigadores deducen que en México son prácticamente inexistentes las posibilidades formativas curriculares en la licenciatura para la educación musical especial e inclusiva, lo que obliga a que los maestros que actúan en esta área realicen formaciones a partir de su propio quehacer docente, o a través de proyectos no escolarizados. Se apunta hacia la necesidad de romper este canon y tomar en cuenta la formación para la diversidad (Muciño y Borne, 2015).

En este documento, los músicos e investigadores indican que no es sino hasta el año 2000 que encuentran una presencia recurrente de los temas de

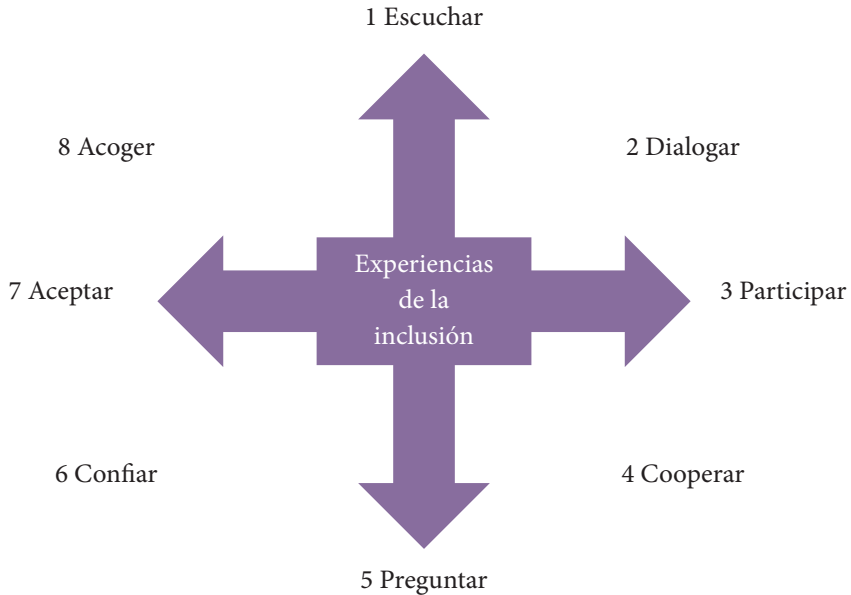
educación especial e inclusión en el ámbito legislativo de nuestro país. De esta manera, y nuevamente señalando el eje normativo, Muciño y Borne citan, entre otros, el Programa Nacional para el Desarrollo y la Inclusión de las Personas con Discapacidad del sexenio 2014-2018.

Además de lo anterior y en forma simultánea, la investigación de Muciño y Borne refiere la proliferación de la oferta educativa del nivel superior en materia de educación musical, como un factor que tiene la posibilidad de significar un medio de inclusión de personas con discapacidad. Los autores mencionan que aun y cuando la existencia del marco normativo prevea las bases para el desarrollo de personas con discapacidad, los huecos observados en materia curricular provocan que la formación de profesores con las competencias necesarias en el área de educación musical especial deba ser asumida desde la práctica, o buscando auxiliares que complementen su quehacer docente, una vez insertos en el plano laboral.

En este sentido, creemos que la formación académica de maestros no debe contemplar solo técnicas o metodologías de trabajos, más bien procesos de inclusión como un todo, *con y a partir* de la música, usándola como herramienta y como motivo para llevar a cabo este proceso de humanización y democratización de la educación en todos sus niveles y formas a las personas con discapacidad.

La inclusión en confluencia: trayecto de unión entre Veracruz y Colima

El caso de José Luis en el Departamento de Música de la Universidad de Colima, citado al inicio de este trabajo, es el que propicia la búsqueda de información, en primera instancia la normativa y enseguida toda aquella que permita ofrecerles a los estudiantes con discapacidad visual una igualdad de oportunidades durante su formación profesional. En este sentido, el Manual de Integración de Personas con Discapacidad en las Instituciones de Educación Superior (ANUIES, 2002) nos permitió diseñar nuestra propia estrategia de acuerdo con el siguiente esquema:



Fuente: Esquema elaborado por la autora, con base en el *Manual de Integración de Personas con Discapacidad en Instituciones de Educación Superior*, compilado por la ANUIES en 2002.

Establecimos un diálogo continuo y enriquecedor entre el estudiante, sus padres, el profesorado y personal directivo. José Luis ya tenía su propio avance y su propia forma de resolver la adaptación de contenidos musicales; vía telefónica contactamos a Fernando Apan Benítez⁴, un joven pianista afinado en Veracruz, con discapacidad visual que ha asumido de manera excepcional el reto de transformar las barreras de su contexto, con el apoyo de su madre Ana María Benítez, y gracias a su entusiasmo, capacidad de liderazgo y su experiencia como conferencista motivacional. El grado de profundización en el estudio y práctica de la musicografía en Braille le permitió situarse como instructor, impartiendo cursos intensivos tanto en Coatepec, Veracruz, como en distintas regiones del país.

Por otra parte, el proceso de inclusión del Departamento de Música permitió que su apertura en conjunción con la calidad de los estudios musicales

4 Fernando dispone de una incorporación vigente y activa a redes e internet; es posible conocer un poco más acerca de él en su página: <https://about.me/ferapan>

que se ofrecen, fueran buscados por otros jóvenes con discapacidad visual. Así es como llegan dos estudiantes más a nuestras aulas: David Orestes Lozano y Jesús Sandoval. Esto nos motiva a sumar esfuerzos en dos sentidos: el conocimiento y formación, en cuanto a la musicografía en Braille; y en la sensibilización de la comunidad académica, a fin de acoger de una mejor manera la integración de estos jóvenes. A raíz de ello, se lleva a cabo la Primera Jornada de la Inclusión que ofreció conferencias, mesas de trabajo, curso de musicografía en Braille y establecimiento de contactos con otras universidades a través de cátedráticos que estaban en la misma búsqueda que nosotros.

A la fecha, el Instituto Universitario de Bellas Artes ha llevado a cabo dos Jornadas de Inclusión, y una tercera se incorporó al trabajo que realiza el Cuerpo Académico CA-UCOL-92 “Arte y Sociedad”, en el que confluyen las inquietudes y esfuerzos en materia de inclusión de investigadores en las áreas: música, artes visuales y danza. La línea de investigación “Metodologías incluyentes para el aprendizaje y sensibilización de la música, danza y artes visuales” ha dado pie a vincular los conocimientos artísticos de profesores y estudiantes a su aplicación terapéutica, en asociaciones de apoyo a personas con discapacidad (fundación TATO, Asociación de Ciegos de Colima), así como a las áreas de cancerología, neonatal y pediatría en hospitales de esta ciudad. De lo anterior resulta, además, un trabajo colegiado en el que participan profesores y estudiantes de las distintas áreas artísticas del Instituto Universitario de Bellas Artes. Esto lleva a la realización del Primer Encuentro sobre Sincretismo Artístico “Habla el Arte” en mayo de 2016, que programa, entre otras actividades, un espacio para la sensibilización hacia la inclusión a través de lectura en voz alta de textos⁵ y recitales por parte de los estudiantes con discapacidad.

5 Entre éstos se eligieron relatos incluidos en *Fernanda y los mundos secretos* de Ricardo Chávez Castañeda, editado por el Fondo de Cultura Económica, 2004; así como fragmentos de *El cristal con que se mira* de Alicia Molina, editado por el Fondo de Cultura Económica en 2011. Las lecturas se realizaron con un sentido teatral más que académico.

Conclusiones

La diversidad como condición básica del ser humano, su reconocimiento como motor de cambio

El proceso de inclusión en el que nos encontramos, como Instituciones de Educación Superior, asume la necesidad de una visión que va más allá de los recursos que implican estructuras institucionales, ámbito curricular, sistemas de enseñanza y prácticas actuales; nuestra labor consiste en identificar los recursos con que cuenta la comunidad en atención a aquello que los estudiantes con discapacidad visual ubican como obstáculos para su desempeño.

Este proceso, como un continuo, debe ir allanando el camino progresivamente, derribando barreras humanas, administrativas y de sistemas; más que un proyecto, debe erigirse como filosofía base de toda la educación; incluir a todos los actores de la comunidad educativa y generar una sinergia que los una. Los procesos de inclusión suponen la creación de un marco legal y, por otra parte, implican la sensibilización a todos los distintos niveles, luego deben fortalecerse la capacitación, organización y gestión tanto escolar como comunitaria (Cardoze, 2007).

La correlación de estos principios con las experiencias universitarias expuestas incrementan un punto en los procesos de inclusión: la difusión de las mismas. Las actividades que insistan en dar a conocer desde la terminología correcta, la normatividad existente, los logros de estudiantes y comunidades académicas incluyentes, así como la investigación y generación de conocimientos en torno al tema, propiciarán un terreno dispuesto para el crecimiento de las diferentes maneras en las que se puede aprehender la inclusión, convencidos de que “la diversidad no se percibe como un problema a resolver, sino como una riqueza para apoyar el aprendizaje de todos” (Booth y Ainskow, 2000: 20).

Los universitarios: músicos, investigadores, docentes, tenemos que sumar a nuestra labor el reto de consolidar una red de comunicación y difusión en la cual las aportaciones, innovaciones y experiencias docentes exitosas en materia incluyente retroalimenten en forma constante los procesos en este ámbito.

Referencias

- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (2002). *Manual para la Integración de Personas con Discapacidad en las Instituciones de Educación Superior*. Recuperado de: http://www.conapred.org.mx/documentos_cedoc/Manual_integracion_educacion_superior_UNUIES.pdf
- Booth y Ainskow (2000). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*. (Index for inclusion) trad. UNESCO-Santiago. Edición en castellano: CSIE, UK y Consorcio Universitario para la educación inclusiva. Recuperado de: http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/126/cd/unidad_3/material_M1/sabermas1.pdf
- Campos, T. (2015). *Una propuesta alternativa a la musicografía braille actual*. (Maestría en Música, campo Tecnología Musical), Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad de México.
- Cardoze, D. (2007). *La inclusión educativa. Una escuela para todos*. Recuperado de: <http://es.slideshare.net/beruscka/inclusion-educativa>
- García, R. (2014). *La inclusión de personas con discapacidad visual en la Educación Musical Superior, caso Universidad Autónoma de Zacatecas*. (Tesis para doctorarse en Educación Inclusiva). Universidad de Baja California. Zacatecas, Zacatecas.
- Molina, A. (2010). *Todos significa todos. Inclusión de niños con discapacidad en actividades de arte y cultura*. México, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- Muciño, H. y Borne, L. (2015). *Educación musical especial en México: perspectivas formativas en las licenciaturas*. Borrador enviado para incluir en las memorias del Congreso de Educación, Evaluación 2016. Universidad Autónoma de Tlaxcala.
- Osorio, J. (2008). *Construcción de políticas públicas en educación para personas con discapacidad*. Recuperado de: <http://www.inegi.org.mx/rne/docs/Pdfs/Mesa1/20/JoseJavierOsorio.pdf>

La enseñanza musical profesional para las personas con discapacidad: Hacia una educación inclusiva

Itzel Santiago Cortés

Introducción

Numerosos estudios reportan los efectos positivos de la música –musicoterapia– en el tratamiento de la rehabilitación, estimulación, o corrección de conductas de las personas con discapacidad (PcD). Sin embargo, la creciente inserción de estudiantes con esta característica en las instituciones de enseñanza musical y en niveles cada vez más altos, así como la implementación de leyes que promueven y protegen el derecho a la educación desde un enfoque inclusivo y de calidad, exigen un cambio en la función terapéutica y recreativa que ha desempeñado la música para dicho colectivo y ser considerados como parte del alumnado que accede a la enseñanza musical profesional para brindar la atención adecuada en el proceso de enseñanza-aprendizaje y generar espacios incluyentes.

La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad –en adelante CDPD– (ONU, 2006), ratificada por el Estado mexicano en el 2007, surge como instrumento legal internacional para garantizar el ejercicio de los derechos de las PcD en todos los espacios, incluyendo el ámbito cultural o de bienes simbólicos, no sólo como espectadoras sino como participantes de producciones artísticas. Ello implica recibir la preparación necesaria dentro de espacios educativos regulares que consideren sus necesidades específicas y que posibilite el ejercicio de una actividad laboral de manera profesional. Asimismo, leyes y programas nacionales expuestos en este trabajo mencionan el enfoque inclusivo en el ámbito educativo y laboral; no obstante, en México muy pocas PcD acceden al nivel superior y muchas que desempeñan una actividad laboral ocupan un puesto de baja cualificación. ¿Cuántas de ellas se desarrollan profesionalmente en el ámbito artístico y específicamente en la música? Ese dato no lo reflejan las estadísticas, pues este grupo no está contemplado en las rigurosas evaluaciones y requisitos de las convocatorias de ingreso a las instituciones de formación artística, o en las que ofertan algún puesto laboral de este tipo. ¿Desde dónde se ha concebido la enseñanza musical para las PcD en el contexto mexicano?, y ¿por qué resulta relevante promover y generar una cultura de inclusión en este ámbito? El objetivo de este trabajo es proporcionar elementos que permitan responder a estas preguntas, a partir del análisis de algunos textos clave referentes a los discursos de inclusión y otros que dan cuenta de las prácticas predominantes en la enseñanza musical dirigida a este colectivo.

Desde dónde partir

La participación de las PcD en todos los ámbitos, desde un enfoque de inclusión, se enmarca en el modelo social de la discapacidad. Desde esta perspectiva, se reconoce que las personas con alguna particularidad biológica conductual, es decir, un rasgo físico, funcional y/o de conducta que las distingue del grupo social al que pertenecen (Brognna, 2006), son sujetos de derechos y pueden aportar a la sociedad en igual medida que el resto, reivindicando su posicionamiento de grupo vulnerable. Asimismo, se enfatiza en la interacción entre la persona y el contexto socioambiental, por lo que, sin negar la particularidad biológica conductual de determinadas personas, la discapacidad es el resulta-

do de “las barreras debidas a la actitud y al entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás” (ONU, 2006: 1). Se emplea el término persona con discapacidad para referirse a estos sujetos, anteponiendo su condición de ser humano a su particularidad.

Inclusión y exclusión son conceptos que no se entienden el uno sin el otro, no se pueden separar en el tratamiento de la discapacidad y se reflejan en los procesos de cohesión y disolución social. Brogna (2006) plantea que “cada sociedad (y en sentido más amplio, cada cultura) tiene su propia manera de integración o exclusión de ciertas categorías o ciertos sujetos, esto es, de crear lazos sociales o negarlos” (20).

En este sentido, Rivaud y Stiker (2001) reseñan un *continuum* de este “tándem” en relación con la discapacidad a partir de un análisis histórico sobre los mecanismos y procesos de inclusión/exclusión en la sociedad, resultando las siguientes combinaciones: “exclusión por eliminación, exclusión por abandono, exclusión por segregación (a través de espacios segregados) o inclusión diferenciada, exclusión por asistencia o inclusión condicional, exclusión por marginalización o inclusión por normalización, exclusión por discriminación (cultural o jurídica) o inclusión progresiva” (citado en Brogna, 2006: 20).

La discriminación se refiere a “cualquier distinción, exclusión o restricción por motivos de discapacidad” que obstaculice o deje sin efecto “el reconocimiento, goce o ejercicio, en igualdad de condiciones, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales” en todos los ámbitos. La negación de ajustes razonables –modificaciones y adaptaciones necesarias y adecuadas empleadas en un caso particular para garantizar a las PcD el goce o ejercicio de dichos derechos y libertades, bajo el principio de igualdad– también es una forma de discriminación (ONU, 2006: 5). En todos los casos, las prácticas validan o cuestionan los conceptos y la manera en la que son entendidos. Pero también es de resaltar que el tratamiento de la discapacidad ha cambiado a lo largo de la historia, de modo que prácticas y discursos responden a la perspectiva predominante de la época y en muchos casos coexisten a lo largo del tiempo.

Educación inclusiva

En el *Informe Warnock* (1978) se reconoció que la educación “es un bien al que todos tienen derecho” (Guajardo, 2009: 17). En él se establecieron principios

para que las PcD recibieran educación en espacios comunes y que los servicios de la educación especial se emplearan para lograr los fines educativos. Por ello se acuña el término necesidades educativas especiales (NEE), para referirse a las ayudas y/o recursos requeridos por los alumnos, de manera temporal o permanente, que habitualmente no están disponibles en su contexto educativo y que facilitan los fines educativos (Secretaría de Educación Pública, 2010 y Sartori, 2010). Pero la realidad fue que una población minoritaria intentaba incorporarse a la mayoría, en espacios inaccesibles y en un sistema educativo al que debía adaptarse, en lugar de que éstos se adecuaran a sus necesidades. Así, la integración fue un paso previo a la inclusión, pues busca hacer efectivo el derecho de las PcD a “educarse en las escuelas comunes, como cualquier ciudadano, recibiendo las ayudas necesarias para facilitar su proceso educativo y su autonomía” (Blanco, 2006: 5).

El término inclusión se manifestó en el marco de la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales celebrada por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura ([UNESCO] Salamanca, 1994). En esta reunión se buscaba establecer líneas de acción para generar una escuela para todos. Y aunque en los documentos para dicha conferencia figura el término integración, Guajardo (2009: 17) menciona que esto pudo deberse a una elección de traducción al español, al utilizarla como sinónimo de inclusión.

Varios autores (Blanco, 2006; Guajardo, 2009; Pérez, 2015, entre otros) coinciden en que la inclusión emprende acciones más profundas que las de la integración, al generar espacios y sistemas que puedan responder a las necesidades de grupos en riesgo de exclusión por distintas causas. Es decir, que la inclusión no compete únicamente a las PcD, sino que reconoce la diferencia y la diversidad, favoreciendo la presencia y participación de todas las personas mediante prácticas, acciones y políticas que benefician a todos.

La inclusión, orientada hacia la educación, es un concepto continuo y en evolución que responde y atiende la diversidad de todos los estudiantes, “eliminando los obstáculos a la participación de todos los educandos” mediante estrategias, políticas públicas y prácticas que aseguren dicho acceso; por ello, el objetivo final de la educación inclusiva es “terminar con todas las modalidades de discriminación y fomentar la cohesión social” (UNESCO, 2015).

Desde este enfoque ya no se habla de NEE, sino de barreras para el aprendizaje, pues éstas remiten a obstáculos que no están en el sujeto, sino fuera

de él, es decir, no se deben a su particularidad biológica conductual, sino al contexto, a la flexibilidad del currículo, entre otros factores. Como señala Guajardo (2009), “la interacción entre el alumno y el currículo es lo que puede o no propiciar las NEE y no una discapacidad” (18).

El artículo 24 de la CDPD reconoce el derecho a la educación bajo el enfoque de igualdad de oportunidades, de no discriminación, y destaca que aquellos países que la han ratificado “asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles, así como la enseñanza a lo largo de la vida” (ONU, 2006: 19-20). En México, los principios de la educación inclusiva se sustentan en el artículo tercero de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (última reforma, 2015), en la Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad (LGIPD, 2011) y en la Ley General de Educación (LGE, última reforma, 2016).

La LGE (2016) promueve la educación inclusiva favoreciendo los niveles básicos y medio superior, desde la formación de maestros y dentro de la educación especial –dirigida a personas con discapacidad, con dificultades severas de aprendizaje, de conducta o de comunicación y con aptitudes sobresalientes– que deberá impartirse bajo los principios de “respeto, equidad, no discriminación, igualdad sustantiva y perspectiva de género” en un contexto incluyente (Art. 41).

Para ello, establece medidas que deben tomar las autoridades educativas para generar condiciones que permitan el ejercicio pleno del derecho a la educación de calidad (Art. 33), y considera como motivo de infracción para los servicios educativos expulsar, segregar o negar este servicio a dichas personas, condicionar su aceptación o permanencia en el plantel, exigir que se sometan a tratamientos médicos específicos o “presionar de cualquier manera a los padres o tutores para que acudan a médicos o clínicas específicas para su atención” (Art. 75, párrafo XVI, fracción reformada).

No obstante, parafraseando a Guajardo (2009), no podemos emplear términos en realidades que no han sido transformadas. Si bien se reconoce este derecho, es necesario generar contextos y sistemas educativos que permitan su ejercicio pleno. Así, el carácter de la definición de inclusión de cada sistema educativo es único y específico, puesto que “es necesario tomar en cuenta las circunstancias locales, la cultura y la historia” (Ainscow y Echeita, 2011: 4). No se debe pretender establecer una definición sobre inclusión educativa estándar, pero lo relevante en este proceso “es lo que cada comunidad educativa de-

fine y concreta en cada caso y cada día como inclusión” (Echeita, 2008: 12-13), en función de su contexto y de sus múltiples condicionantes –económicos, políticos, culturales, entre otros–, cuyo resultado debe surgir de la participación de todos los actores implicados.

Si bien se pueden enumerar algunas características que requieren una educación inclusiva y que permitirían iniciar cambios significativos en la educación, tales como “un currículum comprensivo, una reprofesionalización de los enseñantes, una nueva estructura organizativa, un nuevo estilo de enseñanza, la participación de la familia y de la comunidad” (López Melero, 1998, citado en Sartori, 2010: 82-83), educar en y para la diversidad implica un proceso de transformación y la construcción de una cultura.

La enseñanza musical para personas con discapacidad en México

La educación especial surgió entre los siglos XVIII y XIX, cuando la institucionalización se empleaba como un mecanismo de control social, dirigido a sujetos que salían de la norma. Así, instituciones como la cárcel, los manicomios y las denominadas escuelas especiales se encargaban del tratamiento, la rehabilitación, la corrección y la normalización de estos sujetos, considerados como una amenaza para la sociedad y a quienes se les recluía para su propia protección. Este tipo de instituciones marcan la división entre internos y el personal profesional, las personas son aisladas del resto de la sociedad de manera temporal o permanente y en muchas ocasiones esta reclusión resulta perjudicial (Freidson, 1997; Skliar, 2000; Palacios, 2008; entre otros).

Las escuelas especiales mexicanas surgidas a finales del siglo XIX eran establecimientos que atendían a “grupos específicos de la población”, como personas con discapacidad, niños pobres o jóvenes infractores (Padilla, 1998: 113). La mayoría de estas instituciones funcionaban como internados y en ellas se enseñaba alguna profesión u oficio, donde la música era una parte complementaria de la instrucción que ahí se impartía.

De acuerdo con el trabajo de la Secretaría de Educación Pública (SEB, 2010), las instituciones que mayormente reportan o hacen alusión a alguna forma de enseñanza musical son las que atienden a las personas con discapacidad visual. En la Escuela Nacional para Ciegos, inaugurada en 1870, destacó el adelanto que mostraban los estudiantes en el aprendizaje de la música, así

como la importancia de la enseñanza musical. Se sabe que en 1873 se impartían clases de música y canto “a través del aprendizaje de instrumentos como violín, flauta, oboe, fagot, arpa, piano y bandolón” (46).

Para 1877, dicha institución se dividió en dos secciones, una para mujeres y otra para hombres. La educación primaria se cursaba en cuatro años “en los que se abordarían tres aspectos de instrucción: intelectual, musical e industrial”; la secundaria también se cursaba en cuatro años y “la música se impartiría simultáneamente a la parte académica, familiarizando al niño ciego con algún instrumento musical, el canto coral, la teoría de la música, el solfeo y por último la escritura de la música” –sobre las características de ésta no se proporciona más información–; se destinaban tres horas diarias para el aprendizaje del instrumento y una hora para las clases de solfeo (SEP, 2010: 46-47).

Hasta el 2010, entre los cursos ofertados por esta institución figuraba el de música, integrado por cinco campos: “instrumental (aprendizaje de un instrumento musical); campo vocal (técnica, canto coral, lírica); campo solfístico (solfeo, armonía, musicografía); campo histórico (historia de la música y del arte) y campo teórico (lírica infantil, apreciación musical y armonía)” (SEP, 2010: 282).

A mediados del siglo xx se encuentra otra referencia a la enseñanza de la música, como parte de la instrucción que recibían los estudiantes del Instituto de Rehabilitación para Niños Ciegos y Débiles Visuales creado en 1955. Entre las materias denominadas “especiales”, impartidas entre los grados de primero a sexto de primaria, se incluían clases de piano para las mujeres y los varones recibían clases de “música instrumental” (SEP, 2010: 51). Para la década de los años setenta, había clases de “bases de cultura musical e iniciación a la ejecución del piano” (108).

El siglo xx se caracterizó por la publicación de artículos sobre la infancia “anormal” en revistas especializadas, el desarrollo de métodos de evaluación –test de inteligencia o el de coeficiente intelectual– y el surgimiento de instituciones que proporcionaban tratamiento médico, psicológico y educativo (Sartori, 2010). Así, la educación especial se desarrolló bajo la perspectiva médica y rehabilitatoria, apegándose a estándares, diagnósticos, enfatizando el déficit en lugar de las potencialidades de la persona, y prevaleció la idea de que los sujetos de atención tenían bajas posibilidades y expectativas educativas.

En México también se crearon instituciones de este tipo y la música empezó a formar parte de tratamientos terapéuticos, como en el caso de la Clínica de Ortolalia –dependiente del Instituto Nacional de Psicopedagogía desde

1952– que desde 1958 integró la “terapia musical” en el tratamiento de niños diagnosticados con problemas de lenguaje (SEP, 2010: 66). En la actualidad, dos instituciones orientadas a la enseñanza musical profesional cuentan respectivamente con un taller que emplea la música como herramienta terapéutica; la información se ha obtenido de publicaciones periódicas a partir de entrevistas realizadas a los coordinadores de los proyectos, a falta de otro tipo de fuentes escritas.

Por un lado, está el Grupo de Inclusión Musical de la Facultad de Música de la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL) conformado por estudiantes con discapacidad intelectual y motriz, el cual surgió en 2013 a partir del proyecto “Aplicaciones de la Musicoterapia Didáctica”. Entre los objetivos de este programa, cuya duración es de cuatro semestres, está lograr la integración de dichos estudiantes en el ámbito escolar y laboral, así como mejorar el desarrollo de sus habilidades cognitivas y sociales a través de la música (Notimex, 2015; y Salas, 2015).

En la Facultad de Música (FaM), perteneciente a la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), existe un taller de musicoterapia dentro del área de Educación Continua, coordinado por la maestra Adriana Sepúlveda Vallejo. Dicho taller está dirigido a niños y jóvenes con discapacidad intelectual, principalmente, cuenta con un programa específico de actividades que responde a sus edades y necesidades terapéuticas específicas, y la permanencia de los beneficiarios también depende de las circunstancias de cada uno. Entre las actividades desarrolladas están el dibujo, el teatro y la danza; asimismo, trabajan la psicomotricidad y la ejecución de instrumentos durante dos horas a la semana y adicionalmente algunos alumnos toman clases de piano o teclado (*Boletín UNAM*, 2008; Sepúlveda, 2016).

En este taller también se evalúa el desarrollo de habilidades cognitivas, de comunicación, integración, participación y socialización de los beneficiarios; actualmente asisten 28 estudiantes con algún tipo de discapacidad. Sepúlveda (2016) destaca que los asistentes al taller no han podido realizar estudios profesionales de música, ya que se ha considerado que las personas con discapacidad intelectual no podrían cursar una carrera universitaria –creencia ampliamente extendida, aunque tenemos pruebas (Calderón, 2010 y 2014) de que esto no es así– o porque muchos de ellos rebasan los límites de edad estipulados en las convocatorias de ingreso a los diferentes niveles de enseñanza musical. Por otra parte, quienes realizan estudios o cursos dentro del área de

Educación Continua no reciben un título profesional, pues no cumplen con la legislación universitaria.

En esta institución también se desarrolla el Proyecto Permanente para Apoyar la Formación Musical Profesional de Alumnos con Discapacidad Visual, coordinado por la misma maestra. Sepúlveda (2016) señala que este proyecto contempla el ingreso de estos estudiantes a alguna de las seis licenciaturas –Canto, Composición, Etnomusicología, Educación Musical, Instrumentista y Piano– ofertadas, así como al Programa de Maestría y Doctorado en Música. La maestra añade que durante los 42 años que lleva trabajando en la UNAM ha recibido a chicos que presentan algún tipo de discapacidad, pero no fue sino hasta el primer foro sobre la misión de la entonces Escuela Nacional de Música (1995), ahora Facultad, que se puso de manifiesto el compromiso que tiene la UNAM y particularmente la FaM con las PcD en el campo de la educación musical.

Sepúlveda (2016) señala que ambos proyectos surgieron en respuesta a la demanda de las PcD que deseaban ingresar a esta institución y que actualmente se está trabajando en “crear una cultura sobre la discapacidad en la comunidad de la Facultad de Música”, en la formación de personal interesado en la discapacidad en el área de educación musical, brindando asesorías internas y externas. También, recientemente se adquirió una impresora para la reproducción de partituras y textos en sistema Braille y se está implementando la enseñanza de la musicografía Braille desde el Ciclo de Iniciación Musical (CIM).

Respecto a los logros académicos de los alumnos con discapacidad visual de esta institución, se reporta su participación destacada en concursos nacionales e internacionales, un número de cuatro alumnos titulados, dos en proceso de titulación y cinco cursando sus estudios en distintas áreas y niveles –tres en el CIM, uno en la Licenciatura en Canto y uno en el área de posgrado– (*El Universal*, 2012; *Gaceta UNAM*, 2014; *Reporte Índigo*, 2015; y Sepúlveda, 2016). También existe una producción de investigaciones de licenciatura y maestría relacionada con la lectoescritura musical del sistema Braille (Clavel, 2001), el desarrollo de habilidades musicales en niños con discapacidad intelectual (Figuroa, 2011), el desarrollo de habilidades cognitivas después del entrenamiento musical de niños con discapacidad visual (Guerrero, 2012) y propuestas que están en desarrollo o por publicarse.

Sumado a lo anterior, existen evidencias registradas en trabajos como el de Aquino, García e Izquierdo (2012) y en publicaciones periódicas (*UniVerso*,

2012; *Agencia de Noticias*, 2013; *La Jornada*, 2015; entre otras) que muestran la inserción de estudiantes con discapacidad –principalmente visual– en otras instituciones de enseñanza musical profesional –como la Facultad de Música de la Universidad Veracruzana, el Centro de Desarrollo de las Artes de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, el Instituto Universitario de Bellas Artes de la Universidad de Colima y el Conservatorio Nacional de México– y el egreso de las mismas.

Así, se observa que las personas con discapacidad visual son quienes han tenido acceso a la enseñanza musical para su ejercicio profesional, y que las prácticas corresponden a las perspectivas predominantes de la época. Es de notar que dentro de las escuelas especiales del siglo XIX se consideraba la formación musical para desempeñarla como actividad laboral; pero tal parece que durante el siglo XX esta formación se redujo limitándose a la enseñanza elemental de determinados instrumentos, mientras que los beneficios de la música son aprovechados en los tratamientos de rehabilitación.

Si bien desde entonces ha coexistido la enseñanza y el uso terapéutico de la música entre las PcD, no es sino hasta los últimos 10 años que se visibiliza su participación en el ámbito musical de manera profesional, a través de publicaciones periódicas y de investigaciones en donde se evidencian los retos y barreras a los que se enfrentan los actores implicados en este proceso de inserción. Por lo tanto, determinadas prácticas están respondiendo a las demandas y necesidades de dicho colectivo, transformando gradualmente el contexto educativo.

¿Por qué apostar por una educación inclusiva? Hacia una inclusión laboral

Recibir educación es uno de los derechos fundamentales del ser humano, pero la imposibilidad de las personas para acceder a ella a causa de cualquier tipo de barrera constituye una violación a este derecho y a otros vinculados. Tal es el caso del derecho al trabajo, puesto que el acceso a la educación y a la especialización en determinado campo de conocimiento permite ejercer una profesión. Asimismo, el nivel educativo puede determinar el tipo de oportunidades laborales pues, por lo general, quienes cuentan con un grado de estudios superior o profesional, incluyendo el ámbito artístico, tienen la posibilidad de aspirar a altos puestos de empleo y una remuneración económica más alta.

De acuerdo con Freidson (1997), la profesión es una manera de encontrar una identidad, de compartir valores y habilidades adquiridas durante un curso o entrenamiento. Otra orientación ve a la profesión como un grupo de trabajadores que se unen en virtud de compartir una posición en la sociedad. El mismo autor añade que el interés de cualquier profesionista por convertirse en miembro de una profesión es encontrar en ella un vehículo para servir a la humanidad; su ocupación se vuelve la fuente y el enfoque de su compromiso, sin dejar de lado el interés por el prestigio y los altos ingresos que se esperan de una carrera profesional, de modo que el ejercicio profesional es parte fundamental del desarrollo personal, de la participación y de la inclusión en la sociedad. Quien elige y ejerce una profesión tiene la posibilidad de desarrollar sus capacidades, compartir sus intereses y obtener una remuneración económica por realizar un servicio para otros y para su propia satisfacción.

El artículo 27 de la CDPD señala que “los estados parte” deberán reconocer el derecho a trabajar de esta población en igualdad de condiciones, incluido “el derecho a tener la oportunidad de ganarse la vida mediante un trabajo libremente elegido o aceptado en un mercado y un entorno laborales que sean abiertos, inclusivos y accesibles a las personas con discapacidad” (ONU, 2006: 22).

De igual modo, el artículo 30 reconoce el derecho de este colectivo a participar en igualdad de condiciones con las demás personas en la vida cultural, y contempla el desarrollo de una profesión artística en su segundo apartado, donde se señala que “los estados partes adoptarán las medidas pertinentes para que las personas con discapacidad puedan desarrollar y utilizar su potencial creativo, artístico e intelectual, no sólo en su propio beneficio sino también para el enriquecimiento de la sociedad” (ONU, 2006: 25). En México la Ley Federal del Trabajo (última reforma 2015) considera la no discriminación del trabajador por ninguna causa –incluida la discapacidad. Asimismo, la LGIPD (2011) promueve la participación de las PcD en la vida cultural, mediante el establecimiento de programas para apoyar su desarrollo artístico y cultural.

Además de favorecer la economía familiar –factor sumamente importante en el caso de las PcD para cubrir gastos médicos, de rehabilitación, materiales didácticos, entre otras necesidades específicas–, desempeñar una actividad laboral también favorece el desarrollo económico del país. En este sentido, el Plan Nacional de Desarrollo reconoce que:

[...] contratar a personas con discapacidad es también un tema de productividad, ya que al contar éstas con un ingreso, pueden hacerse cargo de su salud, de su pensión y además se convierten en productores y consumidores de bienes y servicios con poder adquisitivo [...] (DOF, 2014).

Sin embargo, el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) evidencia las desventajas de dicha población en su inclusión en el ámbito educativo y laboral, resaltando cifras que muestran la deserción escolar y el desempleo de este colectivo. Respecto a los porcentajes de asistencia escolar, 46.5% de la población con algún tipo de discapacidad entre los tres y 29 años asiste a la escuela, frente a 64.5% de quienes no la tienen. También se observa que las cifras de deserción escolar de las PcD aumentan conforme es más alto el nivel educativo, pues 44.7% cuenta con estudios de primaria, 15.3% de secundaria y sólo 5.7% reportó haber cursado estudios de nivel superior, incluidos los de licenciatura profesional, normal superior, técnico superior o tecnológico, maestría y doctorado (INEGI, 2015: 9-11).

Igualmente, el porcentaje de las PcD que están activas económicamente es menor al de la población sin discapacidad. El Programa Nacional para el Desarrollo y la Inclusión de Personas con Discapacidad 2014-2018 reporta que la tasa de participación económica –la población de 15 y más que trabaja o que busca insertarse en el mercado laboral– es de 29.9% para la población con discapacidad, frente a 57% de personas que no la presentan (*Diario Oficial de la Federación*, 2014). Respecto a la ocupación que desempeñan las PcD, el Censo de Población realizado por el INEGI en el 2010 señala que:

[...] de cada 100 personas con discapacidad ocupadas, 22 lo hace como trabajadoras en actividades elementales y de apoyo, 18 son trabajadores agrícolas, 16 laboran en tareas de comercio o ventas, 14 son artesanos, 10 profesionistas y técnicos, 8 realizan tareas de servicios personales y vigilancia, 6 trabajan como operadores de maquinaria, 3 como auxiliares administrativos y 2 son funcionarios, directores o jefes (DOF, 2014).

En cuanto a la posición que ocupan en el trabajo, el mismo censo expone que “de cada 100 personas con discapacidad ocupadas, 39 son empleados u obreros, 38 trabajan por cuenta propia, 6 son jornaleros o peones, 6 ayudantes,

5 trabajan para la familia sin pago y 3 son patrones o empleadores” (*Diario Oficial de la Federación*, 2014).

Tanto en el ámbito laboral como en el educativo, las personas que tienen dificultades para ver son quienes representan las cifras más altas de inserción. El tipo de particularidad biológica conductual, junto con otras variables como el género, la clase social, el origen, entre otros factores, también hacen que estas cifras aumenten o disminuyan. No obstante, estas cifras siguen siendo bajas, evidenciando que el proceso de inclusión se desarrolla de manera lenta y progresiva.

Conclusiones

La inclusión es un proceso que depende de diversas condiciones para su puesta en práctica. Una de ellas es la transformación del contexto, lo cual se da de manera gradual. Por ello es de gran relevancia identificar, promover y mantener las prácticas que, independientemente de la terminología, respondan a los principios en los que se sustenta la inclusión y, en todo caso, en aquellos que promuevan el respeto y dignidad de la persona. En el caso particular de las PcD, hablar de inclusión en los ámbitos educativo y laboral va más allá de asegurar su acceso en espacios regulares: requiere de prácticas que la validen, líneas de acción y de una cultura que garanticen su permanencia y plena participación; de otro modo la inclusión se queda en el discurso y prevalecen las prácticas discriminatorias, que segregan o excluyen.

Asimismo, es imprescindible reconocer que negar el acceso a la educación, proporcionar una educación que segrega a las personas, por cualquiera que sea la causa, o de mala calidad, no sólo es una violación a este derecho, sino que incrementa la desigualdad de oportunidades, de desventajas en la inserción laboral y en la participación social. El desempleo no sólo implica la falta de productividad económica, o el incremento de condiciones de pobreza, sino que impide la autodeterminación y autonomía de las personas, lo que limita su desarrollo personal.

Ninguna particularidad biológica conductual es motivo para desempeñar una actividad laboral de baja cualificación, tampoco es razón para limitar o proporcionar una preparación deficiente. El ámbito artístico, en este caso el

musical, no debe quedar fuera del ejercicio de estos derechos ni de los avances realizados en materia de inclusión. Para ello es indispensable empezar por cambiar la idea de que la música sólo es una herramienta en el tratamiento terapéutico de las personas con discapacidad o una actividad recreativa, y reconocer la inserción de este colectivo en las instituciones de formación musical como parte de una comunidad educativa diversa a la que se debe brindar los ajustes necesarios para estar en igualdad de oportunidades con el resto del alumnado.

Referencias

- Agencia de Noticias (2013, marzo). Inclusión, tema prioritario en las universidades: Maira Patiño. En *AFmedios*. Recuperado de: <http://www.afmedios.com/2013/03/inclusion-tema-prioritario-en-las-universidades-mayra-patino/>
- Ainscow, M. y Echeita, G. (2011, mayo). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente (ponencia). II Congreso Iberoamericano de Síndrome de Down. Recuperado de: https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/sarrio/DOCUMENTOS,%20ARTICULOS,%20PONENECIAS,/Educacion%20inclusiva%20como%20derecho.%20Ainscow%20y%20Echeita.pdf
- Aquino, S. P., García, V. e Izquierdo, J. (2012, julio-diciembre). La inclusión educativa de ciegos y baja visión en el nivel superior. Un estudio de caso. En *Sinéctica*, 39. Recuperado de: http://www.sinectica.iteso.mx/index.php?cur=39&art=39_12 [3 de marzo del 2015].
- Bárceñas, A. (2015, 8 de mayo). La discapacidad es sólo una condición, pero el piano es mi defensa; el arte no tiene imposibles. En *La Jornada*. Recuperado de: <http://www.jornada.unam.mx/2015/05/08/espectaculos/a10n1esp>
- Blanco, R. (2006, mayo). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la escuela hoy. En *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficiencia y Cambio en Educación (REICE)*, 4(3), 1-15.
- Brogna, P. (2006). *La Discapacidad: ¿Una Obra Escrita por los Actores de Reparto?* (tesis de maestría), México: Universidad Nacional Autónoma de México.

- Calderón, I. (2010). Ahí me siento agrupado. Cinco claves inclusivas de la experiencia de un músico con síndrome de Down. En *Aula de Innovación Educativa*, (195), 63-66.
- Calderón, I. (2014). *Educación y esperanza en las fronteras de la discapacidad: Un estudio de caso único sobre la construcción creativa de la identidad*, Málaga: Sermi.
- Clavel, E. (2001). *Manual actualizado de la escritura musical en Braille* (tesis de licenciatura), México: Facultad de Música, UNAM.
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. En *Diario Oficial de la Federación*, México. Última reforma publicada el 20 de julio de 2015.
- Echeita, G. (2008). Inclusión y exclusión educativa. En *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 9-18.
- Freidson, E. (1997). *Professional Dominance: The Social Structure of Medical Kare*, New York: Aldine Publishing Company.
- Figueroa, K. M. (2011). Desarrollo de habilidades musicales, motricidad y lenguaje (tesis de Maestría con Especialidad en Educación Musical), México: Facultad de Música, UNAM.
- García, I. (2015). Cantar en la obscuridad. En *Reporte índigo*. Recuperado de: <http://www.reporteindigo.com/reportes/mexico/cantar-en-la-oscuridad>
- Guajardo, E. (2009). La integración y la inclusión de los alumnos con discapacidad en América Latina y el Caribe. En *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 3(1), 17-23.
- Guerrero, C. I. (2012). *Efectos sobre los tractos neurales, después de un entrenamiento musical de niños ciegos de nacimiento y niños con ceguera tardía* (tesis de maestría en Cognición Musical), México: Facultad de Música, UNAM.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2015). Estadísticas a propósito del... Día Internacional de las Personas con Discapacidad (3 de diciembre). En *Inegi.org*. Recuperado de: <http://www.inegi.org.mx/saladeprensa/aproposito/2015/discapacidad0.pdf>
- Ley Federal del trabajo. En *Diario Oficial de la Federación*. México. Última reforma publicada el 12 de junio de 2015.
- Ley General de Educación. En *Diario Oficial de la Federación*. México. Última reforma publicada el 1 de junio de 2016.
- Ley General Para la Inclusión de las Personas con Discapacidad. En *Diario Oficial de la Federación*. México, 30 de mayo de 2011.

- López, P. (2014, septiembre). Alumna invidente se gradúa como pianista. En *Gaceta UNAM*, (46633), 3.
- Notimex (2015). Jóvenes con discapacidad de NL tocan acordes, acordes de desarrollo y esperanza. En Notimex. Recuperado de: <http://www.notimex.com.mx/acciones/verNota.php?clv=289290>
- ONU (2006). Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Recuperado de: <http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- Pacheco, J. (2012). Fernando Apan, becario de la Fundación Botín. En *UniVerso: El Periódico de los Universitarios* (publicación semanal por internet), (495). Recuperado de: http://www.uv.mx/universo/495/cultura/cultura_06.html [15 de diciembre del 2015].
- Padilla, A. (1998). Escuelas especiales a finales del siglo XIX: Una mirada a algunos casos en México. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 3(5), 113-138.
- Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: Orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*, Madrid: CERMI, grupo editorial CINCA.
- Pérez, C. (2012). La música da resplandor a sus sentidos. En *El Universal*. Recuperado de: <http://archivo.eluniversal.com.mx/nacion/195036.html>
- Pérez, H. M. (2015). Derechos culturales, teatro y comunidad sorda. El caso 'seña y verbo' teatro de sordos. 1er Congreso Internacional Virtual sobre Discapacidad y Derechos Humanos. Recuperado de: <http://repositoriocdpd.net:8080/handle/123456789/709>
- Programa Nacional para el Desarrollo y la Inclusión de las Personas con Discapacidad 2014-2018. En *Diario Oficial de la Federación*. México, 30 de abril de 2014.
- Salas, A. (2015). Música y armonía para el desarrollo. En *uanl.mx* (sección de noticias). Recuperado de: <http://www.uanl.mx/novedades/musica-y-armonia-para-el-desarrollo.html>
- Sartori, M. L. (2010). *Representaciones sociales: De la Educación Especial a la Educación Inclusiva*, San Juan: Universidad Nacional de San Juan.
- Secretaría de Educación Pública (2010). *Memorias y actualidad en la educación especial de México: Una visión histórica de sus modelos de atención*, México: Secretaría de Educación Pública, Dirección de Educación Especial.

- Skliar, C. (2000). Discursos y prácticas sobre la deficiencia y la normalidad. Las exclusiones del lenguaje, del cuerpo y de la mente. En Gentili, P. *Códigos para la ciudadanía. La formación ética como práctica de la libertad*. Buenos Aires: Santillana.
- Sepúlveda, A. (2016). Proyecto permanente para apoyar la formación musical profesional de alumnos con discapacidad visual. *Derecho de las personas con discapacidad al arte y la cultura: de públicos, autores y protagonistas* (ponencia presentada en el 1er Encuentro 2016 del Seminario Permanente sobre Discapacidad). Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=WyibAzGm8pE&feature=youtu.be>
- UNAM (2008, diciembre 31). Musicoterapia a niños y jóvenes con capacidades diferentes, en la UNAM. *Boletín UNAM*, 820. Recuperado de: http://www.dgcs.unam.mx/boletin/bdboletin/2008_820.html
- UNESCO (2015). Educación inclusiva. *Educación*. Recuperado de <http://www.unesco.org/new/es/education/themes/strengthening-education-systems/inclusive-education/>



Dificultades en el desarrollo del acompañamiento musical de danza clásica. Estudio con estudiantes de música y danza de la Universidad Autónoma de Chihuahua

Ileana Guillermina Gómez Flores

Introducción

Tomando en cuenta la escasez de pianistas acompañantes, y que esta actividad requiere de múltiples habilidades para su desempeño y su aprendizaje es sumamente complejo, en 2006 se desarrolló un programa con un enfoque cognitivo-constructivista (con elementos de las Teorías psicológicas de aprendizaje) para la materia Prácticas de acompañamiento, dentro de la Licenciatura en Música que ofrece la Universidad Autónoma de Chihuahua, México.

En 2009 se realizó un estudio de corte explicativo y cuasiexperimental –se cuidó que en la selección de los participantes cubrieran varios requisitos de ejecución musical (Namakforoosh, 2013)– para analizar la eficacia de dicho programa. Los

resultados mostraron que el estudiante que siguió el programa logró cierto desarrollo de las habilidades de ejecución, a pesar de que carecía de experiencia en piano de acompañamiento (Gómez y Herrera, 2012). Ante los escasos estudios sobre el piano de acompañamiento, se decidió realizar la presente investigación, la cual siguió este programa de entrenamiento con la participación de dos estudiantes de piano y uno de saxofón, con la finalidad de analizar las dificultades que enfrentan los músicos al integrarse a las clases y presentaciones públicas, acompañando a la danza clásica.

Marco teórico

La ejecución musical en acompañamiento requiere de gran concentración y el desarrollo de una serie de actividades cognitivas llamadas Procesamiento dual (Herrera y Gómez, 2011). Para poder acompañar, es necesaria la fluidez de la lectura, el control del ritmo y sincronización (Nielsen, 2005; Gómez y Herrera, 2012), ejecutar como se realiza en la música de cámara, además de fungir como un *asistente* para la preparación práctica de las obras y asumir la responsabilidad de la interpretación (Foss, 1924).

Específicamente, la música dentro del acompañamiento de danza evoca ciertas imágenes, sugiere una historia, un pasaje o una cualidad de movimiento que los bailarines desarrollan. El acompañante debe realizar un efecto musical específico con el fin de que se logre desarrollar el movimiento humano; para ello ha de conseguir un ritmo constante. Los danzarines, por su parte, deben tratar de comprender dentro de la música algunos elementos como son el ritmo, la síncopa, la anacrusa, el contratiempo, etcétera. Para identificar estos elementos en una pieza, es necesario que escuchen las notas bajas en la ejecución orquestal, las cuerdas bajas, los contrabajos y las percusiones, por lo que un acompañante deberá prestar especial atención a estas notas bajas, para realizar una buena ejecución (Cavalli, 2001).

La melodía, encargada de la expresión en danza, es la llamada *forma natural* de expresión. La utilización de la sensibilidad en la ejecución instrumental contribuye al progreso del bailarín, quien respirará con las frases musicales que corresponden al *fraseo* del movimiento.

Para ejecutar correctamente la melodía, los acompañantes deberán tomar en cuenta el *tempo*¹ que, en general, y debido al desconocimiento de la disciplina, lo realizarán con cierta dificultad la primera vez que acompañan danza. Será tarea del docente de danza marcar el tempo adecuado para el desarrollo de los movimientos, lo que puede gestar un problema de comunicación entre el maestro de danza y el acompañante, quien se encuentra de repente con la dificultad de que alguien le indique cómo tocar y a qué velocidad hacerlo (Cavalli, 2001).

Tomando en cuenta que la percepción de éxito en tareas corrientes de aprendizaje puede aumentar la motivación para tareas posteriores, y lo contrario, la percepción de fracaso disminuye la motivación en estas tareas (Klausmeier y Goodwin, 1997), el acompañante puede incluso perder el deseo de acompañar danza debido a su percepción de que las obras musicales se distorsionan al someterse a las necesidades de los danzarines y al *capricho* de los maestros de danza (Gómez y Herrera, 2012).

Desde otro punto de vista, los músicos dedicados a la llamada *música clásica* enfrentan un mayor nivel de estrés en su ejecución que los músicos de jazz, debido a que los estudiantes de piano y cuerdas, por lo general, tienen el pensamiento constante de que su ejecución no será la más adecuada (Kasperen y Götestam, 2002).

Según Bandura, la *autoeficacia* percibida influye grandemente en la motivación y la elección de la actividad a través de procesos selectivos (Wehr, 2007). Por ello, será necesario trabajar en aminorar la incertidumbre y el miedo a intentar acompañar por temor al fracaso, facilitando a los estudiantes el desarrollo de las habilidades de la profesión de forma amigable y mediante un programa adecuado (Gómez y Herrera, 2012). Atendiendo a todos estos aspectos, los acompañantes noveles pronto tendrán la capacidad de realizar esta actividad artística con mayor libertad (Cavalli, 2001).

El acompañante dentro de la sociedad dancística

Un sistema social es una pluralidad de actores individuales que interactúan dentro de una situación que cuenta, por lo menos, con un espacio físico, ac-

¹ *Tempo* es la característica musical más importante que afecta la preferencia de los escuchas (Brittin, 2000).

tores motivadores a la obtención de gratificaciones mediadas o definidas por sistemas de símbolos culturales estructurados y compartidos (Alvarado y Garrido, 2003). El interaccionismo simbólico asegura que la comunicación es parte importante del desarrollo de la sociedad, personalidad y cultura (Rizo, 2006).

Vygotsky (2006), autor considerado como constructivista, sostenía que el mecanismo de cambio en relación con el desarrollo de las personas estaba sentado en la sociedad y en la cultura. La educación constructivista está conformada por una práctica social compleja, al promover que los estudiantes se desarrollen teniendo acceso a los conocimientos y formas culturales de las sociedades a las que pertenecen (Obaya, 2000). Mead (1957) sugería que lo *social* está conformado de una compleja actividad grupal, y es así como se analiza la conducta de cada persona que compone un *todo social*.

Una actitud es un conjunto de reacciones con significaciones a las que se responde. La reacción de una persona a un gesto de otra tiene un significado simbólico social, es decir, adopta la actitud de la otra o interpreta su comportamiento (Tomasini, 2010). Esta conducta está ligada a los repertorios instintivos que pueden ser desde el empleo de gestos (regulaciones prelingüísticas), hasta regulaciones dependientes de la comunicación lingüística (Habermas, 1992).

El músico en una ejecución grupal sincroniza, con un gesto del director, el tiempo y la rapidez con los que debe tocar su instrumento (Luck y Sloboda, 2009); y en danza, debe sincronizar con señales dispuestas por el profesor y, en ocasiones, con los integrantes del grupo de danza que acompaña (Gómez y Herrera, 2012). A través de la *intersubjetividad* las intenciones pueden ser reconocidas a través de una sonrisa, un gesto, una mirada, etcétera (Bruner, 1998). La música de conjunto requiere de esta cooperación íntima y entendimiento entre los intérpretes (Moore, 1966), así, música y danza requieren de este enlace temporal de los bailarines con la audiencia.

Objetivo y metodología

El objetivo de la investigación fue analizar cuáles son las dificultades de los músicos al acompañar danza clásica, atendiendo la opinión de estudiantes de danza y música. El estudio exploró la percepción de dificultad del acompañamiento de danza clásica de 14 estudiantes y una docente de la Universidad

Autónoma de Chihuahua, México. Participaron tres voluntarios que cursan la Licenciatura en Música, dos del quinto semestre (de piano) que cursaron la asignatura de Prácticas de acompañamiento, con edad promedio de 22 años: uno de sexo femenino (participante 1), el otro masculino (participante 2) y un estudiante (varón) del sexto semestre de saxofón (participante 3), de 23 años. De la Licenciatura en Danza los participantes fueron: la docente encargada de la asignatura de Danza clásica –licenciada en Danza y maestra certificada por la Royal Academy of Dance del Reino Unido y con 30 años de experiencia académica– y diez estudiantes (para fines de reportar los resultados del estudio se enumerarán estos participantes del 4 al 13) que cursaban el tercer semestre de la licenciatura, con una edad promedio de 20 años, 8 mujeres y 2 varones.

El instrumento que se utilizó en la investigación fue la entrevista. Se realizaron dos entrevistas a estudiantes que cursaron la materia de Prácticas de acompañamiento; la primera conformada de cinco preguntas y la segunda de 15. La entrevista para el estudiante de saxofón constó de siete preguntas. Todas las preguntas fueron abiertas. A los estudiantes de ballet clásico se les entrevistó en dos momentos: la primera entrevista consistió en cinco preguntas abiertas y dos cerradas; y la segunda consistió en una pregunta cerrada y cuatro abiertas. La entrevista diseñada para la docente se realizó al finalizar el curso escolar y consistió en dos preguntas cerradas y trece abiertas.

Procedimiento

Los dos participantes de piano fueron entrevistados tres semanas después del inicio del Programa de acompañamiento. La segunda entrevista se realizó después de la presentación en público del acompañamiento de danza. El estudiante de saxofón fue entrevistado durante los ensayos y la docente de ballet al final del curso. A los estudiantes de danza se les entrevistó en dos momentos: el primero, después de presenciar el proceso que hacen los acompañantes para realizar esta actividad; y la segunda, después de la presentación pública.

Todas las entrevistas se realizaron dentro de las instalaciones de la universidad y tuvieron una duración aproximada de 5 a 10 minutos. Se procedió después a transcribirlas en un documento de Office Microsoft Word, para después remitirse a cada uno de los entrevistados, vía correo electrónico, para su lectura, aceptación, corrección o aclaración. Los resultados se aprecian enseguida.

Análisis de resultados

Después de realizar las entrevistas se obtuvieron los siguientes resultados:

Entrevista a estudiantes de piano

A la pregunta: ¿Qué sentiste al enfrentar por primera vez al acompañamiento de ballet?, los estudiantes respondieron:

[...] Pues me puse muy nerviosa [...] en realidad fueron muchas cosas, entre ellas no calentar, fue la velocidad, fue repetirlo, ya que no lo había repetido tantas veces, no acabando como debería, ni con introducción [...] (Participante 1).

[...] El simple hecho de llegar al salón, ver toda la gente allí, es una presión, y saber que no se puede calentar o darle una pasadita antes para calentar o simplemente ver la partitura, siempre ayuda mucho a mejorar los detallitos. Aparte la presión que genera nervios y los nervios errores [...] (Participante 2).

Es notable que la falta de experiencia en acompañamiento se traduzca, en cierta forma, en estrés. No es lo mismo la ejecución en solitario a la que los estudiantes, en cierta manera, están acostumbrados, que la ejecución acompañando en donde varias personas están presenciándola durante los ensayos.

Respecto a sus sensaciones en el transcurso de la clase de danza, los participantes opinaron lo siguiente:

[...] Siempre sentí nervios, porque la maestra siempre me pedía algo [...] (Participante 1).

[...] Me sentí muy bien al final porque nunca paré, le seguí, como sea, pero controlé todo y seguí tocando [...] (Participante 2).

El hecho de que la docente de danza continuamente esté marcando la forma de ejecución requiere del *procesamiento dual*, lo que crea desconcierto e inseguridad en los estudiantes, nuevamente por la falta de experiencia.

Ambos participantes sugirieron que les gustaría repetir la experiencia con más preparación:

[...] Estudiarlo como lo requiere la maestra, es decir, repetido o más rápido o más lento, controlando el ritmo, más rápido, más lento o repetirlo muchas veces. Siento que sí la tenía, pero creo que los nervios..., porque te la piden diferente [...].

Es obvio que con la preparación se puede realizar una buena ejecución en general; sin embargo, no será el único aspecto necesario para la ejecución de acompañante, sobre todo la primera vez que se ha intentado realizar esta actividad.

Entrevista a pianistas después de la presentación pública

Una de las preguntas fue si les parecía difícil acompañar. Las respuestas fueron las siguientes:

[...] Sí, claro que sí, el hecho de llegar a acompañar lo que no conoces, a veces, imaginar que tiene uno que leer una partitura y acompañar, es algo que expresa un reto [...] (Participante 1).

[...] Sí, claro, porque se requiere de mucha lectura a primera vista, me daba miedo eso y la responsabilidad que se tiene con la persona que se va a acompañar [...] (Participante 2).

Ambos participantes sostuvieron la importancia de la lectura a primera vista que se requiere para el acompañamiento, aún y cuando estas obras ya habían sido estudiadas durante el programa de entrenamiento.

Las expectativas de los estudiantes acerca de la materia de acompañamiento fueron las siguientes:

[...] Crecer como pianista, como lector y como intérprete. Que me ayudará a desarrollar esas habilidades que estoy ahorita aprovechando [...] (Participante 1).

[...] Controlar los nervios de acompañar a alguien, como estar atenta a lo que tocas, más lo que alguien está interpretando o bailando, estar atenta a todo eso [...] (Participante 2).

Las expectativas que se crean las personas al realizar cualquier actividad pueden servir como un factor determinante de motivación y, de acuerdo con las opiniones de los participantes, esta materia puede aumentar la motivación para realizar una mejor interpretación dentro del acompañamiento.

En relación con las habilidades que se requieren en esta profesión, los participantes opinaron:

[...] Paciencia, sobre todo de los bailarines hacia uno y viceversa, buena lectura, tener la mentalidad de que no se está tocando nada más para uno [...] (Participante 1).

[...] La habilidad de poder estar atento a lo que ellos necesitan, a no enfocarse sólo en la partitura; sí es importante sacarla bien, pero estar atento a lo que se requiere [...] (Participante 2).

Además del desarrollo del *procesamiento dual* y la lectura, la paciencia de las personas dedicadas a la danza puede ser un elemento importante en el desarrollo de los músicos en acompañamiento. En este caso, la comprensión de los coreógrafos y bailarines pudiera ser determinante en esto.

En cuanto a la presentación en público, los dos participantes opinaron que fue una agradable experiencia, sintieron que lograron el objetivo de forma adecuada aunque experimentaron un poco de nervios, lo que opacó su interpretación. No obstante, el aprendizaje de piano de acompañamiento estuvo presente en cierto nivel:

[...] Es otro mundo, es una puerta de la música que no sabía que existía. El acompañamiento es la responsabilidad del grupo [...] (Participante 1).

Aquí se refrenda que el aprendizaje está conformado con el ingrediente del vínculo social. Se les preguntó a los participantes cuál sería la diferencia entre acompañar en clase y en la presentación pública. Las respuestas fueron:

[...] Como quiera, en los ensayos te equivocas y vuelves a empezar, en cambio en la presentación desde que inicias ya no te paras, ya no puedes parar el número [...] (Participante 1).

[...] En la clase sí dan nervios, porque siempre hay esa responsabilidad, pero en público ya lo expones totalmente, ya es un poco más de presión, pero igual es ya el control que se tiene [...] (Participante 2).

Estos comentarios muestran la importancia de la responsabilidad de mantener la ejecución continua durante el desarrollo de la danza, aun y cuando se encuentre en una situación de estrés.

La experiencia del piano de acompañamiento en ballet llamó la atención de los estudiantes de piano, en ciertos aspectos, como lo reflejan los siguientes comentarios:

[...] Cómo es que se juntan estas dos artes que son muy bellas y cómo se expresan, la expresividad. Me gusta lo que se le da al público [...] (Participante 1).

[...] La relación que se tiene que dar entre el bailarín y el pianista, porque uno no funciona sin el otro [...] (Participante 2).

En acompañamiento, el trabajo en equipo es lo que generará una ejecución expresiva al transmitir la musicalidad al movimiento.

A la pregunta de si antes de cursar la materia se imaginaba cómo era el ambiente de la danza, los estudiantes opinaron que sabían cómo era ese entorno, pero después de la experiencia tuvieron las siguientes opiniones:

[...] Los chicos (de danza) se expresan mucho con sus movimientos, eso se le trasmite a uno, aunque sólo uno les esté viendo, como que algo les mueve [...] (Participante 1).

[...] Muy diferente de música, ellos (estudiantes de danza) no saben muchas cosas que tú necesitas y yo no sé muchas cosas de ellos, por eso somos muy diferentes, pero a la vez tenemos la conexión de la música [...] (Participante 2).

El conocimiento de la disciplina, en este caso de la danza, podría facilitar la inserción de los músicos al acompañamiento, y viceversa. Si las personas que se desarrollan en danza conocieran las implicaciones de los músicos, facilitarían esta actividad.

Para adaptarse a este entorno, los participantes opinaron que deben observar lo siguiente:

[...] El contexto de lo que es la danza, involucrarse, porque mucha gente tiene entendido de que las artes están un poco peleadas por el hecho de que se perciben de manera diferente [...] (Participante 1).

[...] Aprender a cambiar mucho de ritmo de velocidades para que ellos se puedan adaptar [...] (Participante 2).

Los comentarios demuestran que durante el entrenamiento en las clases de danza, los participantes lograron comprender que el cambio de ritmo es indispensable en el acompañamiento.

A la pregunta sobre qué aspectos deben tomar en cuenta las personas dedicadas a la danza para mejorar la ejecución como pianista, los participantes respondieron:

[...] Tener acercamiento con la música, tener ese conocimiento, que se enlacen con la música [...] (Participante 1).

[...] A lo mejor ser más pacientes, que tomen en cuenta que vas a tardar un poco más en sacar la pieza [...] (Participante 2).

La importancia de preparación nuevamente se pone de manifiesto, sobre todo la música que se utiliza en danza.

Para finalizar con esta entrevista, se les cuestionó acerca de si estarían dispuestos a repetir la experiencia y a desempeñarse como pianistas acompañantes en el futuro. La respuesta fue efusiva y afirmativa, lo que demuestra que la motivación de los estudiantes hacia su desarrollo como acompañantes dependerá de una agradable experiencia, lo que puede redundar en su motivación en el desarrollo profesional en esta disciplina.

Entrevista con el estudiante de saxofón

A la pregunta de cómo se sintió acompañando la ejecución de ballet, el participante opinó:

[...] Es diferente, es mucho más cuadrado, son aspectos técnicos diferentes a los que se ejecutan regularmente en jazz, que es a lo que más me dedico. Pues se exige más de mí, más atención a lo que es la ejecución, el sonido, todos estos aspectos técnicos diferentes al jazz. En clásico se tiene que poner

más atención al sonido, dinámicas, se debe cuadrar mucho más todas las piezas [...] Sin embargo, me siento bien, nos acabamos de conocer a nivel de estudiante y ejecutante, pero se siente bien [...] (lo expresa con una sonrisa). (Participante 3).

Esto demuestra que el acompañamiento de danza clásica puede ser un vínculo importante entre ejecutantes de distintos géneros y abre un campo laboral para los músicos en general, aun y cuando la ejecución musical de acompañamiento de danza clásica demande más atención en la técnica de ejecución instrumental para ellos.

La respuesta a la pregunta de cómo percibió el entorno de la danza fue:

[...] Es algo excelente para mí, es excelente porque ya se habían tardado mucho en que se acoplaran más de dos disciplinas, [...] pienso que debería seguir pasando, por ejemplo, plásticas una exposición de pintura y un buen pianista, o una obra de teatro o un musical [...] (Participante 3).

Nuevamente, al igual que los estudiantes de piano, el participante menciona la importancia y el agrado, que son la unificación de las disciplinas artísticas.

Entrevista a los estudiantes de danza clásica

Sólo dos tenían experiencia de la clase con pianista acompañante, y algunas opiniones acerca del acompañamiento en vivo fueron:

[...] Las grabaciones no te pueden ayudar en los tiempos, en una grabación no la puedes corregir [...]. Con un pianista, si te atorras en un ejercicio, te puede ayudar a hacer más lento para que al momento de hacerlo en el tiempo correcto ya te salga más fluido [...] (Participante 4).

[...] Bueno, con el pianista tenemos la oportunidad de que si estamos comenzando un ejercicio, estamos empezando a marcarlo, el pianista puede subir o bajar el ritmo, y cuando utilizamos la grabación nosotros tenemos que ir con la grabación, es un poco más difícil cuando apenas se está aprendiendo el movimiento [...] (Participante 5).

[...] En la grabación siempre es igual, es la misma velocidad, y con acompañamiento puede variar la velocidad, los acentos [...] (Participante 5).

Los comentarios vertidos denotaron la importancia de la música en vivo, pues de acuerdo al desarrollo de sus habilidades dancísticas, en ocasiones deberán utilizar el cambio de ritmo para la ejecución de ciertos pasos o pasajes dancísticos; y esto no es posible obtenerlo de una grabación. Además, se corrobora que el cambio de ritmo musical es una de las dificultades del acompañamiento musical para los ejecutantes.

Los participantes, en general, estuvieron de acuerdo en que lo que se requiere del pianista acompañante es que mantenga un entendimiento amplio y comunicación entre ellos, pues la música en vivo les genera alegría, tal y como lo expresan las siguientes participantes:

[...] Comunicación ante todo, pero el pianista tiene que tener un poquito de gusto por el ballet [...] (Participante 8).

[...] Para empezar, la música en vivo siempre da ese chispazo, ese toque de alegría se siente más real que con sonido, es mucho muy diferente [...] (Participante 10).

[...] Creo que intentar y buscar más trabajo entre ambos [...] (Participante 6).

Los comentarios sugieren que es necesario que los músicos acompañantes conozcan y comprendan el trabajo y las obras musicales que se utilizan en la ejecución de danza.

Entrevista a participantes después de presenciar el proceso de preparación de los pianistas acompañantes

Solamente uno de los participantes de danza (participante 9) había presenciado el proceso de preparación de los pianistas para acompañar. La opinión de la mayoría fue que es complicado, diferente, que es bueno conocer, ver el desempeño de las demás personas en sus disciplinas, además de que hace mucha falta. Otras opiniones fueron:

[...] Estuve observando a los pianistas aumentar o alargar el ritmo, supongo que eso es muy difícil [...] (Participante 11).

[...] Es un proceso diferente al de un bailarín, pero sólo en parte, pues también tiene como su desarrollo y es un proceso donde tiene que haber mucha. A mí en lo particular, me gusta mucho oír y ver al pianista [...] (Participante 13).

Estos comentarios muestran que después de observar la preparación de los músicos en acompañamiento, ambas disciplinas, danza y música, mantienen algunas características parecidas, además de que el desarrollo de la ejecución musical es compleja y difícil.

A la pregunta sobre qué deben tomar en cuenta los coreógrafos y bailarines para el desarrollo de los pianistas acompañantes, los participantes respondieron:

[...] Es como saber cuál es la propuesta que tiene el coreógrafo y hacérsela saber al pianista para que juntos puedan proponer [...] (Participante 7).

[...] Los pianistas deben tomar en cuenta que los bailarines necesitan un pulso constante y un buen control del ritmo, según requiera el bailarín [...] (Participante 12).

De acuerdo con estos comentarios, la participación de los músicos en el acompañamiento de danza se facilitaría si ellos conocieran no sólo las obras musicales de lo que acompañarán, sino también la coreografía y las necesidades de los bailarines en cuanto al control rítmico se refiere.

Entrevista con la docente de danza

La participación de la docente en Danza fue de suma importancia en la investigación. Aquí se muestran las respuestas de la entrevista.

Se le preguntó a la docente: ¿Qué dificultades enfrenta en sus clases al utilizar música grabada? Ella respondió:

[...] Los muchachos (de danza) se acostumbran a escuchar siempre la misma velocidad, deben aprender primero con el cerebro y después con el cuerpo, para lo que necesitan un tiempo de práctica, primera vez lento y después con la velocidad a la que deben llegar [...].

[...] Lo que nos afecta es que se pierde el protocolo de la clase, que en este sistema de la RAD [Royal Academy of Dance] es muy importante porque se presentan en los exámenes con un pianista [...] Para el pianista acompañante y para el bailarín es muy difícil acoplarse en uno o dos ensayos, [...] es difícil para el pianista, aunque no sean tan difíciles las obras [...].

El cambio de ritmo es nuevamente una de las piezas importantes en la ejecución, sobre todo en exámenes, en este caso de la RAD, además de la ejecución en los ensayos, que deben estar estructurados con un número suficiente de ellos para lograr la intersubjetividad necesaria para el buen desarrollo de ambas disciplinas.

A la pregunta: ¿Cuáles son las habilidades y las dificultades del pianista en danza?, las respuestas fueron:

[...] El proceso de aprendizaje de danza es similar al que se utiliza en música, sin embargo, los pianistas tienen la presión de que no deben equivocarse, de que los bailarines dependen de ellos, además del público [...] El pianista tiene que saber leer, que sea expresivo, que maneje el volumen adecuado, cuando el ejercicio es marcial, debe ser marcial (la ejecución del piano), por lo que debe ser muy melódico para que los bailarines puedan interpretar [...] Que no corten la ejecución [...].

La docente mencionó nuevamente la lectura como una de las características necesarias para el acompañamiento de danza, asimismo, la expresividad y la responsabilidad de una ejecución continua, aun y cuando existan algunas equivocaciones.

Se cuestionó a la docente sobre lo que aprenden los bailarines con el acompañamiento musical, y la respuesta fue:

[...] Aprenden a interpretar, a proyectar sentimientos, aunque algunas personas sugieren que no es necesaria la música para bailar, pues se puede bailar hasta con los latidos del corazón; la realidad en danza clásica (es que) se requiere del pianista porque las obras de ballet tienen música [...].

Específicamente en danza clásica se requiere de ejecución musical, no así en otros estilos de danza, y el aprendizaje de los bailarines requiere además de una ejecución musical expresiva para su desarrollo.

La opinión de la docente sobre los participantes de la investigación que acompañaron sus clases, fue:

[...] Agradezco que se esté trabajando en esto porque son escasos los acompañantes [...].

[...] Que haya continuidad, acompañen continuamente, no esporádico porque se pierde la conexión [...].

La profesora de ballet se mostró dispuesta a permitir el desarrollo de estudiantes en la ejecución musical de acompañamiento, lo que pudiera ser, a la postre, una gran oportunidad para desarrollar la inserción laboral en esta disciplina.

Se le cuestionó también acerca de cómo podrían integrarse mejor los músicos al grupo de danza. Su respuesta fue la siguiente:

[...] Siempre hay el estigma de que las maestras de ballet son regañonas, gritonas y enojonas, [...] para el músico es miedo a lo desconocido [...] Para los muchachos (estudiantes de danza) les impone la presencia de otra maestra y un músico porque los pianistas son considerados como algo muy solemne, casi intocables y, como maestras de música y danza, podemos relajar la situación con un trabajo conjunto [...].

Aquí queda de manifiesto que tanto en la disciplina de danza como en música se mantienen los estereotipos creados por desconocimiento, lo que puede generar un rechazo en el acompañamiento musical de danza por parte de los estudiantes.

Conclusiones

Algunas de las dificultades en el acompañamiento, en opinión de los participantes, fueron la lectura, la responsabilidad, la concentración y la técnica. Así, también se mostró una importancia considerable al aspecto social que juega el hecho de introducirse en un nuevo entorno como lo es la danza clásica.

Como se ha reflejado en este estudio, el entendimiento y la comunicación son factores sumamente importantes dentro del desarrollo de la danza

en conjunción con la música. Los acompañantes en danza deben conocer las necesidades de esta disciplina, en cuanto a música se refiere, cómo utilizan el ritmo, los contratiempos, las síncopas, la melodía y el tempo, etcétera (Cavalli, 2001). Quedó demostrado también que las personas dedicadas a la danza requieren que el acompañante modifique el ritmo de ejecución para adecuarlo a las necesidades del desarrollo de movimientos.

La preparación consiste en atender la problemática de la baja autoeficacia de ejecución que perciben los estudiantes de música (Kaspersen y Göttestam, 2002), pues el estudiante de saxofón comentó que la ejecución de este instrumento y el piano en el acompañamiento requieren un esfuerzo superior con referencia al jazz, debido a la ejecución estricta y un sonido impecable que se debe desarrollar en danza clásica.

Por su parte, y para llegar a conformar un verdadero equipo con el acompañante, los bailarines deben conocer el desarrollo de ejecución del acompañamiento musical y el *procesamiento dual* de atender simultáneamente la ejecución del instrumento y las indicaciones de la dirección dancística (Gómez y Herrera, 2012), y así facilitar la integración de los músicos al entorno dancístico.

Todo lo anterior, y el trabajo conjunto entre docentes y alumnos, repercutirá positivamente en la motivación intrínseca de bailarines y acompañantes al tener una mejor oportunidad para desempeñarse; desde luego, con un nivel apropiado en las tareas a ejecutar (Klausmeier y Goodwin, 1997).

Referencias

- Alvarado, J. L., y Garrido, A. (2003). *Psicología social. Perspectivas psicológicas y sociológicas*. Madrid: McGraw-Hill Interamericana.
- Brittin, R. V. (2000). Children's Preference for Sequenced Accompaniments: The Influence of Style and Perceived Tempo. *Journal of Research in Music Education*, 48(3), 237-248.
- Bruner, J. S. (1998). Los fundamentos de las primeras atenciones humanas. *Infancia y Aprendizaje*, 82, 119-127.
- Cavalli, H. (2001). *Dance and Music*. Florida: University of Florida Press.
- Foss, H. J. (1924a). The Art of Accompanying. *The Musical Times*, 65(982), 1073-1078.

- Gómez-Ariza, C. J., Bajo, M. T., Puerta-Melguizo, M. C. y Macizo, P. (2005). Cognición musical: Relaciones entre la música y el lenguaje. *Revista Transcultural de Música*, 12(1), 63-87.
- Gómez, I. G. y Herrera, L. (2012). *Piano de acompañamiento. Programa de Entrenamiento Cognitivo-Constructivista para Piano de Acompañamiento*. Saarbrücken, Alemania: Editorial Académica Española.
- Habermas, J. (1992). Individuation through Socialization: On George Herbert Mead's Theory of Subjectivity. En J. Habermas (Ed.). *Postmetaphysical Thinkings. Philosophical Essays* (149-204). England: Massachussets Institute of Tecnology.
- Herrera, L. y Gómez, I. G. (2011). Programa de Entrenamiento Cognitivo-Constructivista para Piano de Acompañamiento de Ballet Clásico. *Publicaciones*. Facultad de Educación y Humanidades Campus Melilla. Universidad de Granada, 41, 85-104. Recuperado de: <http://issuu.com/geepediciones/docs/publicaciones41>
- Kaspersen, M. y Gøtestam, K. G. (2002). Estudio de ansiedad producida por la actuación entre estudiantes de música noruegos. *The European Journal of Psychiatry* (edición en español), 16(2), 73-86.
- Klausmeier, H. y Goodwin, W. (1997). *Enciclopedia de Psicología educativa, aprendizaje, habilidades humanas y conducta*. Oxford: Oxford University Press, Harla Méx.
- Luck, G. y Sloboda, J. A. (2009). Spatio-Temporal Cues for Visual Mediated Synchronization. *Music Perception*, 26(5), 465-473.
- Mead, G. (1957). *Espíritu, persona y sociedad desde el punto de vista del conductismo social*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Moore, G. (1966). *Am I Too Loud? The Memoirs of a Piano Accompanist*. Great Britain: Penguin Books.
- Namakforoosh, M. N. (2013). *Metodología de la investigación*. 2ª edición. México: Editorial Limusa.
- Nielsen, P. D. (2005). *Accompanying Skills for Pianists*. California: Culver Crest Publications.
- Obaya, A. (2000). La concepción constructivista en la educación basada en competencias. *Contactos*, 36, 65-67. Recuperado de: <http://estilosdeaprendizaje.yolasite.com/resources/competencias%20constructiv.pdf>
- Rizo, M. (2006). La Psicología Social como fuente teórica de la comunicación. Breves reflexiones para explorar un espacio conceptual común.

Andamios, 3(5), 163-184. Recuperado de: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=62830508>

Tomasini, M. E. (2010). Un viejo pensador para resignificar una categoría psicosocial: George Mead y la socialización. *Athenea Digital*, 17, 137-156.

Vygotsky, L. (2006). *Psicología del Arte*. Barcelona: Editorial Paidós.

Wehr, E. L. (2007). *An Exploratory Model of Jazz Self-Efficacy and Gender*. Tesis doctoral inédita: Universidad de Iowa.

El control de estrés y el funcionamiento cognitivo-cerebral en la ejecución del piano. Estudio longitudinal con estudiantes de la Universidad Autónoma de Chihuahua

*Ileana Guillermina Gómez Flores
José Antonio Hernández Holguín*

Introducción

La interpretación instrumental es la causa de 32 a 78% de las lesiones musculoesqueléticas. Schumann, por ejemplo, sufría afectación del dedo anular; Scriabin, en la mano y brazo derechos; y Schubert, inflamación del brazo (Venegas, 2010). Estas lesiones guardan una estrecha relación con el estrés (Fishbein *et al.*, 1988) y con el desconocimiento de los procesos físicos y psicológicos que se desarrollan durante la ejecución (Bennett, 2010).

Durante la adolescencia, la corteza cerebral encargada del razonamiento no se ha desarrollado en su totalidad, por lo que surgen arrebatos emocionales continuos (Papalia, Feldman y Martorell, 2012). Un estudio con 231 profesores de música mostró que no conocen a fondo las lesiones específicas de interpretación, que suelen acrecentarse en periodos de formación, en preparación de concursos y en el trabajo orquestal prolongado

(Barrowcliffe, 1999). Esto sugiere que deberían existir estrategias de prevención de lesiones (Bennett, 2010) y conocer los mecanismos neurofisiológicos que activan la conducta (Mestre y Guil, 2000).

Marco teórico

El Sistema Nervioso Central y el Sistema Nervioso Autónomo se encuentran vinculados en las respuestas corporales ante las emociones (Gross, 2012). El último (Figura 1), se encarga de controlar las actividades fisiológicas, cuyas ramificaciones son:

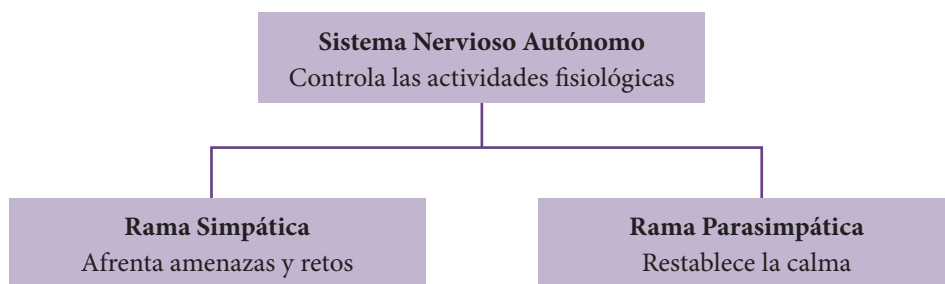


Figura 1. Sistema Nervioso Autónomo (Papalia y Wendkos, 2003).

El estrés en la ejecución musical puede desencadenar la emoción de miedo (Gómez y Hernández, 2015) y el Síndrome de adaptación, cuyas etapas (Papalia y Wendkos, 2003) son:

1. Etapa de alarma.
 - a. Fase de Shock. Alteraciones en el sistema circulatorio (tensión arterial, pulso, etcétera), digestivo, tensión muscular, entre otras.
 - b. Fase de Contra-shock. Incremento de secreciones de glándulas suprarrenales.
2. Etapa de resistencia. Los síntomas mejoran o desaparecen.
3. Etapa de agotamiento. Los síntomas reaparecen y fatiga corporal.

Gómez y Hernández (2015) realizaron un estudio analizando los signos vitales de diez estudiantes de piano. Los resultados mostraron que estar

excesivamente alerta y el sonido pueden propiciar respuestas interiores que provocan cambios en los signos vitales idénticos a los que se presentan ante experiencias emocionales.

Estrés y procesos cerebrales

Durante la interpretación musical, el sistema nervioso realiza gran cantidad de tareas sumamente elaboradas, muchas secciones cerebrales se activan (Meister *et al.*, 2004), por ejemplo, las llamadas neuronas espejo, sección cerebral que se activa al efectuar algún movimiento; puede reactivarse nuevamente si observa a otra realizando algún movimiento, aun y cuando la persona se encuentre inmóvil (Greene, 2013).

Es posible que la activación de estas neuronas pudiera ser también causa del incremento de estrés de los estudiantes al observar movimientos tensos en la ejecución instrumental de sus compañeros en exámenes y presentaciones públicas (Gómez y Hernández, 2015).

La pérdida de control o una percepción pobre pueden generar estrés (Klausmeier y Goodwin, 1997; Payne, 2009). En música, un sonido inesperado produce pérdida de control (Meyer, 2001); los sonidos repentinos son valorados de manera negativa (Nye, 2002). Los estudiantes de piano durante su desarrollo escuchan notas agrupadas con cierta tonalidad y estructura que, al surgir un sonido inesperado, la obra pierde esta configuración, por lo que incrementa el estrés. Gómez y Hernández (2015) concluyeron que esto se debe a la respuesta de orientación, que produce ajustes corporales para lograr cierta posición de los receptores sensoriales, y a la Ley de Prägnanz de la Gestalt, que asume que los sentidos aman el orden y agrupan aquellos elementos que deben ir juntos (Metzger, 2007).

Para el cerebro no importa cómo ingresa la información, siempre y cuando sea a través de un órgano perceptivo con una matriz receptora que pueda procesar la información y utilizarla (Bach-y-Rita, 2006). A medida de que las percepciones se revelan, las personas se enfocan en una forma nueva de solucionar los problemas. El pensamiento lógico y sistemático es esencial para la supervivencia; sin embargo, existe la necesidad de entender cómo el cerebro es capaz de moldear la conducta. Al poder disponer de ambos hemisferios cerebrales, es posible lograr el control consciente de algunos problemas verbales que pueden llegar a distorsionar el pensamiento; se tendrá la posibilidad de

ver las cosas de forma abstracta, verbal y lógica, además de una forma holística, no verbal e intuitiva (Edwards, 2003).

Dentro del sistema educativo, se ha marcado el desarrollo del hemisferio izquierdo; el hemisferio izquierdo analiza, abstrae, plantea procedimientos, verbaliza, hace afirmaciones lógicas y admira el trabajo bien hecho. El hemisferio derecho reconoce sensaciones experimentadas, es la parte intuitiva, subjetiva, holística e independiente del tiempo; es el hemisferio que es un tanto descuidado, pues *no es bueno* para ordenar las cosas (Edwards, 2003).

Las diferencias funcionales de los hemisferios (Tabla 1) son:

Tabla 1. Funciones de hemisferios cerebrales (Shone, 1982)

| Hemisferio izquierdo | Hemisferio derecho |
|----------------------|--------------------------|
| Razón | Imágenes |
| Lógica | Creatividad |
| Pensamiento vertical | Pensamiento lateral |
| Escritura | Reconocimiento del ritmo |
| Lenguaje | Emociones |
| Matemáticas | Sueños |
| Análisis | Síntesis |
| Verbal | Símbolos |
| Ego | Ello |
| Mente consciente | Mente inconsciente |

Los patrones musicales son secuencias auditivas complejas y estructuradas que se adaptan al estudio de un proceso de información específico (Trehub, 1990). La primera vez que los cantantes escuchan una canción tienen dificultad para comprender la letra, pues tienen una percepción del habla y de la música (hemisferio izquierdo y derecho); sólo con la experiencia mejorará la percepción (Maltin y Foley, 1996). En otro ejemplo, los ejercicios de danza se pueden desarrollar mejor si los bailarines consiguen silenciar el sistema verbal, es decir, dirigir la atención a reconocer sensaciones experimentadas (Edwards, 2003).

La buena comprensión de las sensaciones y emociones que son transportadas hacia los oyentes, en forma de sonido, es lo que se le denomina *Interpretación* (Cortot, 1934). Para el desarrollo de habilidades, un pianista necesita,

entre otras cosas, dominio espacial, patrones de tiempo y posiciones específicas (Meister *et al.*, 2004), no solamente el aspecto técnico, sino la habilidad de expresión, motivación, control del cuerpo, de estrés, y un autoconcepto positivo (Balseira, 2008). En otras palabras, un pianista necesita de ambos hemisferios cerebrales.

Edwards (2003) sugiere que los artistas, cuando ejecutan una obra, están familiarizados con un estado de conciencia levemente alterado, se *evaden de sí mismos*, algo parecido a la meditación. La relajación es un estado en donde la función cerebral del hemisferio derecho se activa y la función del hemisferio cerebral izquierdo disminuye (Payne, 2009). El cambio de funciones del hemisferio cerebral izquierdo (el trabajo bien hecho) al derecho (enfocado a las sensaciones y emociones), provoca un conflicto cognitivo o cambio cognitivo. La modalidad del hemisferio derecho es placentera, pues libera del dominio verbal y simbólico del hemisferio izquierdo, lo que genera cierto alivio al no buscar la perfección sino las sensaciones. Este descanso del hemisferio izquierdo puede ser la explicación de la práctica de la meditación (Edwards, 2003), utilizada como una técnica de control de estrés.

Técnicas de control de estrés

Cohen y Lazarus (1979) sugirieron como formas para afrontar el estrés, *el enfrentamiento intrapsíquico o paliativo*, que es cuando la persona revalora la situación o cambia su ambiente interno con relajación, meditación o drogas. En la actualidad, las técnicas psicológicas de afrontamiento de estrés son la Biorretroalimentación, Relajación y Reestructuración cognitiva (Gross, 2012).

- a. *Biorretroalimentación*. Atiende los síntomas más que la situación estresante; es un proceso no médico que se emplea para alterar, interrumpir o influenciar los procesos físicos que influyen en la conducta (Kazdin, 2000). Este proceso de autocontrol consiste en un número de técnicas diseñadas para alterar, por ejemplo, la frecuencia cardiaca, actividad cerebral, etcétera, a través de un entrenamiento en el que se proporciona a la persona información sobre los procesos fisiológicos con el propósito de que aprenda a involucrarse en las respuestas de estrés, por medio de pensamientos positivos, relajación, meditación, y así disminuir la presión sanguínea, tensión muscular, etcétera.

b. *Relajación*. La relajación es un *mecanismo de protección innato y natural* para combatir los efectos del estrés; es un estado de conciencia que se caracteriza por sentimientos de paz y liberación de tensión, ansiedad y miedo (Benson, 1976; Payne, 2009), y que mantiene tres propósitos (Titlebaum, 1988):

- *Medida preventiva*. Proteger el desgaste innecesario de órganos (Selye, 1974).
- *Aliviar el estrés*. Facilitar mecanismos de curación innatos.
- *Habilidad para afrontar*. Calmar la mente y restablecer la claridad del pensamiento.

Durante la meditación, el hemisferio izquierdo disminuye su dominio y el derecho adquiere un predominio mayor, el pensamiento lineal y el pensamiento verbal mantienen un papel menos importante. La persona aceptará que varias de sus reacciones emocionales desagradables son sensaciones corporales efímeras, suscitadas por sus pensamientos (Payne, 2009).

Los electroencefalogramas han mostrado que en la meditación la corteza cerebral mantiene baja actividad (Fenwick, 1987), puede disminuir la frecuencia cardíaca, respiratoria, el consumo de oxígeno y la tensión arterial, entre otros, lo que se asume como consecuencia de la disminución en la actividad del Sistema Nervioso Simpático (Payne, 2009); y tiene como finalidad el desapego (Fontana, 1991), ayuda a conseguir la quietud mental y reduce los pensamientos estresantes (Payne, 2009).

Como método, la meditación consiste en centrar la atención en un estímulo de forma prolongada y sin que requiera de esfuerzo alguno, lo que permite que la persona se distancie de sucesos vitales extremos y de su propia actividad mental. Es posible que durante esta actividad aparezcan pensamientos, pero en lugar de examinar su contenido se dejarán al no emplear las funciones del hemisferio izquierdo (Payne, 2009)

Otros métodos de relajación han sido dirigidos para evitar las lesiones musculoesqueléticas, como son: la Relajación progresiva de Jacobson y la Técnica Alexander (Venegas, 2010). Jacobson, inventor de la electromiografía, demostró que el pensamiento está íntimamente relacionado con el estado de los músculos y las imágenes mentales con movimiento van acompañadas de niveles bajos pero detectables de actividad en los músculos implicados. Los

centros cerebrales y músculos voluntarios realizan la función conjuntamente, por lo que una mente relajada se reflejará en un cuerpo exento de tensión. La liberación de tensión musculoesquelética tiene un efecto calmante sobre el pensamiento. Por lo tanto, el sistema neuromuscular es un mediador en el alivio de la ansiedad (Jacobson, 1938).

En esta *relajación progresiva* se combinan la tensión y distensión para realizar la conciencia de sensaciones musculares que permiten liberar voluntariamente la tensión. La activación muscular se acompaña de sensaciones tan tenues que no se perciben, la persona se concentrará en ellas para lograr la *conciencia adquirida*. Una vez que se percibe la tensión muscular será más fácil conseguir la relajación (Payne, 2009).

Muchos profesionales de la música utilizan la autoexploración para buscar sensaciones con el fin de evitar malas posturas al momento de una ejecución, evitando lesiones irreversibles (Gómez-Ariza, Bajo, Puerta-Melguizo y Macizo, 2000). Frederick M. Alexander (Hérard, 2008) mostró con su técnica que existen *modos* –unos mejores que otros– de utilizar el cuerpo. Alexander explicó cómo el desenvolvimiento natural del cuerpo se distorsiona por influencias físicas y emocionales desde la infancia, desembocando en hábitos de tensión (Barlow, 2002). Este mal uso del cuerpo puede deberse al estrés que conduce a problemas musculares, y la técnica consiste en reeducar al cuerpo para que se desenvuelva en forma equilibrada y economizando la energía, es decir, *no hacer* lo que perjudica al cuerpo tratando de percibir conscientemente lo que perjudica, desarrollando una postura natural basada en el *Control Primario* (la relación entre la cabeza, cuello y espalda) (Payne, 2009).

- c. *Reconstrucción cognitiva*. Consiste en intentar cambiar los pensamientos de la persona acerca de su situación, con el fin de cambiar sus respuestas emocionales y de conducta (Gross, 2012). Dentro del desarrollo de habilidades, el impedimento de control son las emociones y el *sí mismo*, la frustración, inseguridad, etcétera, no se pueden suprimir, ya que son parte del proceso. Sin embargo, la confianza puede hacer que se superen estos sentimientos y desaparezcan, por ejemplo, con la *práctica de resistencia* (Greene, 2013), cuyas fases son:

- *Resistencia a la complacencia.* Ver el trabajo como lo verán los demás.
- *Resistencia a relajar la concentración.* Inventando ejercicios para atacar las debilidades a través de metas.

No obstante, se debe tomar en cuenta que una fuente de estrés es obligarse a sí mismo a alcanzar meta tras meta (Payne, 2009). Los estudiantes en su entorno social de aprendizaje elaboran percepciones acerca de las situaciones, personas y eventos que influyen en su pensamiento, creencias, sentimientos y emociones (Paolini *et al.*, 2005). Los sistemas motor, cerebral y sensorial son utilizados como herramientas para acompañar tareas y metas que den significado, dirección y satisfacción a sus vidas (Bandura, 1997). Para regular sus motivaciones y actividades, las personas producen experiencias con habilidades psicomotoras, sociales y simbólicas que tienen cierta naturaleza dependiendo del ambiente social y físico. Una perspectiva del medio fomentará líneas de búsqueda que proveerán de nuevos significados dentro de construcciones sociales de estructuras funcionales cerebrales (Bandura, 2001).

Las personas reaccionan a las distintas maneras en que perciben las experiencias, mientras algunas tienen experiencias agradables ante un acontecimiento, para otras será una amenaza. Las llamadas *técnicas de cambio conductual* se basan en los procesos cognitivos como la percepción, autoafirmación, atribuciones, expectativas, creencias e imágenes. Estas técnicas proponen que los procesos cognitivos desadaptados conducen a conductas desadaptadas, y la modificación de estos procesos pudiesen conducir al cambio conductual (Kazdin, 2000).

Niveles bajos de autoeficacia y de autoestima en estudiantes de piano pueden generar algún grado de estrés (Gómez y Hernández, 2015). Las interpretaciones no se asumen como ilógicas o irracionales, los problemas son producto del modo en que cada persona interpreta su entorno (Kelly, 1969). La *reconstrucción cognitiva* se basa en lo analítico, encontrando formas alternativas de interpretación del mundo, adentrándose a su marco de referencia (Kelly, 1969). Las personas mantienen el control de sus pensamientos y comportamiento, sin embargo, si lo desean, pueden combatir los *patrones de pensamiento*, reordenando las percepciones, valores y actitudes (Lichstein, 1988).

Es necesario identificar las creencias irracionales (percepciones, interpretaciones y conclusiones), ponerlas a prueba y considerar alternativas racionales (Ellis, 1976). La Teoría conductista de relajación, por ejemplo, sugiere

la distracción, realizando una actividad que desvíe la atención del factor estresante, para obtener la relajación (Payne, 2009). En la llamada *práctica de resistencia*, se entrena a la persona para que sugiera comentarios específicos que guíen su conducta, como si fuesen instruidos por alguien más (Kanfer, Karoly y Newman, 1975; Kazdin, 2000).

Desde otra perspectiva mediante la *inoculación*¹ –término médico– se expone a la persona a *dosis* pequeñas o manejables de eventos estresantes que no la abruman (Novaco, 1979). Este tratamiento ayuda a identificar los eventos estresantes y las cogniciones que surgen cuando se enfrentan a éstos. Al evaluarlos de forma distinta a través de estrategias como la imaginación, autoafirmaciones adaptativas y la confrontación, propiciará el reemplazo de apreciaciones cognitivas desadaptadas con autoafirmaciones y evaluaciones positivas (Kazdin, 2000).

Metodología

Esta investigación cuasiexperimental, longitudinal, se desarrolló con la finalidad de analizar si la biorretroalimentación puede modificar algunos cambios en los signos vitales en situaciones estresantes y/o ayudar a controlar el estrés en exámenes y presentaciones públicas de la ejecución del piano. Los participantes fueron 7 estudiantes voluntarios de la asignatura de piano de la Licenciatura en Música de la Universidad Autónoma de Chihuahua, México. La edad media fue de 21.29 años (DT = 2.430) y una moda de 19. Para el manejo de datos se enumeró a los participantes del uno al siete.

Método

Se recabaron dos lecturas –tomas– de los signos vitales (presión arterial, frecuencia cardiaca, pulso, temperatura) de los estudiantes: la primera, en situación de confort; y la segunda, antes del examen. Así también, signos de temblores y tics nerviosos. Posteriormente, como acción de biorretroalimen-

1 De acuerdo al *Diccionario de la Real Academia de la Lengua*, inocular es introducir una sustancia que contiene los gérmenes de una enfermedad.

tación, los participantes recibieron información acerca de fuentes generadoras y técnicas de control de estrés (ya descrita), para realizar una vez más estas lecturas en un segundo ciclo escolar.

Los aparatos que se utilizaron fueron: oxímetro para medir frecuencia cardiaca, termómetro para temperatura, y baumanómetro para presión arterial.

Se diseñó una hoja de registro para recabar esta información, y se realizó una videograbación –con una cámara análoga– del desarrollo de los dos exámenes de piano.

Análisis de resultados

Para mejor comprensión del estudio habrá que aclarar que los valores normales en adultos, de estos signos, son: temperatura 36.0-37.0 grados, frecuencia cardiaca 60-90, presión arterial de 100-140, presión sistólica y 60-90 (mm Hg), presión diastólica (Chemes, 2008).

Se analizaron comparativamente los resultados de las tomas de signos vitales de los participantes (Tabla 2).

Tabla 2. Resultados del análisis comparativo de lecturas de signos vitales

| Part. | Toma | Presión Arterial 1er estudio | Presión Arterial 2do estudio | Frec. Card. 1er estudio | Frec. Card. 2do estudio | Temp. 1er estudio | Temp. 2do estudio | Pulso 1er estudio | Pulso 2do estudio | Tics 1er estudio | Tics 2do estudio |
|------------|--------|------------------------------|---|---|-------------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|------------------|------------------|
| 1 | Normal | 123/90 | 110/75 | 98 | 97 | 36 | 36.2 | 81 | 72 | Neg | Neg |
| | Examen | 129/82 | 120/70 | 97 | 97 | 36.5 | 37.2 | 92 | 96 | Neg | Neg |
| 2 | Normal | 134/71 | 110/70 | 97 | 97 | 35.3 | 35.8 | 95 | 80 | Neg | Neg |
| | Examen | 136/86 | 130/80 | 98 | 98 | 35.5 | 36.4 | 88 | 96 | Neg | Neg |
| 3 | Normal | 114/74 | 120/70 | 98 | 96 | 36.4 | 36.7 | 78 | 64 | Neg | Neg |
| | Examen | 117/86 | 110/60 | 98 | 97 | 36.1 | 36.4 | 71 | 88 | Neg | Neg |
| 4 | Normal | 148/78 | 110/80 | 86 | 96 | 36.6 | 36 | 67 | 64 | Neg | Neg |
| | Examen | 120/85 | 130/80 | 95 | 97 | 36.2 | 36.5 | 85 | 100 | Neg | Neg |
| 5 | Normal | 120/79 | 105/75 | 98 | 98 | 36.1 | 35.4 | 86 | 88 | Neg | Neg |
| | Examen | 110/72 | 110/70 | 98 | 98 | 36 | 35.7 | 86 | 92 | Pos | Pos |
| 6 | Normal | 120/69 | 105/68 | 98 | 98 | 35.3 | 35.8 | 71 | 72 | Neg | Neg |
| | Examen | 129/89 | 110/70 | 98 | 98 | 36 | 36.3 | 81 | 76 | Neg | Neg |
| 7 | Normal | 125/69 | 110/70 | 98 | 95 | 35.4 | 34.8 | 77 | 84 | Neg | Neg |
| | Examen | 126/79 | 120/80 | 94 | 96 | 36.1 | 36.4 | 77 | 84 | Neg | Neg |
| Acotación: | | Aumento | Sistólica aumentó, Diastólica disminuyó | Sistólica disminuyó, Diastólica aumentó | | Disminuyó | | Se mantuvo | | | |

En la Tabla 3 se pueden ver los resultados de las observaciones de ejecución durante los exámenes finales de piano del primer y segundo ciclo escolar.

Tabla 3. Resultados de las observaciones durante la ejecución de los estudiantes en exámenes

| | Observaciones del 1er examen | Observaciones del 2do examen |
|-----------------------|--|---|
| Participante 1 | Muestra cierta tensión al iniciar. Algunas obras las toca con seguridad y calidad, controlando el nerviosismo. | Interpreta las obras con soltura, mantiene el autocontrol. Sin embargo, utiliza el cabello, al parecer, para no hacer contacto visual con el público. |
| Participante 2 | Frota las manos, se balancea de un lado al otro. Aparenta no disfrutar la ejecución. Controla y corrige las notas equivocadas. Logra tocar con expresión algunas de las obras. | Se toma algún tiempo para respirar, al tocar notas equivocadas no parecen desconcentrarlo, no obstante, cuando surgen estas notas, baja la velocidad de la ejecución. |
| Participante 3 | Muestra gran seguridad al inicio. En algunas obras inicia con un pulso rápido, propiciando muchas equivocaciones. Denota gestos de frustración. | Al inicio de la ejecución no utiliza el pedal de resonancia. Además, su interpretación ha bajado de nivel. En la segunda obra, muestra un nivel más alto de interpretación, sin embargo, baja la velocidad de la obra. |
| Participante 4 | Denota cierto nerviosismo frotando sus manos en las piernas. Reinicia las obras o hace pausas, cuando surge la equivocación. | Se desenvuelve con seguridad en el escenario y mantiene su ejecución con soltura y buena interpretación. |
| Participante 5 | Muestra seguridad en el inicio de la ejecución. Varía el ritmo de las obras en ocasiones, interrumpe y repite los motivos equivocados, perdiendo seguridad. Realiza movimientos extraños con la boca y hace gestos de enfado y de tensión. Al finalizar da muestras de frustración con ademanes y gestos faciales. | Al inicio de la ejecución parece disfrutar, no obstante, interpreta con una velocidad menor. En la segunda obra pierde por momentos la concentración debido a notas equivocadas, sin embargo, no emite gestos de enojo ni de frustración. |

continuación de Tabla.

| | Observaciones del 1er examen | Observaciones del 2do examen |
|-----------------------|---|--|
| Participante 6 | Inseguro al subir al escenario. Al percibir las notas equivocadas interrumpe, olvidando por momento el fraseo de las obras y tratando de encontrar la armonía correcta. Finaliza dando muestras de descanso y exhalando profundamente al bajar del escenario. | A pesar de haber bajado la velocidad de ejecución, el participante interrumpe cada vez que surgen notas equivocadas, repitiendo los motivos una y otra vez, hasta que toca las notas correctas. La segunda obra la ejecuta con ritmo irregular, acelerando y desacelerando en algunos fragmentos. Sin embargo, aparenta tener cierto autocontrol, desenvolviéndose con tranquilidad. |
| Participante 7 | Al inicio parece disfrutar la ejecución, a pesar de ciertas notas equivocadas. Interrumpe por olvido de algunas notas y reinicia la obra. Realiza ciertos gestos de enfado. | Inicia la ejecución con aparente dominio, sin embargo, al surgir la equivocación, interrumpe y repite la obra desde otra sección, como tratando de retomar el pasaje desde su inicio para que fluya sin equivocaciones. |

Conclusiones

Las emociones que se crean en torno a la ejecución musical son generadoras de cambios fisiológicos (Kaspersen y Göttestam, 2002). Los resultados mostraron que se mantienen algunos cambios fisiológicos en los participantes al momento de los exámenes, sin embargo, al realizar la biorretroalimentación, la información recibida parece haberles ayudado con el autocontrol. Es posible que esto se deba a que los participantes habrían practicado algunas de las técnicas de control de estrés, y/o conscientemente, procurando disminuir la actividad cerebral del hemisferio izquierdo para aumentar el predominio del derecho (Edwards, 2003); o tratado de evitar la observación de la ejecución tensa de algunos compañeros, y así no *contagiarse* de los movimientos estresantes, al comprender la función de las neuronas espejo que se activan al observar a una persona en movimiento (Greene, 2013).

Las lesiones psicológicas y físicas en los estudiantes de música pueden deberse al desconocimiento de los detalles del desarrollo del estrés y sus complicaciones (Bennett, 2010). La biorretroalimentación ofrecida a los participantes durante la investigación puede ayudarles a prevenir lesiones, al ser conscientes de sensaciones y experimentar técnicas de control de estrés durante la ejecución.

Referencias

- Bach-y-Rita, P. (2006). Cambio de categorías perceptivas en la sustitución sensorial táctil. En C. González (Ed.). *Perspectivas contemporáneas sobre la cognición: Categorización, percepción y conceptualización*. México: Universidad Autónoma del Estado de Morelos.
- Bandura, A. (1997). *Self Efficacy: The Exercise of Control*. New York: Freeman.
- Bandura, A. (2001). Social Cognitive Theory: An Agentic Perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1-26. doi: 10.1146/annurev.psych.52.1.1.
- Barlow, W. (2002). *El principio Alexander. El Saber del cuerpo*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Barrowcliffe, K. (1999). *The Knowledge of Playing-related in Juries among University Music Teacher*. Tesis inédita. London, Ontario: University of Western Ontario.
- Bennett, D. E. (2010). *La música clásica como profesión. Pasado presente y estrategias para futuro*. Primera edición. Barcelona: Editorial Graó.
- Benson, H. (1976). *The Relaxation Response*. London: Collins.
- Cohen, F. y Lazarus, R. S. (1979). Coping with the Stress of Illness. In G. C. Ston, F. Cohen y N. E. Ader (Eds.). *Health Psychology: A Handbook*. Washington: Jossey-Bass.
- Chemes, C. (2008). La enfermera y la valoración de los signos vitales. Recuperado de: http://www.fm.unt.edu.ar/carreras/webenfermeria/documentos/Valoracion_Signos_Vitales.pdf
- Edwards, B. (2003). *Nuevo aprender a dibujar con el lado derecho del cerebro*. Madrid: Editorial Urano.
- Ellis, A. (1976). *Reason and Emotion in Psychotherapy*. New York: Lyle Stuart.
- Fenwick, P. (1987). Meditation an Electroencephalograph. In M. A. West (Ed.). *The Psychology of Meditation*. Oxford: Oxford University Press.

- Fishbein, M., Middlestadt, S. E., Ottati, V., Straus, S. y Ellis, A. (1988). Medical Problems among ICSOM Musicians. Overview of a National Survey. *Medical Problems of Performing Artists Journal*, 3(1), 1-8. Recuperado de: <http://www.sciandmed.com/mppa/journalviewer.aspx?issue=1145&article=1451>
- Fontana, D. (1991). *The Elements of Meditation*. New York: Element.
- Gómez-Ariza, C. J., Bajo, M. T., Puerta-Melguizo, M. C. & Macizo, P. (2005). Cognición musical: Relaciones entre la música, el lenguaje. *Revista Transcultural de Música*, 12(1), 63-87.
- Gómez, I. G. & Hernández J. A. (2015). El estrés en la ejecución del piano. Estudio experimental con estudiantes de la Universidad Autónoma de Chihuahua, México. En ECCoM (Eds.). *La experiencia musical: cuerpo, tiempo, sonido en el escenario de nuestra mente*. Vol. 2, N° 1, 115-130. Recuperado de: http://sacom.org.ar/actas_eccom/vol2-1_contenido/GOMEZ_FLORES_HERNANDEZ_HOLGUIN_12ECCoM.pdf
- Greene, R. (2013). *Maestría*. México: Editorial Océano.
- Gross, R. (2012). Psicología. *La ciencia de la mente y la conducta*. México: Manual Moderno.
- Guillén, C., Guil, R. y Mestre, J. M. (2000). Estrés Laboral. En C. Guillén y R. Guil (Coords.). *Psicología del trabajo para relaciones laborales* (pp. 3-17). Madrid: McGraw Hill/Interamericana.
- Jacobson, E. (1938). *Progressive Relaxation*. 2ª ed. Chicago: University of Chicago Press.
- Kanfer, F. H., Karoly, P. y Newman, A. (1975). Reduction of children's fear of dark by competence-related and situational threat-related verbal cues. *Journal of Consulting and Clinical*, 43(2), 251-258. Recuperado de: http://reseauconceptuel.umontreal.ca/rid=1NJ3VBRH3-W9LDL2-HMG/POULIOT%20ST-PIERRE_Yann_Vignette%207_Article.pdf
- Kaspersen, M. y Gøttestam, K. G. (2002). Estudio de la ansiedad producida por la actuación, entre estudiantes de música noruegos. *European Journal of Psychiatry*, 16(2), 73-86. Recuperado de: http://scielo.isciii.es/scielo.php?pid=S1579-699X2002000200001&script=sci_arttext
- Kazdin, A. (2000). *Modificación de la conducta y sus aplicaciones prácticas*. 5ª edición. México: Editorial Manual Moderno.
- Kelly, G. A. (1969). The psychotherapeutic relationship. In B. Malher (Ed.). *Clinical Psychology and Personality*. New York: Wiley.

- Klausmeier, H., & Goodwin, W. (1997). *Enciclopedia de Psicología Educativa, aprendizaje, habilidades humanas conducta*. Oxford: Oxford University Press, Harla Méx.
- Lichstein, K. L. (1988). *Clinical Relaxation Strategies*. New York: John Wiley.
- Maltin, M. W. y Foley, H. J. (1996). *Sensación y percepción*. 3ra edición. México: Prentice Hall Hispanoamericana.
- Meister, I., Krings, T., Foltys, A., Boroojerdi, B., Müller, M., Töpper, R., & Thron, A. (2004). Playing piano in the mind-an fMRI study on music imagery and performance in pianists. *Cognitive Brain Research*, 19, 219-228. Retrieved from <http://christofflab.ca/pdfs/2009/01/meister-et-al-2004.pdf>
- Mestre, J. M. y Guil, R. (2000). Fundamentos de la psicología general. En C. Guillén y R. Guil (Coords.). *Psicología del trabajo para relaciones laborales*. (pp. 3-17). Madrid: McGraw Hill/Interamericana.
- Metzger, W. (2007). *Gesetze des sehens*. Frankfurt: W. Kramery Co.
- Meyer, L. B. (2001). *Emoción y significado en la música*. Madrid: Editorial Alianza.
- Novaco, R. W. (1979). The cognitive regulation of anger and stress. In P. C. Kendall y S. D. Hollon (Eds.). *Cognitive-behavioral Interventions: Theory Research and Procedures*. (pp. 241-285). New York: Academy Press.
- Nye, R. D. (2002). *Tres psicologías. Perspectiva de Freud, Skinner Rogers*. (6ª edición). México: Internacioanl Thompson Editores.
- Paolini, P. V., Rinaudo, M. C. y Danolo, D. (2005). Aportes para la comprensión de la motivación en el contexto: Tareas académicas en la universidad. *Revista de la Educación Superior*, 34(1), 33-50. Recuperado de: http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/revsup/133/index.html
- Papalia D. E. y Wendkos, S. (2003). *Psicología*. México: Litografía Ingramex.
- Papalia, D. E., Feldman, R. D. y Martorell, G. (2012). *Desarrollo humano*, 7ª edición. México: McGraw Interamericana.
- Payne, R. A. (2009). *Técnicas de relajación. Guía práctica para el profesional de la salud*. Barcelona: Editorial Paidotribo.
- Selye, H. (1974). *Stress without Distress*. Scarborough: New American Library of Canada.
- Shone R. (1982). *Autohypnosis: A Step by Step Guide to Self-hypnosis*. Northamptonshire: Thorsons Wellingbrough.

- Titlebaum, H. (1988). Relaxation. In R. P. Zahourek (Ed.). *Relaxation and Imagery: Tools of Therapeutic, Communication and Intervention*. Philadelphia: W B Saunders.
- Trehub, S. E. (1990). La percepción de los sonidos musicales en niños. En M. A. Berkley y W. C. Stebbins (Eds.). *Comparative Perception: Basic Mechanisms*. New York: Wiley.
- Venegas, O. S. (2010). *Lesiones músculo-esqueléticas en pianistas y técnica ergonómica de la ejecución. Manual de prevención*. Tesis de maestría: Universidad de Cuenca, Ecuador.



Algunos elementos/factores involucrados en la enseñanza y el aprendizaje de la lectura a primera vista con el violín

María Elena Vigna Sánchez

Introducción

McPherson (1993, citado en Kopiez *et al.*, 2005) define cinco habilidades básicas que cualquier músico debe adquirir: presentar un repertorio de música que se ha estudiado previamente, presentar música de memoria (donde la música se haya aprendido utilizando la notación y después recreada auditivamente), tocar “de oído” (donde la música se aprende y se reproduce sin notación), improvisar en lenguajes concebidos bajo un estilo y también de manera libre, y leer música a primera vista sin un estudio previo.

El alumno de una escuela de música esperaría que, al término de su carrera, estas habilidades se desarrollen en mayor o menor medida. Sin embargo, el foco de atención en la enseñanza académica tiende hacia los dos primeros aspectos: el repertorio y la memoria. Aun cuando tocar “de oído” e improvi-

sar son habilidades muy importantes en la formación del músico profesional, el presente trabajo se centrará solamente en la lectura a primera vista en el violín (LPV) ya que, en el caso de la Licenciatura en Música de la Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA), los estudiantes no reciben entrenamiento en materia de lectura a primera vista, aspecto sumamente importante no sólo para que pueda vencer los retos académicos propios de su formación, sino también los retos profesionales de su vida futura.

Para el propósito de este trabajo, llamaremos lectura a primera vista a aquella que se lleva a cabo, por ejemplo, en el primer ensayo de orquesta, al tocar en misas o eventos sociales en donde el violinista se enfrenta por primera vez con las obras, o simplemente durante el acercamiento a un nuevo repertorio.

Así, el objetivo general de este trabajo es, a través de una revisión de literatura, clasificar y definir principios que determinen su enseñanza y aprendizaje, que puedan servir de punto de partida para aquellos que deseen desarrollar su LPV o deseen incursionar en la investigación de este interesante tema.

Según Goodwin (1953), entre los beneficios más importantes que los músicos competentes obtienen a través de la lectura a primera vista se encuentra el enriquecimiento de la vida musical, la posibilidad de ejecuciones instrumentales significativas, la adquisición de un sentimiento simulado de maestría y el amor por la música.

La escasez de literatura especializada sobre la lectura a primera vista en cuerdas frotadas, específicamente en el violín, es un motivo importante para la creación de este trabajo. Goodwin (1953) puntualiza la necesidad de aumentar no sólo la investigación en este campo, sino también crear pruebas de diagnóstico para músicos instrumentistas en esta importante área formativa: “Es evidente que los estudiantes encuentran dificultades en la lectura a primera, pero no existen pruebas que ayuden a localizar los elementos musicales particulares que causen estas dificultades” (p. 170). En ese sentido, Sloboda (1978: 9) afirma:

Casi todos los maestros de instrumento pasan cierto tiempo con sus estudiantes practicando lectura a primera vista, por lo menos para prepararlos para sus exámenes. Si mi experiencia es típica, esta vaguedad acerca de nuestra propia lectura a primera vista se extiende a todas sus facetas y hace que su enseñanza se vuelva una tarea casi imposible. Yo literalmente no sé qué decirle a un estudiante que no puede leer a primera vista. Yo no recuerdo haber hecho nada en particular para lograr una lectura adecuada.

Metodología

El presente trabajo consiste en una revisión de literatura, y tiene como objetivo dar un panorama de las investigaciones realizadas en torno a los principios que rodean el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura a primera vista. Las fuentes de información fueron localizadas a través de bases de datos bibliográficos tales como *Sage Journals*, *Springer*, *ProQuest* y otras similares e incluyen artículos en revistas indexadas y arbitradas, libros y disertaciones. Las palabras clave utilizadas en la búsqueda incluyeron: violín, lectura a primera vista, métodos, reconocimiento de patrones, entre otros.

Adicionalmente, la investigación incluyó una serie de entrevistas a través del método Rapport¹ con los maestros de la academia de cuerdas del Departamento de Música de la UAA. Estas entrevistas tienen como finalidad conocer las posturas de los maestros respecto a los elementos más relevantes relacionados con el desarrollo de la lectura a primera vista, tales como el rol de las digitaciones en relación con las arcadas, la exploración de la lectura a primera vista en las lecciones de instrumento, ideas o recursos a tomar en cuenta para desarrollar esta destreza, recursos didáctico-pedagógicos para utilizar en clases de lectura a primera vista y otros.

Debido a que se trató de una entrevista tipo Rapport, la autora inició la charla con las siguientes cuatro preguntas y a partir de las respuestas de los entrevistados se generaron otras preguntas:

1. ¿Qué tan importante cree que es la lectura a primera vista en la formación académica del músico? ¿Por qué?
2. ¿De qué manera aborda en sus clases la lectura a primera vista? ¿Sigue algún método?
3. ¿Cómo cree que afectan las digitaciones y las arcadas en la primera vista?
4. ¿De qué recursos echa mano al momento de leer a primera vista?

En las conclusiones se sintetizan los resultados de las investigaciones consignadas en la bibliografía consultada, así como de las respuestas propor-

1 Técnica que tiene por objeto crear un ambiente de confianza y cooperación mutua para entablar una comunicación donde no haya juicios, distorsiones o malos entendidos, sino una escucha sana.

cionadas por los maestros en las entrevistas. Finalmente, se hace una reflexión sobre el tema desde la perspectiva de la autora.

Revisión bibliográfica

Retos en la lectura a primera vista con el violín

La mayor parte de la literatura sobre la lectura a primera vista se centra en pianistas; sólo una pequeña proporción de estudios refiere otros instrumentos, por ejemplo, flautistas (Thompson, 1987) e instrumentos de cuerda (Salzberg y Wang, 1989). Sin embargo, la primera vista no es sólo de interés particular para pianistas acompañantes, directores de orquesta o *correpetiteur*, sino que, como se mencionó al principio, forma parte de las cinco habilidades básicas que cualquier músico debe adquirir (Kopiez, 2006).

De acuerdo con Wolf, “La lectura a primera vista es un proceso complejo que involucra dos habilidades diferentes: la primera es de lectura –el músico debe escanear y procesar la música en la partitura– y la segunda es una habilidad mecánica –el músico debe colocar sus dedos en el lugar correcto del instrumento en el momento justo” (1976: 143).

“Tocar violín incluye una digitación hábil con la mano izquierda y arcadas con la mano derecha. Estos movimientos completamente asimétricos son difíciles de dominar en una coordinación bimanual precisa y suave” (Mueri, Wiesendanger y Wurtz, 2009: 450). Habrá que centrarse pues en las características específicas del violín y las dificultades que la lectura a primera vista impliquen.

Técnicas del uso del arco y reconocimiento del diapasón aplicadas en la lectura a primera vista

Itoyama, Komatani, Maezawa, Ogata y Okuno (2012) afirman que, en la práctica musical instrumental, la digitación es el orden de colocación de los dedos necesarios para producir una secuencia determinada de tonos; es un importante y a veces complicado problema que los músicos necesitan resolver. Las decisiones de digitación pueden convertirse en una dificultad, ya que éstas deben ser tanto musicales como ergonómicas, ideales que muchas veces están en conflicto.

La esencia de la digitación en el violín reside en encontrar lo anterior, una secuencia ergonómica de colocación de los dedos y una secuencia de localización musicalmente adecuada en el diapasón que permita que la presión que ejercen los dedos en las cuerdas cree un timbre adecuado para lo que se está ejecutando. Utilizar cierto dedo, en lugar de otro, facilita la ejecución de algunos pasajes o efectos. La elección de la cuerda en donde se va a tocar cierta nota se determina considerando el resultado sonoro. No será lo mismo tocar una nota “cuerda al aire” o esa misma nota digitada, depende de lo que quiera ser escuchado y sea más adecuado para el estilo.

Se deben tener en cuenta todos estos aspectos al momento de la lectura a primera vista; sin embargo, muchas veces estos detalles se dejan en segundo plano, debido a la preocupación por tocar la mayor cantidad de notas correctas. Idealmente, el fin último de la LPV debería ser el resultado sonoro y no la resolución de problemas técnicos personales. Por supuesto, los ejecutantes que posean menores habilidades deberán utilizar cualquier recurso para poder salir adelante.

Reconocimiento de patrones en la lectura

El violín es considerado, por sus características físicas, como un instrumento melódico, por lo que los violinistas acostumbran leer en la partitura una sola línea; es decir, tienden a una visión horizontal. Por lo tanto, ¿de qué manera se podría desarrollar una habilidad para leer patrones armónicos en un instrumento melódico?

Según Alexander y Henry (2012), en sus investigaciones en torno a los tonos y su agrupación dentro de patrones tonales, encontraron que la habilidad para leer a primera vista es superior cuando el ejecutante es capaz de reconocer patrones tonales en lugar de identificar notas aisladas. “Uno lee la partitura como acordes o ‘Gestalt’, no como notas individuales” (Mueri *et al.*, 2009: 450).

Alexander y Henry (2012) sostienen que estudiar piano como instrumento complementario expone a los estudiantes a tareas adicionales de lectura musical, incluida la lectura horizontal y vertical simultánea, lo que incrementa la velocidad a la que se procesa la información. De acuerdo con lo anterior, el campo visual de los estudiantes de violín se ampliaría de manera significativa, lo que contribuiría a la mejora de la lectura a primera vista y a una imagen auditiva de la obra con una mayor tendencia hacia la armonía.

La separación que existe entre lo que el ojo observa en la partitura y el movimiento de las manos en el instrumento, al leer a primera vista, se le llama proceso “ver-tocar” (*eye-hand span*). Sloboda (1984) comenta que, para melodías tonales simples, el promedio del proceso ver-tocar en instrumentistas es de cinco o seis notas, dependiendo tanto del nivel de experiencia del músico, como de la naturaleza del material que se está leyendo. Los estudios en torno al proceso ver-tocar sugieren que los buenos lectores a primera vista tienen la capacidad de leer adelante de lo que están tocando, y son más sensibles a la estructura musical de lo que están leyendo.

Sin embargo, mirar hacia delante no es útil a menos que el lector sea capaz de recordar lo que ha visto. Sloboda (1978) afirma que los buenos lectores organizan visualmente el material en grupos de notas, creando un orden de relaciones jerárquicas. Por lo tanto, el proceso ver-tocar se adaptará a las unidades con las cuales esté estructurada la obra.

Formación en teoría y entrenamiento auditivo

Mueri *et al.* (2009) comentan que la lectura a primera vista es un mecanismo cognitivo esencialmente visual-motriz de interpretación de una partitura. La transformación visual-motriz-auditiva es un proceso neurocognitivo complejo que incluye la anticipación, memoria a corto plazo, control motriz y control de retroalimentación auditiva. Berry y Rosner (2006, citado en Alexander y Henry, 2012) afirman que “el reconocimiento de patrones y la predicción armónica son parte integral para la lectura a primera vista” (p. 202).

Por lo tanto, una excelente lectura a primera vista no sólo es el resultado de un eficaz proceso ver-tocar, sino de la habilidad de generar una imagen auditiva de la partitura (Kornicke, 1992, citado en Kopiez, 2006) fundamentada en el reconocimiento teórico-armónico.

La formación teórica y en entrenamiento auditivo tiene una importancia significativa en el desarrollo de la lectura a primera vista. “Específicamente, conocer solamente la afinación de una nota no dice nada acerca de su importancia tonal, y conocer la duración de una nota no dice nada acerca de su significado rítmico” (Sloboda, 1978: 14).

La buena lectura a primera vista está basada, en parte, en la habilidad de decidir una posible continuación dentro de un lenguaje. Sloboda (1978)

sostiene que, en la música tonal convencional, lo anterior implica un conocimiento de las reglas armónicas y rítmicas, y la habilidad de trasladar este conocimiento a los movimientos necesarios para producir los sonidos apropiados. Esto no significa necesariamente que un buen lector a primera vista tenga que ser técnicamente experto, pero si el músico es consciente de lo que debe sonar, es más probable que su lectura sea efectiva.

Específicamente para el violín, Alexander y Henry (2012) afirman que mientras más alteraciones son añadidas a la armadura, la habilidad de usar cuerdas al aire como referencia tonal disminuye cada vez que la cuerda se altera cromáticamente, reduciendo así la eficiencia en la lectura a primera vista de los estudiantes, al no tener una nota de referencia que les permita corroborar la imagen auditiva concebida, es decir, la afinación.

Goodwin (1953) concluye en su análisis de lectura a primera vista realizado a violinistas y clarinetistas que el resultado en donde se reporta mayor cantidad de errores es el ritmo, por ejemplo, reduciendo o prolongando la duración de las notas o fallando en la ejecución de los silencios. Los cuatro aspectos en los que se centra su estudio fueron: ritmo, armadura, tono y alteraciones ajenas a la armadura. Goodwin propone un mayor énfasis en el entrenamiento del ritmo en los diferentes niveles escolares y, en general, mejores métodos para el desarrollo de la lectura a primera vista dirigidos tanto a músicos principiantes como a profesionales. Desgraciadamente, hasta donde la autora ha investigado, no existen métodos para desarrollar la LPV en el violín, mucho menos métodos específicos de rítmica para LPV con el violín.

Lo anterior coincide con el estudio realizado por Salzberg y Wang (1989), quienes afirman que la lectura rítmica juega un papel importante en la habilidad general de la LPV. Ellos sostienen que, mientras las habilidades técnicas de los estudiantes se desarrollen, es necesario trabajar el ritmo en la lectura a primera vista de manera diferente, ya que, por su naturaleza, es una habilidad principalmente mental en los niveles elementales, y debe progresar hacia una habilidad musical en niveles más avanzados.

Sería pues de interés principal en la lectura a primera vista que el estudiante posea un conocimiento sólido de teoría, un desarrollo auditivo consistente y una lectura rítmica eficiente con la finalidad de que no se quede estancado en leer notas en la partitura, sino que sea capaz de concentrarse en añadir expresión musical, cuidar la afinación, balance, etcétera, logrando así que cada obra que aborda en el año escolar sea benéfica para su desarrollo como músico.

Enseñanza de la lectura a primera vista en el violín

En palabras de Sloboda (1997), la pregunta que la mayoría de los músicos se plantea es: ¿qué hace que un lector a primera vista sea bueno? De esta pregunta surgen dos inquietudes o interrogantes. En primer lugar: ¿qué se puede decir acerca de las características de un músico que lee a primera vista con fluidez?, y en segundo lugar ¿qué debe hacer un músico con una lectura a primera vista limitada para desenvolverse con soltura? Es un hecho inevitable que una respuesta aceptable a la primera pregunta no implica necesariamente la resolución de la segunda.

Sin embargo, Sloboda (1984) sugiere algunas recomendaciones para los estudiantes que desean desarrollar la LPV:

1. El lector debe construir un conocimiento sólido acerca de la forma, el estilo y el lenguaje musical para ser capaz de crear pequeñas predicciones melódicas sobre lo que aparecerá en la partitura. Por ejemplo, desarrollar la habilidad para improvisar, crear continuaciones de temas dados, acompañarse con el teclado y memorizar pequeñas melodías pueden ayudar a mejorar esta habilidad.

Estas habilidades deberían desarrollarse de forma paralela tanto con el instrumento como con la voz. La clase de instrumento principal, en este caso el violín, debería tener un espacio dedicado a desarrollar la capacidad para digitar con la mano izquierda obras de diferentes estilos. De igual manera, la resolución de ejercicios de armonía o de solfeo debería llevarse a cabo no sólo al teclado, sino que se debería promover la resolución y aplicación directa de dichos conocimientos en el instrumento. Por ejemplo, la creación de una cadencia, si bien no puede ser de la más alta complejidad por cuestiones técnicas, sería una excelente manera de introducir retos armónicos en un instrumento melódico.

2. El lector tiene que ser capaz de prescindir de una asociación directa entre la nota escrita y un movimiento de la mano en el instrumento. Un buen lector debe poder escuchar una obra internamente, sin necesidad de tocarla en lo absoluto. Por ejemplo, practicar mentalmente o crear mapas mentales son dos maneras de escuchar la música in-

ternamente y crear imágenes visuales de cómo se tocaría (Highben y Palmer, 2004).

En un estudio desarrollado por McPherson (1994) en el que utilizó el test desarrollado por el Australian Music Examinations Board para determinar el nivel de habilidad de diferentes estudiantes, se encontró que aquellos que obtuvieron mejores calificaciones en la aplicación del test habían empleado la ejercitación mental, llevando a cabo acciones tales como: tomarse un pequeño lapso de tiempo para mirar la armadura y marca de compás, identificar en la partitura los pasajes difíciles, con ritmos complejos o varias alteraciones, cantarlos en la mente mientras se imaginaban a sí mismos digitándolas en su instrumento y demás.

3. La música debe ser entendida antes de que sea tocada, es decir, escucharla en la mente para después comprobar en el instrumento si lo que se escucha corresponde a la realidad.
4. Es necesario desarrollar una sensibilidad musical antes de embarcarse en la técnica y la lectura. Parece normal iniciar a los niños en la lectura en su primera clase de instrumento, sin antes haber desarrollado en ellos conceptos básicos como pulso, ritmo, altura, dinámica, etcétera. Sin ningún conocimiento musical, un principiante no tiene expectativas musicales que pueden ser usadas en la lectura.

Grutzmacher (1987) afirma que tanto los maestros de instrumento, como los estudiantes de carreras de pedagogía musical, necesitan entender que el desarrollo del concepto tonal es esencial en el entrenamiento de instrumentistas jóvenes y deben guiar a los estudiantes en este desarrollo a través de actividades de estructura secuencial, en donde se utilicen patrones tonales, armonización y vocalización.

La autora considera que esta recomendación aplica para todos los estudiantes de instrumento sin importar su edad, pues muchas veces los maestros asumen que un estudiante, debido a su edad, debería poseer ciertos conocimientos básicos y muchas veces este criterio es erróneo.

Cognición general de la lectura a primera vista

El conocimiento del proceso cognitivo que se lleva a cabo en la lectura musical es indispensable para los maestros que intentan desarrollar esta habilidad de manera eficiente. Gudmundsdottir (2007, citado en Gudmundsdottir, 2010) comenta que, al desconocer este proceso, los maestros sólo utilizan la intuición para fundamentar sus estrategias de enseñanza.

Wolf (1976) propone un modelo cognitivo del proceso de la lectura a primera vista que sea aceptable, no sólo para un músico, sino también para un psicólogo. A partir de un estudio que realizó con cuatro pianistas, Wolf ejemplifica los pasos entre la percepción de la imagen visual en la partitura y el acto muscular final:

1. El estímulo externo (imagen de un fragmento de la partitura) se graba en su totalidad en el registro sensorial. El cerebro obtiene imágenes totales que llevan cierta información y que se convierten en grupos de notas en vez de notas individuales por vez.
2. Componentes visuales, auditivos y kinestésicos son registrados en la dimensión sensorial apropiada.
 - a. Imagen visual
El proceso se reduce a la capacidad de mirar una nota en la partitura y pensarla como una tecla en el piano o un lugar en el diapasón, no como una nota en la página.
 - b. Imagen auditiva
Si se tiene una idea de cómo debe sonar la pieza, entonces se conocen los movimientos que las manos deben ejecutar.
 - c. Imagen kinestésica
Hay una imagen kinestésica cuando se sienten las posiciones que la mano debe adoptar al hacer octavas o diferentes intervalos. En otras palabras, se tiene una imagen visual precisa cuando se puede imaginar a sí mismo tocando su instrumento, aun cuando éste no se encuentre físicamente en sus manos.
3. Una exploración controlada de la información en el registro sensorial busca coincidencias en el material de la pieza con información simi-

- lar almacenada en la memoria a largo plazo. Se está tan familiarizado con algún estilo, que tocar una pieza desconocida le parece familiar, debido a los patrones que coinciden con obras similares.
4. La información relacionada pasa a un filtro que la dispone en una forma digerida y condensada de memoria a corto plazo. Las personas talentosas para la lectura a primera vista trabajan con sólo unas pocas y eficientes alternativas, decidiendo muy rápido cuál de esas alternativas es la más conveniente.
 5. La información se fragmenta en la memoria a corto plazo, por ejemplo, al leer un score orquestal no se leen todas las líneas, no se leen notas individuales sino una imagen total; es decir, se fragmenta.
 6. La memoria a corto y a largo plazos están continuamente alimentando con mensajes a los sistemas efectores². Si se lee algo con lo que se está familiarizado, un compositor del cual su estilo es familiar, hay probabilidad de que esté tocando en realidad algo que haya practicado anteriormente en otro contexto.
 7. Cuando se logra una relación de los mensajes, los efectores mandan un mensaje de “acción” a los músculos que pueden, o no, ser capaces de seguir la orden de forma automática e independiente.

El estudio, aunque enfocado en pianistas, es de interés para cualquier músico, ya que el proceso de información será el mismo en cualquier ejecutante, en este caso, violinistas.

Si miramos el modelo en términos más específicos, es posible obtener una sensación inmediata de la diferencia entre un lector a primera vista con o sin talento para ello.

Entrevistas tipo Rapport

Entre los días 13 y 21 de abril se llevaron a cabo las entrevistas con los cinco maestros de cuerdas del Departamento de Música de la UAA, a quienes por confidencialidad llamaremos maestro A, B, C, D y E.

2 El efector es un tipo de célula cuya principal función es la ejecución de respuestas ante los estímulos que reciben. Ver <http://www.definicionabc.com/salud/efector.php>

Las entrevistas fueron audiograbadas por la autora, y una vez concluido el proceso de recopilación de la información, se llevó a cabo un análisis de las mismas.

Todos los maestros, sin excepción, consideran en extremo importante la habilidad de la lectura a primera vista como recurso para conseguir trabajos con mayor facilidad y pensando en la realidad laboral para los egresados de una licenciatura en música, que es ser atrilista en una orquesta.

Poder abordar una obra con la mínima cantidad de errores y, por lo menos, con los tempi establecidos es lo ideal. Es como leer un libro; no hay que leerlo lento primero. Una buena lectura a primera vista permite abordar mayor repertorio y de mejor manera.

A pesar de la importancia de la lectura a primera vista, ningún maestro aborda la enseñanza de la misma manera como lo hace en sus clases. La falta de tiempo, la necesidad de trabajar aspectos técnicos del instrumento y la pesada carga de materias son algunas de las razones por las que no se le da lugar en clase.

Los maestros desconocen la existencia de métodos de lectura a primera vista para cuerdas. El maestro B fue el único que recibió clases específicas de lectura a primera vista mientras fue estudiante. Sin embargo, su maestro tampoco seguía método impreso alguno. Su método personal consistía en proporcionar piezas o extractos que consideraba podían ayudar en su desarrollo.

Los maestros A y C tuvieron que desarrollar su lectura a primera vista en el “campo de batalla”, es decir, cuando ingresaron por primera vez a una orquesta y el trabajo así lo exigió. Sobre esto, el maestro B afirma que, por más preparado que se esté al ingresar a una orquesta, los compañeros cuentan ya con muchos años de experiencia, por lo que los problemas relacionados al desenvolvimiento ante obras que se desconocen, puede llegar a afectar psicológicamente, al hacerlo sentir incapaces de hacer lo mismo que ellos.

El entrenamiento auditivo, según los entrevistados, es fundamental para la LPV. El maestro D afirmó con convicción que, si no se puede oír antes lo que se va a tocar, es muy probable que no resulte como tiene que sonar, más porque los instrumentos no tienen trastes o una guía para saber dónde poner los dedos. Por lo mismo, se debe saber qué quieren escuchar. “¡Sin solfeo uno no puede hacer nada!”. Sobre el tema de las arcadas, los entrevistados parecen coincidir en que éste es un aspecto que se podría posponer. Para algunos maestros, las arcadas no tienen mayor importancia ni ejercen un impacto en la lectura. Estos maestros tienen la filosofía de que el objetivo es tocar las notas

y “¡hazle como puedas!”. Para otros, tocar con arcadas equivocadas distrae, lo que promueve errores de la mano izquierda. Como explicó uno de los entrevistados: “algunas arcadas se pueden corregir la segunda vez, pero molesta mucho ir al revés de todos. ¡Te desconcentras!”.

Otra opinión fue la siguiente:

No puedes decidir arcadas; generalmente están puestas. Digitaciones probablemente hay algunas, algunas no, pero afectan en todo, es como si estuvieras leyendo y te quedas sin aire, algo así. La primera vista depende mucho de la digitación, tienes que poner un dedo que te permita poner otro y el otro y el otro. En una escala o pasaje, si sabes la armonía, pues ya sabes qué digitación usar. Puede ser que preocuparse por la mano derecha genere más o menos errores en la lectura a primera vista, pero en la ejecución es un hecho que lo hace, el arco tiene que ver en 90% de los errores que se cometen. En la lectura a primera vista pongamos 60/40 la mano derecha porque es la que suele atorrarse, depende de cómo están agrupadas las notas en 3, 4, es un problema, es como el alientista que se queda sin aire, es un problema serio.

Los recursos que los entrevistados utilizan podrían resumirse, en general, en anticipar la lectura. En otras palabras, leer uno o varios compases más adelante de lo que se está tocando. Que los pasajes difíciles no lleguen de sorpresa. Por supuesto, lo anterior se complementa con la digitación que se use, y si se está acostumbrado a hacer arcos para cualquier lado, etcétera.

Conclusiones

Se ha llevado a cabo una búsqueda suficiente de información sobre el tema de la lectura a primera vista con el violín en varias bases de datos y fuentes de información. Entre los resultados obtenidos, se encontraron algunas referencias y recomendaciones sobre el tema. Desgraciadamente, parece no existir métodos específicos para desarrollar esta habilidad en el violín. Mishra (2014, citado en Smith, 2015) resalta que de los 92 estudios relacionados con la LPV que revisó, fechados entre 1925 y 2009, solamente siete de ellos fueron publicados después de 2005, y de éstos, sólo cuatro abordan factores involucrados

en la lectura a primera vista instrumental. Lo anterior, se constituye como un área de oportunidad para pedagogos e investigadores, dado que, como se ha visto, la lectura a primera vista representa quizá la herramienta más importante en la vida del músico profesional.

McPherson (1994) enfatiza que muchos de los malos lectores a primera vista presentan ciertas características que sugieren que son incapaces de procesar gran parte de la información de la música que están tocando. Su ejecución es mecánica, con falta de confianza y espontaneidad, y refleja una conexión pobre entre ojos, oídos, manos y sonido. Esto es comparado con los lectores a primera vista más eficientes, quienes muestran menos errores de coordinación y una mayor capacidad para anticipar el *flow* de la música. Por lo tanto, se vuelve indispensable, o por lo menos muy necesario, que exista una asignatura en donde se proporcione a los estudiantes un entrenamiento básico para que desarrollen esta habilidad y destreza, sobre todo, tomando en cuenta que el objetivo final de una licenciatura en música debería ser la formación integral de profesionales de la música.

Se ha dado por hecho que, a través de la experiencia, el músico adquirirá una LPV eficiente. Sin embargo, si no sabe qué corregir o cómo hacerlo, no se tendrán avances significativos, aun cuando sea expuesto a una mayor cantidad de repertorio. La mayoría de los entrevistados coincidió en que una metodología de lectura a primera vista no va a funcionar igual para todos. Lo anterior invita a futuras investigaciones, no sólo en el desarrollo de métodos cognitivos que sirvan para la identificación de los errores de LPV en violín más comunes, sino en métodos específicos para el instrumento y para su enseñanza. Smith (2015) afirma que existen métodos para desarrollar LPV en diferentes instrumentos, pero no se ha encontrado literatura que examine la efectividad de los métodos de instrucción en el desarrollo de la misma.

La lectura a primera vista es, en definitiva, una habilidad que se debe desarrollar conscientemente desde el inicio del aprendizaje del instrumento. McPherson (1994) sostiene que, aun cuando la ejecución de repertorio y la LPV no están correlacionadas en las etapas tempranas de la enseñanza musical, necesitan ser abordadas de manera separada y otorgarle igual importancia al aprendizaje de ambas.

Es indispensable que la mentalidad de la enseñanza musical se transforme. Parece increíble que los mismos maestros entrevistados hayan sufrido por la falta de preparación en un aspecto primordial como lo es la LPV y aún así no

se dediquen en mayor medida a evitar que sus alumnos pasen por las mismas dificultades. Ciertamente, la cantidad de material que se debe cubrir en la asignatura de instrumento es tanta que la LPV no se incluye en el programa. Sin embargo, hay que reiterar que es necesario que la enseñanza y el aprendizaje del instrumento se generen de manera sólida, sin dejar huecos que puedan ser un área de oportunidad tan importante en el momento de la incursión a la realidad profesional.

Referencias

- Alexander, M. L. y Henry, M. L. (2012). The development of a string sight-reading pitch skill hierarchy. *Journal of Research in Music Education*, 60(2), 201-216.
- Fine, P., Berry, A. y Rosner, B. (2006). The effect of pattern recognition and tonal predictability on sight-singing ability. *Psychology of Music*, 34(4), 431-47.
- Goodwin, A. (1953). *An Analysis of Difficulties in Sight Reading Music for Violin and Clarinet*. Cincinnati: University of Cincinnati.
- Grutzmacher, P. A. (1987). The effect of tonal pattern training on the aural perception, reading recognition, and melodic sight-reading achievement of first-year instrumental music students. *Journal of Research in Music Education*, 35(5), 171-81.
- Gudmundsdottir, H. R. (2010). Advances in music-reading research. *Music Education Research*, 12(4), 331-338.
- Highben, Z. y Palmer, C. (2004). Effects of auditory and motor mental practice in memorized piano performance. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, (159), 58-65.
- Itoyama, K., Komatani, K., Maezawa, A., Ogata, T. y Okuno H. G. (2012). Automated violin fingering transcription through analysis of an audio recording. *Computer Music Journal*, 36(3), 57-72.
- Kopiez, R., Weihs, C., U., Ligges, y I. J., Lee (2005). In search of variables distinguishing low and high achievers in music sight-reading task. *Classification- the Ubiquitous challenge*, 593-599.

- Kopiez, R., Weihs, C., U., Ligges, y I. J., Lee (2006). Classification of high and low achievers in a music sight-reading task. *Psychology of Music*, 34(1), 5-26.
- McPherson, G. E. (1994). Factors and abilities influencing sight-reading skill in music. *Journal of Research in Music Education*, 42(3), 217-231.
- Mueri, R. M., Wiesendanger, M. y Wurtz P. (2009). Sight-Reading of violinist: eye movements anticipate the musical flow. *Experimental Brain Research*, 194(3), 445-450.
- Salzberg, R.S. y Wang, C.C. (1989). A comparison of prompts to aid rhythmic sight-reading of string students. *Psychology of Music*, 17(2), 123-31.
- Sloboda, J.A. (1978). The psychology of music reading. *Psychology of Music*, 6, 3-20.
- Sloboda, J.A. (1984). Experimental studies of music reading: A review. *Music Perception*, 2(2), 222-36.
- Sloboda, J.A. (1997). *Perception and Cognition of Music*. United Kingdom: Psychology Press.
- Smith, J. C. (2015). The effect of sight-reading instruction on performance achievement of high school band students. *Visions of Research in Music Education*, 26, 1-25.
- Thompson, W. B. (1987). Music sight-reading skill in flute players. *The Journal of General Psychology*, 114(4), 345-352.
- Wolf, T. (1976). A cognitive model of musical sight-reading. *Journal of Psycholinguistical Research*, 5, 143-172.
- Wollner, C., Halfpeny, E. y Ho, S. (2003). The effects of distracted inner hearing on sight-reading. *Society for Education, Music and Psychology Research*, 31(4).

Encuentros y desencuentros en las estrategias didácticas centradas en el estudiante: Un ejemplo de autoevaluación docente

Irma Susana Carbajal Vaca

Contextualización

En enero de 2016 me integré como profesora al Departamento de Música de la Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA). Cambiar el espacio educativo, tras veinte años en una misma institución, ha sido un reto interesante, sobre todo porque ha sido necesario conocer a fondo los lineamientos del Modelo Educativo Institucional de la UAA (MEI, 2006). Afortunadamente, durante un semestre, realicé un curso de inducción con el que pude identificar con mayor precisión los retos pedagógicos que debemos asumir los docentes para el logro de la misión y visión institucionales.

Este documento se presenta como un ejercicio de autoevaluación docente que tiene el propósito de reflexionar sobre los encuentros y desencuentros detectados en la implementación de estrategias didácticas en este contexto educativo. Se parte del

supuesto de que evaluar la práctica pedagógica a través del MEI incidirá significativamente en el rediseño de los programas de materia, en la planeación de clase y en la comunicación con colegas de las distintas academias del Departamento.

Marco teórico-metodológico

El Modelo Educativo desde la investigación acción

No cabe duda de que entre las tareas del docente está la de ser investigador permanente. En esta empresa, uno de los recursos ha sido asirse al enfoque cualitativo de investigación desarrollado por Kurt Lewin bajo la premisa pragmática “No hay acción sin investigación; no hay investigación sin acción” (Adelman, 1993: 8-12), cuya intencionalidad en el campo educativo es mejorar la práctica pedagógica para la resolución de problemas (Colmenares *et al.*, 2008: 101). Desde esta óptica es que se planteó como propósito de este trabajo evaluar los resultados de dos de las asignaturas impartidas de enero a junio de 2016 a la luz del Modelo Educativo de la UAA, el cual consta de cinco componentes: 1) educar desde la *perspectiva humanista*; 2) implementar un *currículo flexible e innovador*; 3) centrar la atención en la *formación integral* de sus estudiantes; 4) desarrollar el *compromiso social* de sus actores con una actitud crítica y ética; y 5) promover un *alumno activo* y responsable de su propio proceso de aprendizaje.

El MEI presupone la articulación congruente de cada uno de sus componentes en la práctica docente, por lo que es importante reconocer lo siguiente:

- Concebir el **hecho educativo** como una práctica que promueva la *equidad* en la aptitud académica; que sea *pertinente* con las necesidades laborales y sociales; que busque la *permanencia* y la *educación continua*; que ejercite la *responsabilidad* en el aprovechamiento racional de los recursos; que sea *innovador* y desarrolle el *pensamiento crítico*; que sea *flexible* en relación con los distintos sistemas académicos; que los objetivos sean *factibles*, *alcanzables* y orientados a la *resolución de problemas*; que sea *sistemático*, interrelacionado y articulado en una estructura general y que, a su vez, promueva la *especialización*.

- Asumir la educación desde una **perspectiva humanista** que se materialice en la gama de actitudes intelectuales y profesionales que debemos promover entre los estudiantes: respeto, libertad, tolerancia, paz, espíritu de servicio, igualdad, actitud al cambio, honestidad y liderazgo hacia el logro de la paz y solidaridad internacional.
- Visualizar a los **actores educativos como potenciales actores políticos y sociales** que interactúan y se retroalimentan mutuamente.
- Comprender el aprendizaje y la enseñanza como un **proceso de construcción** que no se reduce a un mero acto acumulativo, como lo increpó Paulo Freire en su concepción de “educación bancaria” (cfr. Cap. II, Freire, 2002).¹
- Tener presente que el **currículo** no es simplemente el plan de estudios, sino la “guía básica del trabajo académico” que sigue una gama de criterios (MEI, 2006: 12), como las perspectivas, los métodos, los materiales, los perfiles de sus actores y la normatividad institucional.

Un aspecto medular del curso de inducción que ofrece la UAA es la integración de profesores que *confíen plenamente en las capacidades de los estudiantes*, que alienten el logro de metas y refuercen su autoestima. El Modelo Educativo pretende la *formación integral* del estudiante, con lo que se aspira a superar la fragmentación del conocimiento disciplinar y dar paso a “un modo de conocimiento capaz de aprehender los objetos en sus contextos, sus complejidades, sus conjuntos” (Morín, 1999: 2). Esta visión holística ya fue asumida por los programas de formación musical cuando se adhirieron al esquema universitario (cfr. Carbajal Vaca, 2016).

Cada vez con mayor fuerza, en los programas universitarios se promueve la implementación de Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), lo que exige de los docentes su actualización, un fuerte impulso hacia el aprendizaje autodidacta y, sobre todo, la voluntad de socializar experiencias en comunidades académicas para comprender con mayor profundidad los retos didácticos.

1 La analogía de “educación bancaria” coloca al estudiante como un agente pasivo, un recipiente en el que se depositan las narraciones de los educadores: “Cuando más vaya llenando los recipientes con sus ‘depósitos’, tanto mejor educador será. Cuanto más se dejen ‘llenar’ dócilmente, tanto mejor educandos serán. De este modo, la educación se transforma en un acto de depositar en el cual los educandos son los depositarios y el educador quien deposita” (Freire, 2002: 3).

La base constructivista sobre la que se despliega el Modelo Educativo de la UAA exige estrategias centradas en el estudiante y dirigidas hacia el logro de un *aprendizaje significativo*. De esta ya afianzada concepción del conocimiento se han desarrollado propuestas con pretensiones más amplias, como la del *aprendizaje situado* de Jean Lave y Etienne Wenger, que sostienen que el aprendizaje se logra en las *prácticas de vida cotidiana*. Esta visión espera que el estudiante se apropie de la cultura del grupo social al que desea integrarse; se apoya en la idea de que tanto el aprendizaje como la educación se basan en algo que el individuo *hace* dentro de una *comunidad de práctica* en un proceso de *enculturación* (Smith, 2003, 2009; Díaz, 2003). Esto conlleva a repensar la educación desde las dimensiones social, cultural e histórica, consideradas como determinantes en la construcción de la *identidad* de un individuo (Lave, 1991: 64-80).

Existe una gama de recursos didácticos sugeridos para lograr las metas del enfoque de *aprendizaje situado*. Para desarrollar los cursos de Prácticas Pedagógicas II y el de Cultura y Apreciación Musicales VI (CAM VI), se implementaron dos: 1) el aprendizaje mediado por las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC); y 2) el método de proyectos (*cf.* Díaz, 2003: 2-8, Pirela en *DOCERE*, 2014).

Aprendizaje mediado por TIC

Entornos virtuales de aprendizaje

Actualmente existe una gran variedad de entornos virtuales de aprendizaje, conocidos también como plataformas *e-learning*. El concepto genérico empleado para denominar estos recursos es el de Sistemas de Gestión del Aprendizaje (LMS –Learning Management Systems). Entre la gama de sistemas disponibles, existen unos que son comerciales, tales como Blackboard, WebCT, OSMedia, Saba, eCollege, Fronter, SidWeb, e-ducativa y Catedr@ y otros de código abierto (Open Source), como ATutor, Dokeos, Claroline, dotLRN, Moodle, Ganesha, ILIAS y Sakai. En la red se encuentran también disponibles otro tipo de recursos educativos que, aunque posibilitan la realización de cursos masivos en línea (MOOC –Massive Open Online Course), no son considerados LMS,

entre ellos Udacity, Coursera, Udemy, edX, Ecaths, Wiziq y Edmodo (Clarenc *et al.*, 2013: 47-48).

Las universidades han ido integrando en su oferta educativa diversos cursos mediados por la tecnología. El estudio de Clarenc (2013) describe detalladamente las ventajas y desventajas de 19 de estas plataformas LMS.

MOODLE, acrónimo de Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment (Entorno modular de aprendizaje dinámico orientado a objetos), ha sido una de las plataformas de código abierto con mayor aceptación en las universidades. A pesar de su éxito, se considera que es una plataforma poco amigable (Clarenc, 2013: 78) y requiere capacitación cuidadosa por parte de los encargados de redes en cada institución.

Actualmente la directriz general para las estrategias didácticas es la utilización de entornos educativos virtuales, sin embargo, no siempre están disponibles en las instituciones. Para compensar esta debilidad, las plataformas de acceso abierto son una opción. Aunque la Universidad Autónoma de Aguascalientes dispone de un sistema de Aula Virtual en MOODLE, la utilización de otras plataformas de acceso abierto ofrece la posibilidad de experimentar otras herramientas adicionales con fines didácticos.

Utilización de la Plataforma Google Sites

El primer paso fue generar un sitio individual para cada curso. Los alumnos pudieron acceder al sitio mediante una cuenta de correo electrónico de Gmail que generaron en la primera semana de clases. Estos sitios, identificados por los alumnos como la “página del curso”, no son públicos; la plataforma permite limitar el acceso a usuarios específicos. Se navega como en cualquier página en la red internet y los estudiantes tienen posibilidad de ver y descargar información. Dado que los sitios de los cursos son páginas elaboradas con propósitos instruccionales del docente, a los estudiantes no se les otorga privilegio para edición.

En cada uno de los cursos se colocó la planeación completa con los siguientes apartados: presentación, participantes (directorio), programa y criterios de evaluación, cronograma, fuentes adicionales, autoevaluación y evaluación final. Por ser un sitio gratuito, la capacidad de almacenamiento es limitada. Este inconveniente se compensa con la posibilidad de incluir hipertexto, de modo que se añadieron vínculos a otras páginas y nubes de almacenamiento para

que los estudiantes pudieran descargar archivos, ver videos, ampliar información, entre otros recursos.

La página del curso permaneció abierta y disponible al grupo durante todo el semestre. Los estudiantes pudieron consultar en cualquier momento del semestre las descripciones, los lineamientos, las expectativas en los productos, los criterios de evaluación, entre otros aspectos, como se aprecia a continuación.

Una vez familiarizados con la plataforma de Google Sites, cada uno de los estudiantes elaboró un sitio personal alojado en su propia cuenta para documentar las evidencias de aprendizaje programadas para elaborar un Portafolio Electrónico, el cual fue utilizado como un recurso de evaluación continua.

Cada estudiante estructuró libremente su portafolio en distintos apartados. La plataforma ofrece la posibilidad de otorgar privilegios de edición a otros participantes, por lo que, en ambos cursos, los estudiantes autorizaron como “propietario” al profesor y a algunos compañeros para interactuar con comentarios y sugerencias. Dado que algunos estudiantes expresaron no sentirse muy identificados ni confiados con la tecnología, se les ofreció la opción de realizar el portafolio de evidencias con algún compañero.

El programa del curso de Cultura y Apreciación Musicales VI (CAM) está dedicado al estudio del periodo histórico del Romanticismo. En los modelos educativos tradicionales en las asignaturas de apreciación musical, por su estrecha relación con la historia, las evaluaciones se basan principalmente en la memorización de datos, lo que en ocasiones ocurre de manera desarticulada y descontextualiza. Actualmente se pretende que los cursos de apreciación logren la comprensión histórica –lo que no excluye la retención de datos en la memoria– en relación con reflexiones desde ópticas sociológicas, psicológicas, filosóficas, educativas, entre otras. Para lograr este propósito, se propusieron dos actividades mediadas por la tecnología: la realización de reseñas y la elaboración colectiva de una línea del tiempo. Estas dos estrategias complementan la elaboración del guión de radio, una estrategia didáctica que ha sido implementada en la academia desde hace varios semestres, por iniciativa de Juan Pablo Correa Ortega.

Reseñas

Originalmente se planteó como meta que las reseñas evidenciaran la asistencia a conciertos y su participación como público atento, dispuesto a emitir juicios de valor. A lo largo del semestre, los estudiantes fueron sugiriendo otro tipo de trabajos, de modo que, creativamente, reseñaron eventos en los que participaron, no como público, sino como músicos activos en agrupaciones distintas. Así lograron documentaciones interesantes como “La banda municipal en la corrida de toros”, que expone la participación de un clarinetista en un contexto laboral real en Aguascalientes. “Concierto en una universidad privada”, donde se describe la experiencia artística en un escenario muy distinto al de su formación profesional y cuya exposición dio pie a la discusión en clase sobre las expectativas laborales y la manera como se generan los empleos para artistas en espacios empresariales, entre otras problemáticas sociales. “Festival Internacional de Piano de Villahermosa, Tabasco”, que describe la participación de un estudiante desde la fase anímica, la adaptación al clima y el esfuerzo económico, hasta la apreciación de elementos musicales concretos en relación con las expectativas de calidad interpretativa en un festival internacional. En la reseña “Jorge Federico Osorio en concierto: 50 años de carrera artística”, el estudiante logró comunicar la experiencia de un ferviente admirador del piano que reconoce a Osorio como uno de los exponentes más importantes de nuestro país. Esta reseña documenta aspectos del entorno cultural y familiar del estudiante, elementos importantes para el desarrollo de la estrategia de aprendizaje situado. La reseña “Fin de Semana Multisonoro Parte 1 (El hueso)” logra documentar una de las prácticas cotidianas y del mundo laboral del músico. El discurso incursiona en un estilo más detallado, similar al de la crónica. “Vadin Repin en México” documenta el proceso para asistir al concierto de un violinista de talla internacional. Fue significativo ver cómo, a partir de un concierto, la estudiante entabló un diálogo más profundo con su profesor de instrumento. El texto nos permite conocer detalles como la incertidumbre sobre la decisión de compra de un boleto por no ser capaz de relacionar el precio con una valoración propia sobre el intérprete; elementos que reflejan el proceso de apropiación de la cultura musical.

Asimismo, se generó otro tipo de reflexiones que, si bien no se lograron estrictamente sobre la reflexión musical, se valoran por ser experiencias irrepetibles, por ejemplo, la participación de un estudiante en el Festival In-

ternacional de Trombón 2016 que tuvo lugar en la Juilliard School of Music. La reseña se desarrolla en un entramado de elementos emotivos que emergen de los retos que tuvo que librar el estudiante al estar en un espacio cultural distinto. A reserva de que en un momento posterior algunos datos puedan ser decantados, la reseña documenta elementos musicales en relación con las expectativas de calidad en un festival internacional, ocurrido en una de las escuelas de música más importantes en el mundo, experiencia de gran valor para ser compartida en su comunidad académica y comprendida como una experiencia de aprendizaje situado que le brindó su universidad.

Línea del tiempo

Para la línea del tiempo se diseñó una estrategia de documentación colectiva con ayuda de la plataforma de Google Sites. Con base en el texto de David McCleery (2013), se propuso una matriz para registrar información significativa en relación con los hechos históricos, musicales y artísticos en general. En lugar de tomar los contenidos del texto original, se tomó sólo el esquema y los estudiantes construyeron una tabla propia. No se generó una instrucción restrictiva, por el contrario, se pretendió que cada grupo documentara aquello que le fuera significativo. De este modo cada estudiante enfatizó distintos aspectos de acuerdo con sus intereses, por lo que la línea del tiempo generada no sólo no es homogénea, sino que podría considerarse desequilibrada y sin cohesión. Por ejemplo, un equipo tuvo un especial interés en documentar la construcción de faros y puentes de la época. Otro consideró importante relacionar la situación social y política de México con la música que se generaba en Europa. En la tabla se refleja el interés musical individual de los estudiantes porque se reconoce en los ejemplos obras del instrumento que estudian.

Con este ejercicio se pretendió que surgieran ideas individuales para la elaboración del guión de radio, el cual es una de las estrategias didácticas implementada en ocho cursos por acuerdo de academia.

Programa de radio Ventana al Sonido

La emisora de radio xHUA Radio Universidad (94.5 FM) es otra de las Tecnologías de la Información y Comunicación disponibles en la UAA. Los profesores y estudiantes del Departamento de Música producen el programa *Ventana al*

Sonido, el cual es transmitido semanalmente. En cada uno de los cursos del CAM se elabora un promedio de seis programas con la guía del profesor de la materia. Los profesores también participan con emisiones especiales como entrevistas a investigadores, presentaciones de músicos destacados, reseñas discográficas y exposiciones de temáticas especializadas, con el propósito de difundir la música que cultivamos en nuestro entorno educativo. Este semestre alumnos y profesores produjimos 30 programas con los que se cubrieron las necesidades reales de transmisión. El grupo que acompañé este semestre presentó: “Óperas de Gaetano Donizetti”, “Los instrumentos de aliento de madera en el Romanticismo”, “Los instrumentos de percusión en el Romanticismo”, “Las audiciones para orquesta con música del Romanticismo”, “El caso Wagner” y “El ballet El Lago de los Cisnes de Tchaikovsky”.

El método de proyectos

Una de las características de los modelos educativos tradicionales es su desarrollo en la dinámica de separar la teoría y práctica, por lo que las estrategias didácticas se centran en el método de instrucción, el método expositivo y la lección magistral.

Dado que los modelos educativos actuales aspiran a una formación integral del estudiante que esté orientada a la solución de problemas reales, las estrategias tradicionales no son las adecuadas para cumplir esta meta. La formación integral exige vincular la teoría y la práctica mediante la realización de proyectos de carácter interdisciplinario asistido por los medios, que promueva el aprendizaje autónomo y privilegie el trabajo en equipo. De acuerdo con Timpelt y Lindemann (2001), los proyectos deben estar relacionados con situaciones reales del mundo laboral, estar guiados por la práctica y por los intereses de los participantes. Deben lograr autonomía y perfilarse en la interdisciplina. Los productos que se generen deben ser provechosos y fortalecer los procesos aprender a aprender, aprender a ser, aprender a vivir juntos y aprender a hacer.

Sobre esta base, los estudiantes de octavo semestre, en el curso de Prácticas Pedagógicas II, idearon un Proyecto Didáctico que atendió una necesidad real en el contexto del Departamento de Música de la UAA.

El proyecto que se diseñó en la materia de Prácticas Pedagógicas II consistió en realizar un simulacro de día de clases. Fue implementado por 9 alumnos

de 8vo semestre de la Licenciatura en Música de la Universidad Autónoma de Aguascalientes, con la asesoría de la Dra. Irma Susana Carbajal Vaca. El **objetivo del proyecto fue poner en práctica los conceptos teóricos que estudiamos**. Se implementaron **estrategias de enseñanza-aprendizaje para lograr un aprendizaje significativo**. Se **definieron funciones para cada uno de los integrantes de acuerdo a sus habilidades**. Se organizaron **grupos de trabajo** y se invitaron a diferentes instituciones.

Justificación: Utilizamos este proyecto como una estrategia didáctica para desarrollar las habilidades y competencias comunicativas, aprendizaje significativo y trabajo en equipo.

Este proyecto **atiende una necesidad real del Departamento de Música** de la UAA de difundir los programas que se imparten.

(Tomado del Portafolio en línea elaborado por los estudiantes de Prácticas Pedagógicas II en el Departamento de Música de la Universidad Autónoma de Aguascalientes, enero-junio 2016. Disponible en: <https://sites.google.com/site/proyectodidacticouaa/evaluacion>).

Las actividades se documentaron en una plataforma electrónica, de manera que todos tuvieron acceso a un espacio de comunicación y retroalimentación. Cabe señalar que, adicionalmente, los estudiantes estuvieron en contacto a través de un grupo en redes sociales.

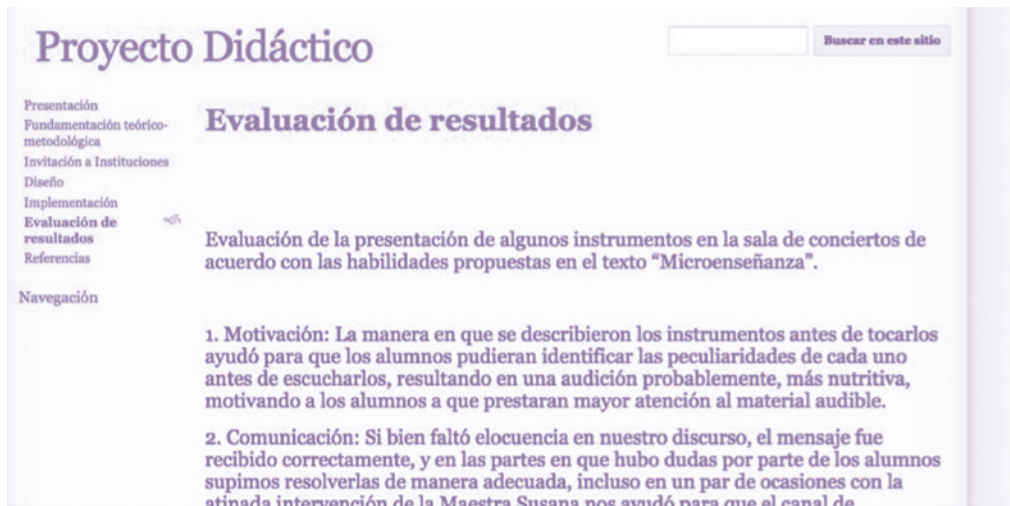


Figura 1. Página de proyecto didáctico. Curso prácticas pedagógicas, II 2016 UAA.

Al término del proyecto, los estudiantes evaluaron los resultados de acuerdo con la metodología de microenseñanza, con la que expresaron opiniones sobre su desempeño en la implementación en relación con la motivación, comunicación, los recursos didácticos implementados, la variación del estímulo, la formulación de preguntas, el control de la disciplina, la organización lógica y la integración.

Resultados: encuentros y desencuentros

A partir de los registros realizados durante el curso, la información obtenida en los sistemas de evaluación institucional y de los espacios de autoevaluación y reflexiones en los portafolios de evidencias, se seleccionaron comentarios y situaciones que, a la luz del MEI de la UAA, pueden ser interpretados como encuentros y desencuentros. Se valoró como *encuentro* la expresión o actuación que evidenció concordancia con las metas del MEI y, como *desencuentro*, la expresión o actuación que mostró disparidad entre las expectativas del MEI y los logros reales.

Encuentros

| Situaciones y evidencias | Valoración y observaciones a través del MEI |
|--|---|
| En uno de los cursos un estudiante, espontáneamente, asumió el liderazgo para realizar la planeación de las actividades y coordinar las ideas de sus compañeros. | Aunque no es una actitud que hayan mostrado todos los estudiantes de la misma manera, cuando ocurre una situación como ésta, sirve de ejemplo y motiva al grupo a atreverse a opinar. Refuerza la autoestima y genera confianza a otros estudiantes. Se evidencia un alumno activo y responsable. La actitud atenta y dispuesta a colaborar de los compañeros concuerda con la visión humanista del MEI. Se constata la utilidad de la estrategia didáctica de Proyectos en la toma de decisiones. |
| Una estudiante, por iniciativa propia, realizó un video de presentación del Departamento, el cual utilizaron durante sus presentaciones a las escuelas visitantes. | Es significativa la participación voluntaria de los estudiantes. Revela la confianza que tiene en sus capacidades y en su grupo. La utilización de un material que no fue solicitado genera confianza y promueve nuevas ideas a otros estudiantes. |
| “Este curso ha sido beneficioso para mí en cuanto a saber y tener en claro cosas tan básicas como saber hacer mapas mentales, ensayos, fichas, redacciones. Cosas que yo creía que ya no necesitaba aprender , pero me di cuenta de que aún no sabía cómo hacerlas”. | Evidencia una actitud reflexiva orientada al aprendizaje significativo. Señala como algo importante el hecho de haber aprendido a utilizar organizadores del conocimiento que no le habían sido significativos anteriormente y ahora sí. Se confirma la base pedagógica del MEI, centrado en el estudiante y orientado en el aprendizaje significativo. Nuevamente se constata la utilidad de la estrategia de Proyectos. |
| “[...] es mi responsabilidad [...] el motivar y despertar el interés a mi alumno por la música , a buscar las maneras de que pueda aprender con gusto”. | Evidencia una comprensión amplia de la profesión, no sólo como músico sino como un actor social que asume una responsabilidad con su comunidad. Se confirma el elemento de compromiso social, ético y crítico. Se confirma la pertinencia de la estrategia con la visión humanista del MEI. |
| “Aprendí la importancia del pensamiento crítico , que no debo dar las cosas por ciertas, a siempre estar alerta, pensando ”. | Incorpora en su reflexión los conceptos que se atendieron y estudiaron en clase. Se refleja la actitud de un alumno activo, responsable de su proceso de conocimiento. |
| “Hasta este momento el curso me ha dejado nuevos aprendizajes y experiencias nuevas , incluso la elaboración de esta página fue algo nuevo que he aprendido a hacer”. | Existe el reconocimiento de aprendizajes concretos. Se refleja el hacer y las acciones aprendidas en una comunidad de práctica: aprender haciendo. La utilización de la palabra “experiencia” es importante, ya que refleja una comprensión del valor de la práctica en el aprendizaje de manera integral. |
| “ El trabajo en grupo me pareció muy bueno cuando elaboramos nuestro Proyecto, también al momento de llevarlo a la práctica creo que todos trabajamos de buena manera y con buena actitud . También reforzó nuestros lazos ya que, por poner un ejemplo, en esta clase nos tomamos nuestra primer foto grupal , cosa que los siete semestres anteriores no hicimos. Esto en verdad se me hizo muy especial”. | La estrategia didáctica logró la unión del grupo, la comunicación y tuvo un impacto en las actitudes. Es significativo el ejemplo de la fotografía grupal, ya que es una escuela pequeña que aún puede avanzar de manera generacional. El hecho de que alumnos de octavo semestre no se hayan tomado una foto grupal en los cuatro años anteriores nos da una muestra de una debilidad en las estrategias anteriores. |
| “Me quedo con muchas cosas útiles de esta materia, algunas que tal vez ya conocía pero que necesitaban ser desempolvadas de mi memoria ya que son importantes”. | Aprendizaje significativo. Relacionó el conocimiento nuevo con aprendizajes previos, resignificándolos. Se confirma la pertinencia con la base pedagógica constructivista del MEI. |
| “El semestre pasado vimos prácticas pedagógicas en niños de kínder y primaria. [...] Este semestre estamos viendo pedagogía aplicada en adolescentes y jóvenes. Aparentemente se podría considerar que sólo es enseñar a personas más grandes y apáticas . Sin embargo, tienen otras capacidades cognitivas debido al desarrollo [...]”. | Refleja la apropiación de conocimientos pedagógicos concretos. Relacionó conocimiento previo con el conocimiento nuevo para resignificarlo. Se confirma la pertinencia con la base pedagógica constructivista del MEI. |

| Situaciones y evidencias | Valoración y observaciones a través del MEI |
|---|--|
| <p>“De acuerdo con las etapas del desarrollo [...] un individuo no tendrá las mismas capacidades de bebé, de niño ni de joven. Para ello fue necesario que viéramos el tipo de operaciones formales que pueden hacer los adolescentes”.</p> | <p>Refleja la apropiación de teorías del aprendizaje analizadas en el curso.</p> <p>Se confirma la pertinencia con la base pedagógica constructivista del MEI.</p> |
| <p>“Estas estrategias de enseñanza van a ser útiles si además se enlaza el conocimiento anterior del estudiante con el nuevo saber. Esto el pedagogo Ausubel lo llama el aprendizaje significativo, y se opone a la antigua manera de enseñar donde el alumno debía aprender únicamente memorizando”.</p> | <p>Se evidencia la apropiación de teorías del aprendizaje analizadas en el curso.</p> |
| <p>“Memorizar es muy útil cuando no hay otra opción, como la de aprenderse las tablas de multiplicar, pero si se obliga al alumno a memorizar algo que está fuera de su contexto social, lo olvidará fácilmente”.</p> | <p>Reflexión y uso de analogías. Comprensión teórica aplicada a la práctica. Reflexionó sobre casos concretos.</p> |
| <p>“Tener el principio de estas bases teóricas fueron de gran ayuda para desarrollar durante el curso el proyecto didáctico [...], con ellas fue más fácil planear las actividades al saber de qué forma podían tener más impacto o llamar más la atención de los jóvenes”.</p> | <p>Descubrimiento de la importancia de la planeación.</p> |
| <p>“A pesar de la planeación hubo situaciones imprevistas que pusieron a prueba nuestros pocos conocimientos pedagógicos y con los cuales realmente puedo asegurar que la pedagogía es un universo, porque todos los individuos son diferentes y vivimos en una sociedad excesivamente cambiante, donde algo que parece definido, al día siguiente puede ya no seguir así”.</p> | <p>Evidencia la solución de problemas que se presentaron en la práctica real.</p> |
| <p>“Fue mejor que el primer parcial, me ayudó mucho en la redacción”.</p> | <p>Este alumno comprendió la atención a temáticas transversales como un apoyo y algo positivo en su desarrollo.</p> |
| <p>“Me considero un estudiante activo y que aporta lo suficiente en clase; creo que mi problema radica en que soy malo con las nuevas tecnologías a pesar de ser un joven de apenas 22 años de edad, que tendría que convivir con ellas así como el músico con su instrumento, y el hecho de no ser organizado... sin afán de parecer un quejumbroso, me parece que este semestre plagado de materias, no me permitió desempeñarme como yo hubiera querido. A pesar de todo soy el alumno que quiero ser en cada clase y cada materia, y considero que mi trabajo fue aceptable y bien recibido por la maestra”.</p> | <p>Visión humanista.</p> <p>El estudiante aprovecha los espacios para comunicar su sentir.</p> <p>Se evidencia cómo viven la escuela los estudiantes.</p> |
| <p>“Es motivador tener profesores que te motiven a reflexionar, y aplicar los conocimientos de clases a la realidad; que no se queden sólo en el salón de clase... la maestra Susana forma parte de todos estos profesores con ánimos de hacer de los alumnos seres humanos que harán lo posible por hacer un mundo mejor”.</p> | <p>Se evidencia el propósito de la estrategia de aprendizaje situado, congruente con la visión constructivista del MEI.</p> |
| <p>“Súper padres las clases, muy interactivo todo, uno mismo participa, pero ella siempre está ahí para dar su gran conocimiento. Me alegra se haya integrado al cuerpo de docentes”.</p> | <p>Encuentro.</p> |

Desencuentros

| Situaciones y evidencias | Valoración y observaciones a través del MEI |
|---|--|
| <p>“No me gustaría volver a trabajar en otro Site porque me daña la vista y no aguanto mucho estar trabajando en computadoras”.</p> | <p>Evidencia el sentir real con la estrategia implementada. Hay un rechazo a la tecnología por razones físicas muy concretas. Habrá que tomar esto en consideración. Un currículo flexible también debe permitir la implementación de estrategias alternativas para el cumplimiento de las metas.</p> |
| <p>“Espero poder mejorar aspectos personales dentro de la materia, al igual deseo poder aprender y adentrarme aún más a los temas”.</p> | <p>Este alumno no se siente aún con el dominio en las temáticas del curso. Considero que la deficiencia en la estrategia está en las expectativas. Me parece que se requiere mayor trabajo instruccional.</p> |
| <p>“Siendo honesto, no logré desempeñarme en este primer parcial como lo hago en las demás materias. Una de mis metas será cambiar mi actitud ante la clase, hacer aportaciones sobre algún tema”.</p> | <p>Reconocimiento de una necesidad.</p> <p>La estrategia exige trabajo autónomo y dedicación individual a las temáticas del curso. Tal vez el alumno esperaba un examen tradicional. Quizá el enfrentamiento con lo desconocido fue muy desalentador.</p> <p>Se debe atender una dimensión personal.</p> |
| <p>“En general muy bien, me agrada que nos obligue a hacer retroalimentación y a ser más críticos. Sin embargo, me gustaría que a veces que los alumnos si tienen una opinión distinta a la suya, por favor y con todo respeto, dejarlos que terminen lo que dicen porque se puede malinterpretar como negación o rechazo hacia esa opinión”.</p> | <p>Aunque el comentario es positivo en términos de mi evaluación como profesor, el término obligación sugiere que la estrategia no condujo hacia la autonomía.</p> <p>La percepción del estudiante fue de rechazo del maestro hacia los comentarios de los compañeros. Quizá ni siquiera fue a él mismo, sino que al observar mi manera de interactuar, inhibió su participación.</p> |
| <p>“NUNCA siguió el programa de la materia, da clase de Pedagogía, Filosofía, y Redacción, excepto de Cultura y Apreciación Musical VI. Mala elección de parte de la UAA”.</p> | <p>Esta percepción es muy interesante porque ofrece información sobre la manera como los alumnos comprenden el programa. Un programa de estudio organiza los temas linealmente. El cronograma de actividades, en una estrategia constructivista es más libre; articula los temas, no necesariamente en el orden como aparecen en el programa. Se atendieron paralelamente varias temáticas en las actividades planteadas. Realizaron una línea del tiempo durante todo el semestre, elaboraron un guión de radio de acuerdo con sus intereses, realizaron un programa de radio, escribieron reseñas, expusieron temas diversos en clase, entre otras actividades.</p> <p>Cada sesión estuvo planeada desde el inicio del semestre y tenían una tarea para cada sesión relacionada con alguna de las temáticas del curso.</p> |
| <p>“Su cronograma no concuerda con el plan de estudios, el problema no está centrado en la organización que pueda tener el docente, el problema es que el contenido del programa no es apto para la materia que se supone debería estar impartiendo, creo que han sido escasas las clases en las que se ha visto algo relacionado a la cultura y apreciación musical. Sus clases parecen un taller de lectura y redacción y de ética, si bien son herramientas que nos sirven en nuestro desarrollo profesional, no es así” (inconcluso)</p> | <p>Hay un reconocimiento en la utilidad de las temáticas transversales en el desarrollo profesional. Sin embargo, coincide con la percepción anterior, quizá por la expectativa de un desarrollo lineal del programa.</p> <p>Quizá los egresados de la materia de Cultura y Apreciación Musical VI no podrán recordar los lugares de nacimiento y las fechas exactas de los 27 compositores que corresponden al periodo, ni hubo tiempo para escuchar suficientes ejemplos de cada uno, sin embargo, los programas grabados y las reseñas, en mi opinión, sí reflejan una apropiación clara de elementos del periodo.</p> |

| Situaciones y evidencias | Valoración y observaciones a través del MEI |
|--|---|
| <p>“Desde el principio del semestre no se ha apegado al programa de estudios, no hemos trabajado casi nada referente a esto, por lo tanto, mi aprendizaje de acuerdo a esta materia en referencia a otros semestres ha sido nula y muy mala. Lo calificaría como pésima. Siempre se desvía de lo que realmente es esta materia. Le presta atención a cosas ajenas de clase”.</p> | <p>Es significativa la percepción de las temáticas transversales como ajenas a la clase. Los modelos educativos tradicionales en los que aún predomina la clase expositiva, están muy arraigados en nuestras instituciones preuniversitarias.</p> <p>La relación de dependencia, a la que alude el estudiante, entre lo que se trabaja en clase y el resultado de su aprendizaje revela que aún no hay una disposición para el aprendizaje autónomo.</p> <p>Se puede interpretar una necesidad de acompañamiento más cercano, mayor trabajo instruccional por parte del docente.</p> |
| <p>“El cronograma no concuerda con el plan de estudios. En lugar de ver compositores, obras musicales, etc.; vimos Taller de Lectura y Redacción. No nos sentimos cómodos con la maestra y estamos decepcionados de no haber aprendido el objetivo de la materia en sí”.</p> | <p>Al igual que los dos anteriores, se manifiesta un rechazo al tiempo dedicado a temáticas transversales de redacción. Aquí es importante aclarar que los trabajos a los que se les hicieron observaciones de redacción fueron todos sobre temáticas del curso, nunca se revisó un texto con temáticas descontextualizadas del curso.</p> <p>Llama la atención el uso del plural, un indicador de que esta percepción fue dialogada y expresada en acuerdo por varios estudiantes.</p> <p>Como docente, este indicador es muy importante, pues permite comprender el funcionamiento de un grupo, los roles de poder y liderazgo que ejercen los actores que influyen sobre las actitudes de otros estudiantes. Esto debe ser atendido con sumo cuidado, pues no se trata de reprimir el liderazgo sino de generar mayor participación democrática. A la luz del MEI, será necesario enfatizar las implicaciones de las actitudes críticas y habilidades comunicativas que tendrán que desarrollar para ser asertivos y proactivos.</p> |
| <p>“Recorre mucho al uso de la computadora, cuando aún hay varios compañeros que no cuentan con una en sus casas”.</p> | <p>En este comentario, un estudiante habla por los demás y no se alcanza a ver si es quien escribe el que no dispone de la computadora o sólo supone que los demás se sienten agraviados. En general, los grupos son pequeños y hubo oportunidad de trabajar en pares o tríos.</p> <p>El Departamento tiene equipo suficiente a disposición de los estudiantes. Será importante informar a los estudiantes sobre los recursos que tienen a disposición en el Departamento y en su universidad, en general.</p> |
| <p>“Hubo una ocasión que llegó molesta y se desquitó con nosotros”.</p> | <p>En efecto, esta actitud es plenamente justificada, porque el disgusto fue ocasionado por los que no asistieron a la sesión y el reclamo lo recibieron los que sí asistieron y son responsables. Atenderé cuidadosamente esta actitud.</p> |
| <p>“Se nota que existe un favoritismo, no nos trata con igualdad”.</p> | <p>Esta percepción es muy interesante si lo contrastamos con la definición de equidad: “calidad que consiste en dar a cada uno lo que se merece en función de sus méritos o condiciones”. Desde este punto de vista, las exigencias a los estudiantes habrán de ser diferenciadas y también el trato, lo que no significa favorecer en el trato a una persona para perjudicar a otra; lo cual sí sería realmente inequitativo. Pondré atención en este punto con especial interés.</p> |

Conclusiones

Entre lo que un docente pretende comunicar con su estrategia didáctica y lo que el estudiante comprende sobre tales pretensiones, existe siempre una brecha que podría reducirse paulatinamente si se explicita una intencionalidad en los mecanismos de evaluación y autoevaluación.

Reflexionar sobre los encuentros y desencuentros que surgen a partir de una estrategia didáctica ayuda a comprender las necesidades de los estudiantes, pues nos muestra lo que valoran, lo que aprecian y lo que comprenden. Esta base es esencial en el diseño de nuevas estrategias.

Con base en el MEI expuesto al inicio de este documento, se evidenció que las estrategias implementadas en ambos cursos sí son congruentes con la perspectiva humanista pretendida. Los cursos trascienden el esquema tradicional de exposición magistral; vinculan la teoría con la práctica, poseen una diversificación de actividades y de posibilidades de evaluación: portafolios de evidencias, redacción de reseñas, exposiciones, mesas redondas, diseño e implementación de proyectos en situaciones reales como el programa de radio y la simulación de clase para los aspirantes a los programas de Diplomado del Departamento.

En ambos cursos se integraron actividades que promovieron las habilidades en una visión holística. Se promovieron habilidades cognitivas con la utilización de organizadores del conocimiento como mapas conceptuales, cruces categoriales, fichas de lectura, redacción de reseñas, utilización de herramientas tecnológicas como Cmap-Tools, portafolios electrónicos, video y películas.

Se ofreció un esquema para ejercitar habilidades emocionales mediante la elección libre de temáticas tanto en los guiones de radio, como en el proyecto didáctico. Se implementó un instrumento de autoevaluación a mitad de semestre para valorar el avance y plantear nuevas metas. Asimismo, se exploraron habilidades sociales mediante la elaboración de trabajos en equipo y el diseño de proyectos grupales.

En relación con las competencias sociales, se lograron reflexiones y discusiones sobre temáticas de interés profesional y social. En las reseñas que elaboraron los estudiantes de sexto semestre se reconocen actitudes críticas y preocupaciones éticas recurrentes en distintos niveles de profundidad.

Se ofreció flexibilidad en el tiempo para el logro de las actividades, pero se detecta que los estudiantes aún están ligados a modelos tradicionales donde

su participación aún está fuertemente controlada por un sistema conductista de puntos que se ganan o pierden en cada acción.

Por lo anterior, podemos afirmar que se atendió un currículo flexible e innovador, sin embargo, se generó inseguridad en los estudiantes porque tuvieron que comprender una dinámica de trabajo que difiere del modelo tradicional.

Por su relación directa con el contexto profesional real, el programa de radio *Ventana al Sonido*, implementado desde hace ya varios semestres, se valora como una de las estrategias didácticas de *enseñanza situada* mejor logradas para los cursos de Cultura y Apreciación Musicales del Departamento.

La perspectiva educativa de la UAA demanda del docente el diseño de estrategias didácticas con un alto grado instruccional, no con el propósito de que el estudiante cumpla objetivos, en un sentido tradicional, sino para establecer un canal de comunicación que propicie la comprensión de cada actividad planeada como una oportunidad para desarrollar una amplia gama de competencias, como las actitudinales, las cuales están relacionadas con la capacidad de autogestión y autoevaluación que lo llevarán a un comportamiento responsable, independiente y proactivo.

Referencias

- Adelman, C. (1993). Kurt Lewin and the origins of action research. *Educational Action Research*, 1(1), 7-24. Recuperado de: <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/0965079930010102>
- Carbajal Vaca, I. S. (2016). Del modelo de conservatorio al modelo universitario: la experiencia de transición en el Departamento de Música de la Universidad de Guadalajara. Barrera Aguilar, A. y Pérez Navarro, D. (Comps.). (2016). *Libro Electrónico Modelos Educativos: ¿Cómo ir en otra dirección? Tomo I. Modelos Educativos Alternativos*. Tepic, Nayarit, México. Universidad Autónoma de Nayarit, 40-52. Recuperado de: <http://congresoieuan.com.mx/ar/volumen2t1.pdf>
- Clarenc, Claudio Ariel et al. (2013). *Analizamos 19 plataformas e-learning. Investigación Colaborativa sobre LMS (Learning Management Systems)*. Congreso Virtual Mundial de e-learning. Recuperado de: www.congresoelearning.com

- org, <http://cooperacionib.org/191191138-Analizamos-19-plataformas-de-eLearning-primera-investigacion-academica-colaborativa-mundial.pdf>
- Colmenares E., A. M.; Piñero M., M. L. (2008). La investigación acción. Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socio-educativas. *Laurus*, 14(27), mayo-agosto, 96-114. Caracas, Venezuela: Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76111892006>
- Delgado Martínez, P., Montiel Hernández R., Sosa Padilla, L., Mendoza García, A., Ángeles Vite, U., Ramos Gómez, A., Pérez Sánchez, I., Rosales Vera, C., Macías Lara, D., Torres Contreras, R., Alanís Hernández, A., y Canales Talamantes, E. (2014). Un descubrimiento cercano al mundo de la investigación: Proyecto de seguimiento de egresados. *Boletín científico Magotzi* 2(4), Pachuca: Instituto de Artes de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Recuperado de: <http://www.uaeh.edu.mx/scige/boletin/ida/n4/e5.html>
- Díaz Barriga, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5(2). Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo de la Universidad Autónoma de Baja California. Recuperado de: <http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-arceo.html>
- Díaz Barriga, F., Romero, E. y Heredia, A. (2012). Diseño tecnopedagógico de portafolios electrónicos de aprendizaje: una experiencia con estudiantes universitarios. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 14(2), 103-1. Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo de la Universidad Autónoma de Baja California. Recuperado de: <http://redie.uabc.mx/vol-14no2/contenido-diazbarrigaetal.html>
- DOCERE (2014). Metodologías de enseñanza centradas en el aprendizaje del estudiante. *DOCERE. Revista del Departamento de Formación y Actualización Académica*. 5(11). Aguascalientes: Universidad Autónoma de Aguascalientes. Recuperado de: <http://www.uaa.mx/direcciones/dgdp/defaa/descargas/docere/docere11.pdf>
- Freire, Paulo (2002). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- IA (2016). *Historia del Instituto de Artes*. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Recuperado de: <http://www.uaeh.edu.mx/campus/ida/historia.html>

- Lave, J. (1991). Situating learning in communities of practice. Resnick, L. B. (Ed.); Levine, J. M. (Ed.); Teasley, Stephanie D. (Ed.). (1991). *Perspectives on socially shared cognition*, 63-82. Washington, DC, EEUU: American Psychological Association. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1037/10096-003>.
- McCleery, D. (2013). *Romantik*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- MEI (2006). Modelo Educativo Institucional de la Universidad Autónoma de Aguascalientes. Recuperado de: <http://www.uaa.mx/principal/pdf/modeloeducativo.pdf>
- Morín, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Mueller, J. (2014). *Authentic Assessment Toolbox*. Recuperado de: <http://jfmuller.faculty.noctrl.edu/toolbox/whatisit.htm>
- Rovira Celma, A. (2006). Superarse con el efecto Pígalión. *El País*, 16/09/ Recuperado de: http://elpais.com/diario/2006/09/17/eps/11584-74420_850215.html
- Sagástegui, D. (2004). Una apuesta por la cultura: el aprendizaje situado. *Sinéctica*, 24, febrero-julio. Zapopan: ITESO. Recuperado de: http://sinectica.iteso.mx/assets/files/articulos/24_una_apuesta_por_la_cultura_el_aprendizaje_situado.pdf
- Sanz, C. (2014). El efecto Pígalión o profecía autocumplida. *Psicocode. Psicología y desarrollo personal*, 28/11. Recuperado de: <http://psicocode.com/psicologia/el-efecto-pigmalion-o-profecia-autocumplida/>
- Smith, M. K. (2003, 2009). Jean Lave, Etienne Wenger and communities of practice. *The Encyclopedia of Informal Education*. Recuperado de: www.infed.org/biblio/communities_of_practice.htm
- Tippelt, R., y Lindemann, H. (2001). *El método de proyectos*. El Salvador, München, Berlín: Ministerio de Educación de El Salvador, APREMAT, Unión Europea. Recuperado de: http://www.uaa.mx/direcciones/dgdp/defaa/descargas/el_metodo_de_proyectos.pdf
- Trejo, F. (2011). Se profesionaliza la enseñanza de música en la Universidad Autónoma de Aguascalientes. *La Jornada*, 01/09. Recuperado de: <http://www.lja.mx/2011/09/se-profesionaliza-la-ensenanza-de-musica-en-la-universidad-autonoma-de-aguascalientes/>



Retos y nuevas perspectivas
de formación de músicos univierstarios

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