

UNIVERSIDAD AUTONOMA DE NUEVO LEON
FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS
DIVISION DE ESTUDIOS DE POSGRADO



ESTRATEGIAS DE INSTRUMENTACION RITMICA, PARA
EL CURSO PROPEDEUTICO DE LA FACULTAD DE
MUSICA DE LA UANL

PRESENTA
LIC. JOSE LUIS ESCOBEDO LAREDO

EN OPCION AL GRADO DE MAESTRIA EN LA
ENSEÑANZA SUPERIOR

CD. UNIVERSITARIA

ENERO 2005

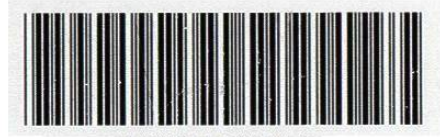
TM

Z7125

FFL

2005

.E8



1020150186

UNIVERSIDAD AUTONOMA DE NUEVO LEON
FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS
DIVISION DE ESTUDIOS DE POSGRADO



ESTRATEGIAS DE INSTRUMENTACION RITMICA, PARA
EL CURSO PROPEDEUTICO DE LA FACULTAD DE
MUSICA DE LA UANL

PRESENTA
LIC. JOSE LUIS ESCOBEDO LAREDO

EN OPCION AL GRADO DE MAESTRIA EN LA
ENSEÑANZA SUPERIOR

CD. UNIVERSITARIA

ENERO 2005

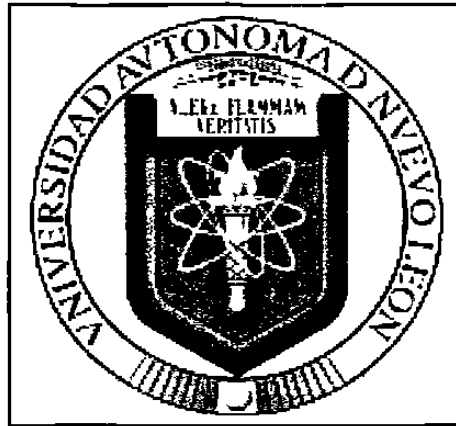
985105

TM
Z7105
FFL
2005
.E8



FONDO
TESIS

**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO**



**ESTRATEGIAS DE INSTRUMENTACIÓN RÍTMICA, PARA EL CURSO
PROPEDÉUTICO DE LA FACULTAD DE MÚSICA DE LA UANL**

LIC. JOSÉ LUIS ESCOBEDO LAREDO

EN OPCIÓN AL GRADO DE MAestrÍA EN LA ENSEÑANZA SUPERIOR

CIUDAD UNIVERSITARIA ENERO 2005

A Rocío
Por tanto amor.

ÍNDICE

Introducción.....	1
Capítulo I. Delimitación del objeto de estudio.....	6
1.1 Antecedentes.....	6
1.2 Planteamiento del problema.....	10
1.3 Definición del problema de investigación.....	12
1.4 Delimitación del objeto de estudio.....	12
1.5 Objetivo.....	12
1.6 Justificación.....	13
Capítulo II. Marco situacional.....	15
2.1 La educación superior y las universidades.....	15
2.2 La Universidad Autónoma de Nuevo León.....	17
2.3 La Facultad de Música de la UANL.....	18
2.4 El nivel propedéutico.....	20
Capítulo III Marco Teórico.....	33
3.1 Enfoques sobre Arte: sus conceptos, orígenes y características.....	33

3.1.1 La Psicología del Arte de Vygotsky.....	38
3.2 El Arte como formación y desarrollo.....	41
3.3 Teoría de la Educación Artística.....	46
3.4 La Música como manifestación artística y agente de desarrollo en la formación humana.....	52
3.4.1 El ritmo: como elemento de la música.....	54
3.4.2 La instrumentación.....	55
3.5 El aprendizaje de la música por procesos cognitivos.....	61
3.6 Estrategias de instrumentación rítmica.....	68
Capítulo IV Propuesta de estrategias de instrumentación rítmica para la clase de guitarra del nivel propedéutico de la Facultad de Música de la UANL.....	76
Conclusiones.....	100
Recomendaciones.....	103
Bibliografía.....	105

INTRODUCCIÓN

El arte, es una actividad que ha acompañado al hombre a lo largo de toda su evolución, y desde los tiempos más remotos, el arte ha cumplido o ha estado sujeto a funciones diversas, respondiendo a las necesidades de expresión y comunicación humanas. Así, el hombre ha podido expresar sus emociones y sentimientos más íntimos como temor, ternura, coraje, alegría, etc.

De lo anterior, como fiel testimonio las pinturas rupestres describen y comunican el modo de vida del hombre prehistórico, miles de años antes de la más remota antigüedad. Con el paso de los años, el arte sigue dando cuenta de cada realidad donde se concibe, y por la cual habla. De manera que hablar del arte, es hablar del hombre mismo.

Sin embargo, el arte no solo ha posibilitado y favorecido la expresión y la comunicación humana, por sus cualidades formativas, el arte ha contribuido también a la humanización del hombre, en un proceso formativo. Vygotsky aseguraba que el potencial formativo del arte era inmenso, que podía esperarse hasta una sociedad nueva con hombres formados por el arte (JOVÉ PÉREZ, 2000).

La presente propuesta, acude a las cualidades formativas del arte, y parte de tales posibilidades, considerando la viabilidad que puede dar la educación artística. Esta última, hoy día se encuentra instituida tanto en conservatorios como en universidades en la mayoría de los países, y se desarrolla a través de diversas carreras profesionales.

Es en estos centros de educación terciaria, donde se enseña el arte formalmente, y que en algunos casos, se incluyen los niveles: básico, y medio. Tal es el caso, de la Facultad de Música de la Universidad Autónoma de Nuevo León.

La enseñanza del arte se divide generalmente en áreas, como: la música, las artes escénicas, y las artes visuales; como es el caso de la Universidad Autónoma de Nuevo León, que cuenta con tres facultades en las tres áreas citadas.

La educación artística que se imparte en estos centros, se orienta a formar artistas en las distintas especialidades en que se divide cada una de las áreas citadas, como: piano, violín, guitarra, composición, musicología, (en el área de música); danza, teatro, (en artes escénicas); pintura, escultura, fotografía, (en artes visuales). Por citar algunas.

Esta investigación –dentro del área de la música- orienta y ubica su estudio en la enseñanza y aprendizaje del ritmo como elementos centrales, considerando las cualidades formativas de la música, en la que el ritmo es un elemento inseparable.

Se busca un enfoque holístico del aprendizaje de la música y el ritmo, desde donde se pueda dar mayor significado a la formación de músicos, especializados en la modalidad de instrumentistas. En el caso concreto de esta investigación, el universo de estudio, será el primer semestre de la carrera de guitarra, en el ciclo propedéutico de la Facultad de Música de la Universidad Autónoma de Nuevo León.

Tanto el ritmo como su aprendizaje, son dos elementos que en el presente trabajo aparecerán privilegiados, atendiendo en primera instancia, que la presente investigación se ha propuesto a diseñar una serie de estrategias de instrumentación rítmica.

Lo anterior, obliga a conocer y tener una imagen justa del ritmo, que es un elemento que invariablemente está presente en la música, y en el resto de

las artes. Por otra parte, el ritmo es altamente sensible a las distintas formas de percepción del hombre; por lo tanto, altamente estimulante, y potencialmente formativo en su estudio dentro de la música.

Así, en el universo estudiado, donde los factores que han obstaculizado el estudio y aprendizaje efectivo del ritmo, serán parte de la problemática señalada, en cuanto un orden didáctico y pedagógico. A partir de tales señalamientos, se pondrá en contraste y podrá analizarse el cómo se aprende, y cómo puede la enseñanza favorecer este proceso, importante para el desarrollo musical y personal.

En un orden contextual, se analizarán factores externos al espacio áulico, como administrativos, y curriculares, que condicionan el desarrollo del desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, en el primer semestre de la clase de guitarra del ciclo propedéutico, en la Facultad de Música de la UANL.

En cuanto al orden metodológico, este trabajo se ha dividido en cuatro capítulos:

El primero, en el que se delimita el objeto de estudio y se hace un acercamiento a la problemática que aparece en la población estudiada, a partir de un análisis de los antecedentes que servirán de base para el desarrollo de la investigación.

Así mismo, se exponen por una parte, el planteamiento del problema que se detecta en el universo estudiado, y por otra, la definición del problema de la presente investigación. También, en este primer capítulo, se delimita el objeto de estudio, y se adelanta objetivo de la investigación.

En el segundo, se hace un análisis del objeto de estudio a partir de su contextualización social, económica, cultural, y política, como parte del marco

situacional de la investigación. Dentro de este mismo, y la luz de las categorías contextuales anteriormente señaladas, se encuentran y analizan los tópicos siguientes: La educación superior y las universidades, La Universidad Autónoma de Nuevo León, La Facultad de Música, El nivel propedéutico.

El tercer capítulo, contiene los soportes teóricos para la propuesta, en éste, se estudian conceptualmente el arte, la música, la instrumentación, y el ritmo. Se incluye un análisis, sobre la psicología del arte de Vygotsky; pretendiendo con esto, enriquecer la investigación aprovechando las aportaciones del cognitivismo.

Siguiendo la misma línea, se analizan algunas teorías y estudios importantes en materia de inteligencia musical, y aprendizaje musical por procesos cognitivos. De manera que, será fundamental para la propuesta, la revisión y el análisis de los estudios hechos por Howard Gardner, Jerome Bruner, y Edgar Willems.

También se analizan, algunos de los trabajos más importantes sobre pedagogía musical, entre los autores de tales aportaciones, figuran los nombres de: Zoltan Kodaly, Carl Orff, Violeta Hemsy de Gainza, y Frances Webber Aronoff, por adelantar algunos.

Como parte fundamental de la base teórica de esta investigación, se analizan los estudios de Jaques Dalcroze acerca de la euritmia, tanto como concepto así como método de aprendizaje rítmico y musical. En los estudios de este último pedagogo musical, se establecen bases fisiológicas para el aprendizaje del ritmo, y han sido una importante influencia para muchos pedagogos musicales posteriores.

Por último, en el cuarto capítulo se expone la propuesta que consiste en una estrategia diseñada para favorecer el desarrollo de las habilidades rítmicas en la clase de guitarra en el primer semestre del ciclo propedéutico de la Facultad de Música de la UANL.

La estrategia, está dispuesta en una serie de secuencias, en las que se incluyen actividades de estudio, que se orientan a estimular y desarrollar el aprendizaje del ritmo sensorial y mentalmente.

Esta propuesta, está dirigida al docente como un instrumento útil para el curso de guitarra en el primer semestre, además de las recomendaciones que se encuentran al final del trabajo, para facilitar la aplicación de la estrategia.

CAPÍTULO I

DELIMITACIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO

1.1. Antecedentes

En las instituciones educativas de nivel superior, se estudia la música formalmente, con el propósito de desarrollar la competencia musical en distintas especialidades. Quizás las más comunes en México son: la de instrumentista o ejecutante de algún instrumento, y la de compositor.

De acuerdo a lo anteriormente señalado, la música requiere de mucha dedicación de quienes desean lograr un importante nivel de competencia musical, desde luego que esta afanosa tarea no tendría sentido, si no se fundamentan en una práctica consciente las técnicas y procedimientos que serán indispensables para el desarrollo de cualquier habilidad en cualquiera de las especialidades citadas.

En la Facultad de Música de la Universidad Autónoma de Nuevo León, se realizan las prácticas mencionadas, y durante los primeros dos años del ciclo Propedéutico, las prácticas de un estudiante de instrumento musical presuponen conocimientos previos; estos conocimientos, consisten en saber leer textos musicales, o escritura musical, y son indispensables para la formación de un músico profesional, ya que los contenidos técnicos y teóricos que el músico instrumentista debe asimilar, deben ser decodificados por éste mediante la lectura musical durante la ejecución.

Paralelamente, en el transcurso de estos primeros años los estudiantes aprenden a leer y por otro lado asisten a diversas clases en las que ponen en práctica la lectura musical. Por lo tanto, si no se ha aprendido a leer, el

aprendizaje en cualquiera del resto de las materias relacionadas con la especialidad, sería imposible.

Las primeras prácticas relacionadas con la lectura se realizan en una de las materias conocida como solfeo, en la que además de recibir los primeros conocimientos de teoría musical, también se sistematizan las prácticas asiduas que incluyen ejercicios tanto para el desarrollo auditivo, como para la lectura.

En la clase de solfeo, la práctica de la lectura suele dividirse en dividirse en dos partes, estas son: *la lectura tonal*, en la que se identifican las notas en el pentagrama, se conoce el sonido por su altura y entonación; *la lectura rítmica*, en la que se conoce el sonido por su duración, y distintas acentuaciones. Más adelante, esta práctica es básica para un aprendizaje más avanzado de la teoría musical.

De acuerdo con la línea de esta investigación, solo se desarrollará lo concerniente a la lectura rítmica, según el párrafo anterior. Como parte de lo que debe estudiar instrumentista, es el ritmo, y el estudio de éste, se hace a través de la lectura. Aquí se incluye el conocimiento de la variada métrica musical, integrada por compases binarios, ternarios, mixtos o amalgamados.

Podría decirse que en la clase de solfeo, se da la *alfabetización musical*, y que esta, incluye el desarrollo de habilidades básicas para el resto de la carrera de un músico en proceso de formación.

La lectura musical y rítmica, será importante para el desarrollo de habilidades musicales como la de seguir pulsos regulares e irregulares, y la coordinación corporal, especialmente importante para los instrumentistas (de guitarra por ejemplo).

Normalmente, las actividades de formación marcadas en el vitae,

consisten en ejercicios de contenido rítmico hablado, aunque algunas veces se emplean las palmas. El aprendizaje y desarrollo de la lectura rítmica, puede constatarse en el momento en que el alumno debe enfrentar problemas nuevos, como el de leer una pieza de contenido rítmico nunca antes vista.

No obstante, si se ha logrado cierto nivel de desarrollo, la reproducción de patrones rítmicos escritos puede ser un nuevo problema, si por primera vez se intenta instrumentar la lectura, como en la guitarra.

En cuanto al desarrollo de un instrumentista, debe saberse que cualquier instrumento musical, impone sus propias condiciones, ya que para poder ejecutar la música instrumental, deben haberse desarrollado habilidades importantes como las motoras, de las que se pueden citar: la precisión, la velocidad, la resistencia, y la coordinación. El desarrollo de estas, se logra mediante técnicas y procedimientos que con las repeticiones pueden automatizarse.

Por otra parte, el guitarrista debe contar con suficientes conocimientos formales, los que simultáneamente a lo largo de la ejecución mantendrá activos y los integrará con el resto de las habilidades, como las ya citadas. Aquí la formación rítmica que el instrumentista haya tenido jugará un papel determinante, pues sobre el ritmo se organizarán todos los elementos actuantes.

Es preciso saber que, la experiencia musical tiene mayores vías de expansión en la instrumentación, por la mayor cantidad de elementos interactuantes. Entre los que se cuentan: las habilidades motoras, indispensables en cuanto al aspecto físico; los conocimientos y habilidades intelectuales, importantes para la formalización de las prácticas; las actitudes, que en la medida que se pueden controlar durante una ejecución ante un auditorio, se constituyen en importantes habilidades escénicas.

Como se ha adelantado, el estudio del ritmo es fundamental como elemento musical, así como importante factor de desarrollo. No obstante, es preciso saber cómo son los procesos cognitivos mediante los cuales es posible el aprendizaje del ritmo y de la música.

A propósito de lo anterior, en seguida se exponen en breve algunos estudios en cuanto al desarrollo de las habilidades musicales.

Se sabe que las habilidades musicales, surgen durante las edades más tempranas, inclusive aparecen antes que las que tienen que ver con el lenguaje, ambas se basan en el sistema oral-auditivo. Éstas, neurológicamente son opuestas; es decir, las habilidades musicales se lateralizan en el hemisferio derecho, mientras que las lingüísticas en el izquierdo (Gardner. 1995, p. 156).

Según estudios científicos realizados por Harold Gordon, los sujetos instruidos musicalmente, utilizan ambos hemisferios ya que los sonidos representados en las mentes de estos son organizados mediante categorías lingüísticas, contrariamente a quienes no poseen alguna formación musical y se basan en la intuición (Gardner. 1995, p.158).

En el caso de los estudiantes del ciclo propedéutico, la utilización y combinación de ambos hemisferios, se realiza cuando se ponen en la práctica instrumental, los conocimientos adquiridos en la clase de solfeo, y que han sido almacenados en la memoria a través de redes proposicionales.

De esta manera, los procesos cognoscitivos que hacen posible la comprensión musical son formales, como los que tienen efecto en la Enseñanza Superior, donde son requeridas las habilidades intelectuales.

1.2. Planteamiento del problema

Los planteamientos anteriores, permiten visualizar los problemas que día a día enfrentan el docente y el alumno durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de la música, en el nivel de Licenciatura del ciclo propedéutico de la Facultad de Música de la Universidad Autónoma de Nuevo León.

En primera instancia, los alumnos que llegan a este ciclo no tienen conocimientos previos en esta disciplina, por otra parte, las edades varían mucho, pues éstas se encuentran entre los 15 y 45 años. También, existe una gran variedad de formaciones entre los estudiantes, encontrándose lo mismo sacerdotes, médicos, sacerdotes, bachilleres, y hasta amas de casa.

Esta heterogeneidad de edades y formación, lleva implícita la formación de habilidades básicas del conocimiento, aspecto anteriormente tratado.

La condición aludida, trae consigo el desfase y la incongruencia de procedimientos, que vienen paralelos con las habilidades y el conocimiento previo que se requiere para la música, ya que se manifiesta en la carencia de relacionar la teoría con la práctica; es decir, el procedimiento simultáneo sobre el instrumento.

Lo mismo, se manifiesta una sobrepoblación por ser la guitarra, como el piano, un instrumento de gran demanda popular. En donde la infraestructura de la institución, no llega a satisfacer las necesidades por tener pocos espacios, y por el tipo de enseñanza individualizada, en solo 30 minutos semanales.

Otra situación que tiene relación con las incongruencias que se presentan en el proceso, se refiere a que en las clases de solfeo, se usa limitadamente el cuerpo para aprender el ritmo, ya que se practica un solfeo hablado. Tampoco se manifiesta en el currículum, la integración entre las dos

materias: solfeo, y guitarra. Entre estas dos materias se encuentran dificultades diferentes en los contenidos que favorecen el desfase mencionado.

Paralelamente a esta situación, la evaluación se presenta de forma tradicional, pues se realiza ante un jurado con sinodales y el examen está referido al acopio de información, en donde el desarrollo de habilidades no se contempla como criterio de evaluación.

Durante este proceso de evaluación, a los alumnos se les exige un despliegue de habilidades no trabajadas en clase, y poco sistematizadas en la práctica.

En general, en las escuelas de música de nivel superior en nuestro país, la enseñanza del solfeo ha seguido una línea muy tradicional, que es un tema comúnmente discutido entre profesores de música en la localidad.

En el caso del universo observado, puede constatarse que lo aprendido en las clases teóricas tiene poca aplicación en la práctica instrumental, o por lo menos no inmediatamente.

Se observa un desfase entre los conocimientos previos, aprendidos en la clase de solfeo, de los cuales pocos tendrán una instrumentación efectiva. Tomando en cuenta, a los estudiantes que ya cursaron dos años de formación musical, en los que llevaron ininterrumpidamente las clases de solfeo e instrumento entre otras materias, las deficiencias demostradas en la clase de instrumento, hacen parecer a los egresados del ciclo propedéutico, como novatos en materia de solfeo, especialmente en la lectura rítmica.

Todas estas situaciones, han sido análisis de la práctica que el investigador ha tenido durante 15 años, las que ha observado y constatado desde una posición teórica, lleva a definir el problema de investigación, que se refiere a

las deficiencias en la formación rítmica de los alumnos del ciclo propedéutico, en la facultad de Música de U.A.N.L.

1.3 Definición del problema de investigación

¿Cómo diseñar estrategias de instrumentación para las clases de guitarra que favorezcan el desarrollo de las habilidades rítmicas, en los alumnos del curso propedéutico de la Facultad de Música de la UANL?

1.4 Delimitación del objeto de estudio

El objeto de estudio, se centra en las estrategias de instrumentación en el que se manifiestan las habilidades rítmicas, esto se debe a que los conocimientos adquiridos en el solfeo tienen poca o casi nula instrumentación. Además, se usa poco el recurso del metrónomo, que sirve para seguir pulsos fijos, y cuya utilidad puede aprovecharse ordenando gradualmente el aumento de las velocidades de algunos ejercicios rítmicos.

Esencialmente el presente estudio, está centrado en el desarrollo de las habilidades rítmicas, en alumnos del curso propedéutico en el primer semestre de la carrera de guitarra, en la Facultad de Música de la Universidad Autónoma de Nuevo León.

Así que al considerar el análisis de los aspectos, conduce a proponer una estrategia en la que se defina y se identifiquen, las habilidades básicas así como procedimientos instrumentales, que condicionan la formación de un instrumentista.

1.5 Objetivo

Diseñar estrategias de instrumentación, para los alumnos del primer

semestre del curso propedéutico de la Facultad de Música de la UANL, que favorezcan las habilidades rítmicas.

1.6 Justificación

La presente investigación, ofrece alternativas en el campo de la didáctica musical. Los beneficios de esto, podrían verse en el empleo de nuevas estrategias de enseñanza aprendizaje factibles, que hagan más viables estos procesos.

El desarrollo de las habilidades rítmicas, es un campo que por lo menos en la Facultad de Música de la UANL, no ha sido abordado, en todo caso, se ha seguido con una enseñanza poco conciente al respecto. Las investigaciones de esta naturaleza, no existen en esta institución, desde la fundación de la Escuela de Música hace más de sesenta años.

La Facultad, que no ha estado exenta de problemas como la rigidez curricular y la deserción, necesita por una parte de propuestas que alienten a realizar cambios importantes en materia de currículum. Por otra, ofrecer cursos más dinámicos, con mayor poder de convocatoria y motivación para los estudiantes, y que puedan ser un antídoto contra la deserción. Esta investigación, podrá sentar para la Facultad de Música, un precedente en materia de educación musical.

De acuerdo a las investigaciones realizadas en el segundo capítulo, se harán evidentes las carencias en materia de formación pedagógica, de actualización y conocimiento de nuevas corrientes, por parte de los maestros que imparten cursos en el ciclo propedéutico.

Lo que hace necesario, contribuir con propuestas como estas estrategias, las que pueden ser por lo menos fuente de información y referencia, útiles para

una clase de guitarra que no ha tenido cambios importantes desde su fundación hasta la actualidad, tanto en la enseñanza como curricularmente.

Las condiciones anteriormente planteadas, en gran medida motivan a la presente investigación a ofrecer estas alternativas que a la postre puedan constituirse en un precedente para ulteriores investigaciones que den aportaciones útiles para la formación de músicos y maestros en esta Facultad.

Por otra parte, estas propuestas deben responder a la necesidad de formación pedagógica ya citada, en esta realidad, impera el desconocimiento e interés por comprender mejor los procesos de aprendizaje.

Es un compromiso de la presente investigación, aportar con fundamentos sólidos, pertinentes a esta carencia, donde la peor parte la recibe el aprendizaje. La bibliografía consultada, permitió encontrar la investigaciones que tiene cierta relación con el tema, tal es el caso de la investigación realizada por, María del Pilar Contreras, que aborda, Estrategias para la percepción visual y auditiva en la clase de Educación Artística en el primer grado del nivel primario.

La mencionada autora, hace un estudio sobre como sensibilizar al alumno en el desarrollo de la percepción visual y auditiva a través de un conjunto de actividades. Dicho, trabajo, aunque no se realice en el nivel superior los fundamentos teóricos y la propia estrategia sirvieron de marco de referencia en la presente investigación.

También, se encontró una importante fuente de información para este trabajo, en las aportaciones a la enseñanza del ritmo hechas por Jaques Dalcroze (citado por Webber, 1974). El análisis de los trabajos de este importante investigador y pedagogo musical, tendrá lugar en el capítulo tercero, y será un soporte fundamental, para el desarrollo, diseño y criterios que definan la estrategia propuesta en el cuarto y último capítulo.

CAPÍTULO II

MARCO SITUACIONAL

2.1 La educación superior y las universidades

La educación superior en los países de habla hispana, nace en la época colonial, marcada por el modelo católico de la contrarreforma. Las primeras universidades de Latinoamérica -como la de México- estuvieron fuertemente vinculadas al Estado y la Iglesia.

Con los movimientos independentistas de inspiración liberal, que se sucedieron durante el siglo XIX en casi toda Latinoamérica, el vínculo y subordinación de estas instituciones al poder político monárquico y monástico, pasó al de los nuevos Estados laicos en las nacientes repúblicas. El laicismo emergente favoreció a la secularización de las universidades, lo que significó para estas, toda una revolución educativa.

Hacia el siglo XIX, la enseñanza era la principal función de estas instituciones, así como la preservación de la cultura y la profesionalización de las clases dominantes que accedían a la educación superior.

Las universidades latinoamericanas -desde su interior- durante los siglos XIX y XX, sufrieron cambios importantes impulsados tanto por las organizaciones estudiantiles, como por los líderes científicos y los intelectuales. Estos ejercieron fuerte influencia en las transformaciones no solo de la educación superior, si no de la política y de la sociedad en general. Así, las universidades se convirtieron en lugares de formación de elites, las que posteriormente constituirían los nuevos cuadros en la política de estos países.

Desde los inicios del siglo XX, los cambios importantes tuvieron lugar a partir de las reformas en las que se incluyeron temas como: la autonomía

universitaria, asociada a la cogestión pugnada por los estudiantes, y al fortalecimiento de las rectorías y facultades para la formación de profesionistas; la apertura irrestricta de la matrícula y expansión, que en los momentos de importante urbanización e industrialización, era oportuno para la movilidad social de una clase media que emergía; la valoración de la educación pública y gratuita; y el desarrollo de la investigación.

La respuesta estatal a las demandas sociales de educación, consistió en una política "incrementista" basada en el financiamiento. Hacia los años 70 del siglo XX, inician los ciclos expansivos como consecuencia de la apertura irrestricta de la matrícula, así como de la creciente urbanización y del privilegiado credencialismo.

Esta expansión no regulada de los sistemas de educación superior, a obligado a todos los países hoy día ante las crisis económicas recurrentes en los últimos treinta años, a reemplazar estos sistemas que estaban excesivamente centralizados y con una enorme carga burocrática.

En años recientes, las nuevas tendencias marcadas por los procesos de globalización, apertura a los mercados, y desarrollo tecnológico han obligado a las universidades y centros de educación superior a replantear sus idearios en medio de una sociedad cambiante.

Ahora, aparecen nuevos temas para las agendas de las instituciones de educación superior, tales como: la rigidez curricular, la calidad, la admisión, posgrado e investigación, y la evaluación institucional.

Los cambios en la relación Estado y universidades no se hacen esperar, y van desde el anterior Estado protector y policial, hasta el nuevo Estado evaluador.

2.2 La Universidad Autónoma de Nuevo León

Ante los nuevos escenarios, marcados por los procesos de globalización, apertura a los mercados e inusitado desarrollo tecnológico, la Universidad Autónoma de Nuevo León, se ha visto en la necesidad de reorientar su ideario, para enfrentar las demandas de una sociedad cambiante.

En el proyecto visión 2006, conformado por integrantes de la universidad, autoridades educativas, y comunidad en general, fueron sentadas las bases y lineamientos sobre los que descansará el desarrollo futuro de la UANL. La nueva visión contempla una universidad altamente competitiva, pertinente, y con capacidad de anticipación.

Visión 2006, sostiene que la universidad así como cualquier organización, debe ser capaz de definir su propio rumbo, a partir de los nuevos retos y acontecimientos, que ahora presenta el entorno global. Desde esta perspectiva, sería la condición para la supervivencia de cualquier institución educativa, ante la nueva realidad (Visión 2006, p. 4 1998).

En su estatuto, Visión 2006 este proyecto pretende lograr que la UANL sea reconocida como la mejor universidad pública de México. Y las condiciones para lograrlo, son:

1. Una estrecha relación con la sociedad de la cual forma parte.
2. Un cuerpo docente de clase mundial.
3. Egresados capaces de desempeñarse exitosamente en los ámbitos mundiales.
4. Una mística institucional constituida por principios y valores que guiando el pensamiento y las acciones de los hombres hagan posible su desenvolvimiento integral y la convivencia humana (Visión 2006, p. 7, 1998)

A partir del nuevo estatuto, se derivan nuevos valores, atributos, y perfiles tanto para docentes como para alumnos. También se dan a conocer las acciones que harán posibles las metas proyectadas para el año 2006. Estas metas incluyen cambios sustanciales para los docentes, los estudiantes, los planes y programas de estudio, y los aspectos administrativos y de infraestructura.

2.3 La Facultad de Música de la UANL

Los antecedentes de la Facultad de Música, se remontan desde mediados del siglo XIX, hasta los inicios del siglo pasado. La incipiente cultura musical en la localidad se manifiesta con las primeras orquestas y bandas. En 1886 se funda la escuela municipal, en la que figuran los nombres de maestros que serán importantes para el desarrollo de la cultura musical en la ciudad. Algunos de estos, son: Nicolás Mauro Rendón (fundador), Joaquín Palomares, Daniel Zambrano y Antonio Ortiz.

No obstante, la importancia de estos primeros antecedentes, no fue hasta los inicios del siguiente siglo cuando se dan los primeros pasos hacia la enseñanza musical formal. Esto cobra vida con la Academia de música Beethoven, y cuyos fundadores los maestros Daniel Zambrano y Antonio Ortiz anteriormente mencionados, en un esfuerzo más coherente, marcan el inicio de la enseñanza sistematizada de la música culta en la ciudad de Monterrey.

Es en esta institución fundada en 1916 y cerrada en 1930, donde se empiezan a ofrecer carreras cortas en distintas especialidades, como: violín, piano, y canto. Los programas de estudio estaban divididos en tres niveles: elemental, que se dividía en tres cursos en las carreras de piano y violín, y en dos para canto; medio, en dos cursos para las tres carreras; superior, con un solo curso. Había materias complementarias que eran comunes y obligatorias para las

tres carreras, además de la clase de lengua italiana obligatoria para los estudiantes de canto.

La Escuela municipal de música, fue fundada por el profesor Manuel Flores Varela, que era Alcalde de Monterrey. Al principio se concibió como una escuela popular, a diferencia de la Academia Beethoven, que estaba dirigida a jóvenes de sociedades media y alta. Sin embargo, ambas tenían en común los mismos valores estéticos.

La Escuela municipal de música, se instaló en el edificio ubicado en las calles de Juárez y M.M de Llano, el mismo que compartía con la Secundaria número 1.

El proyecto, que había nacido con muchas carencias además de la falta de presupuesto y de interés por parte de las administraciones municipales siguientes. En 1943, pasó a formar parte de la Universidad de Nuevo León gracias, a una iniciativa planteada por los maestros de la escuela, y apoyada por el rector de la universidad, el doctor Enrique Livas.

Las sedes posteriores de la escuela fueron: la Escuela Josefa Ortiz de Domínguez, de 1947 a 1957; la casa ubicada en la calle Doctor Coss, con el número 325 norte; la casa situada en la calle de 15 de Mayo 401 oriente, de 1958 a 1982. Aunque en 1980, la escuela inauguró un edificio en ciudad universitaria, y en 1981, inició su partida hacia su sede definitiva, en las instalaciones ubicadas en Unidad Mederos de la UANL, en la colonia Residencial las Torres en Monterrey Nuevo León.

Hoy día, la Facultad de música está inscrita en el proyecto modernista que sigue el resto de la Universidad Autónoma de Nuevo León, y enfrenta los mismos reto para el futuro próximo. En palabras del Lic. Juan Briceño Calzoncit, quién fungía como director de esta escuela en 1999, el compromiso universitario, "se

remite a las necesidades mismas de la sociedad regiomontana, nacional e internacional, para darle un enfoque correcto donde en esta época la música juega un papel trascendente” (Ayala, 1999, p. 2).

Los cambios y reestructuraciones hechos a las carreras, los planes de estudio, y hasta la inclusión de nuevas carreras en la Facultad de música, son la respuesta a las demandas sociales, “comulgando cien por ciento con el proyecto Visión UANL 2006 promovido por nuestro señor Rector, el Dr. Reyes S. Tamez Guerra (Ayala, 1999, p. 2).

Ahora, la Facultad de música, aparte de los cursos regulares, cuenta con otros en los que pretende satisfacer las demandas y expectativas de jóvenes y adultos. Y de quienes estén interesados en diversos géneros musicales, como: el jazz, el folklore, y la música popular. Estos se han llamado cursos de capacitación, y están dirigidos a quienes no están interesados en llevar con toda formalidad, cualquiera de las carreras que ofrece la Facultad.

También, existe el Departamento de iniciación musical, constituido por los niveles Infantil y Elemental, en los que se pretende sembrar el gusto por la música, y desarrollar las habilidades musicales a edades tempranas, para los músicos futuros.

2.4 El nivel propedéutico

Este nivel, nace como parte de los ajustes realizados a los programas y carreras de la Facultad de música, a partir del proyecto Visión 2006. Tales reestructuraciones, entraron en vigor a partir del año de 1999.

Con el nivel propedéutico, se pretende subir los niveles de calidad académica en las carreras de licenciatura, fortaleciendo con suficientes conocimientos previos, a quienes desean el ingreso a las mismas; además de

contribuir a bajar los altos índices de deserción, atribuidos al anterior plan de estudios, en el que se establecían desde el primer semestre materias teóricas como armonía y contrapunto, que requieren conocimientos musicales previos.

De manera que, los estudiantes se veían inmediatamente en condiciones sumamente adversas, ante las exigencias del plan de estudios, por una parte. Por otra, la desinformación acerca de los propósitos de los programas de estudios, de las carreras profesionales de música, lo que en nada contribuye a esclarecer los intereses vocacionales de los aspirantes.

Lo anterior llegó a ser un problema serio, ya que según cifras y porcentajes proporcionados por la administración del Lic. Juan Briceño Calzoncit, y en palabras de el mismo: "cada semestre ingresaban alrededor de sesenta estudiantes, de los cuales la inmensa mayoría no habían tenido contacto alguno con la música de manera formal, e inclusive muchos apenas habían descubierto si en realidad su vocación era ser músicos, por lo que la deserción era significativamente alta al grado de que para el segundo semestre reingresaba menos del 50%, y al final terminaban el ciclo completo solo el 3% de los que habían iniciado la carrera"(Ayala, 1999, p. 14).

Así, con las reformas hechas, la nueva perspectiva hace ver inoperante al anterior plan de estudios (vigente hasta 1999) pues, pretendía formar músicos profesionales en seis años. En opinión de la administración que en ese tiempo estaba en funciones, era algo falaz e imposible ya que para asimilar los conocimientos adquiridos, se necesita no solo tiempo suficiente, sino madurar dentro de un ambiente musical.

Ahora, con los dos años de duración del nivel propedéutico, más los cinco años de las licenciaturas, la institución tiene mejores expectativas para el futuro.

Para el ingreso a las carreras de licenciatura, se ha establecido un examen de conocimientos musicales para todos los aspirantes, lo que desde luego incluye a los egresados del nivel propedéutico. Estas reestructuraciones solo son la primera etapa de un proyecto más ambicioso, por que se considerará examinar en el futuro a los aspirantes al nivel propedéutico, una vez que egresen las primeras generaciones del nivel elemental (Ayala, 1999, p .).

Por lo pronto, en los perfiles de los egresados del propedéutico se incluyen capacidades diversas, divididas en tres órdenes según el plan de estudios aprobado por la H.Junta Directiva en la sesión celebrada el martes 29 de junio de 1999. A continuación se cita textualmente.

Al concluir el nivel propedéutico, el egresado será capaz de:

- Ejecutar en el instrumento escogido, un repertorio elemental que abarque diferentes estilos y géneros musicales.
- Conocer los elementos básicos de la música y desarrollar las capacidades que le permitan iniciar sus estudios profesionales en la Licenciatura en Música o en el nivel Profesional Asociado en Música.

A su egreso tendrá:

1. CONOCIMIENTOS:

- Técnica básica de ejecución de un instrumento.
- Elementos básicos de solfeo, teoría de la música y armonía.
- Idioma inglés.

2. HABILIDADES:

- Desarrollar los elementos técnicos y musicales para la interpretación en el instrumento elegido, de un repertorio que abarque diferentes texturas y géneros.
- Participar en conjuntos corales.
- Apreciar y reconocer diferentes géneros y estilos musicales.

2. ACTITUDES:

- Disciplina para el estudio y la práctica de la especialidad.
- Desarrollar la sensibilidad y el gusto por la música.
- Reconocer en sí mismo y en otros músicos aspectos tales como: creatividad, sensibilidad, y autenticidad.
- Honestidad y espíritu crítico.

REQUISITOS PARA INGRESAR:

- Tener terminados los estudios de secundaria básica.

Es importante recordar, que no hay límite de edad para ingresar al nivel propedéutico, y esta varía aproximadamente desde los quince años en adelante. La heterogeneidad entre los estudiantes, puede verse también en el sexo, la condición socioeconómica, cultural, y profesional, como ya se había mencionado.

Las asignaturas que componen el plan de estudios se desarrollan en cuatro semestres

El nivel académico de los profesores en años recientes, a cambiado lentamente, desde que la Escuela de Música obtuvo el status de Facultad en 1984, y actualmente son alrededor de sesenta maestros los que forman la planta. De estos maestros solo cuatro o quizá cinco, son de tiempo completo, y otra cantidad similar son de medio tiempo, todos estos con título de licenciatura.

Ahora, algunos de los profesores del resto de la planta detentan el grado de licenciatura, y otros están en proceso de lograrlo. Un porcentaje mucho menor está cursando estudios de posgrado, desde la aparición del proyecto Visión 2006, de los cuales tres o quizá cinco profesores ya obtuvieron el título.

Los profesores de cada materia, por lo general son especialistas en la misma, por ejemplo, los que imparten las clases de instrumento, son ejecutantes del mismo. Como es el caso de la clase de guitarra, que está compuesta actualmente por cuatro maestros con el grado, y que trabajan de tiempo parcial a cargo de los tres niveles: elemental, propedéutico, y licenciatura.

Cabe señalar, que los profesores de la Facultad de Música en su mayoría no tienen formación de maestros, y por la falta de conocimientos pedagógicos y didácticos no diferencian la enseñanza entre los tres niveles citados, como tampoco sistematizan las clases de acuerdo a lo que se desea obtener, por lo menos en la clase de guitarra la sistematización se reduce a seguir el contenido de los textos según el índice y capitulación de estos.

El programa vigente para la clase de guitarra de nivel propedéutico, corresponde al mismo del programa de la antigua licenciatura, en los cuatro primeros semestres, sin haber sufrido cambio alguno. En relación a los anteriores programas, los cambios solo se han planteado problemas de forma y presentación, los contenidos no han sufrido cambios significativos, en los primeros semestres.

En fechas recientes, Rectoría recomendó revisar la forma de los programas de estudio de cada materia, lo que incluía la explicitación de los objetivos generales y específicos en correspondencia con los contenidos ya existentes, así como los datos de identificación de cada programa.

En los programas de la clase de guitarra de acuerdo con lo anterior explicitan los objetivos de la materia, y se incluyen los datos de identificación para cada semestre, dan a conocer la cantidad de contenido a cubrirse durante el semestre. Es al inicio del semestre cuando se calendarizan dos evaluaciones: el examen parcial, a mediados de cada semestre, y que debe incluir el material determinado hasta esa fecha al principio del semestre; y el examen semestral o final, que debe incluir todo el contenido del programa semestral.

Para poder ilustrar mejor lo anterior, se citan textualmente algunos de los puntos importantes del programa de estudios de la clase de guitarra vigente hasta 1999, y que no ha sufrido cambio alguno excepto por algunos datos de identificación añadidos recientemente por la petición de Rectoría antes citada.

Este programa fue revisado por los maestros: Gregorio Rangel Gurrola, Juan Luis Rodríguez Trujillo, Roberto Aguirre Guiochin, y Juan Fco. Gómez Villalobos, durante el mes de febrero de 1993.

El programa está dirigido al nivel de Licenciatura, el que constaba de doce semestres, de los cuales solo se presentarán los dos primeros que corresponden al programa de guitarra del nivel propedéutico, los mismos que no han sufrido cambio alguno.

Se hace notar que en cada uno de los semestres, aparecen explícitos los puntos de este programa, sin cambio alguno en los doce semestres datos que dan a conocer objetivos, contenidos, textos para el apoyo bibliográfico, y los requisitos para la evaluación.

SEMESTRE I

OBJETIVOS DIDÁCTICOS

AL FINALIZAR EL SEMESTRE EL ALUMNO:

-CONOCERÁ LOS PRINCIPIOS BÁSICOS QUE RIGEN LA POSICIÓN DEL INSTRUMENTISTA, Y DEL INSTRUMENTO.

-CONOCERÁ LAS PARTES DE LA GUITARRA Y AFINACIÓN NORMAL DE LAS CUERDAS.

-CONOCERÁ LAS DIFERENTES MANERAS DE PRODUCIR SONIDOS EN EL INSTRUMENTO.

CONTENIDO

LECCIONES No. 1 A LA 60 DEL MÉTODO JULIO SAGRERAS 1er LIBRO

LECCIÓN 6 EJERCICIO 5

" 8	" 7
" 10	" 9 Y 11
" 12	" 12
" 15	" 13 Y 14
" 20	" 16
	" 23 DEL METODO DE EMILIO PUJOL II LIBRO

EJERCICIOS NO. 1 Y 2 DEL LIBRO DE ARPEGIOS DE M. GIULIANI

ESCALAS DE: DO, SOL, RE, Y SUS RELATIVAS MENORES, DEL METODO DE ISAÍAS SAVIO, PAGS. 16 Y 18.

BIBLIOGRAFÍA.- "LAS PRIMERAS LECCIONES DE GUITARRA"
 POR JULIO SAGRERAS.
 "ESCUELA RAZONADA DE LA GUITARRA"
 POR EMILIO PUJOL.
 "ARPEGIOS DE MAURO GIULIANI"
 "TÉCNICA DEL MECANISMO"
 POR ISAÍAS SAVIO
 "ESCALAS DIATÓNICAS MAYORES Y MENORES"
 DE ANDRÉS SEGOVIA

EVALUACIONES DEL 1er SEMESTRE

EXAMEN	MATERIAL	TEXTO
1er PARCIAL	LECCION1 A 6 EJERCICIOS 5,7, Y 9 EJERCICIO 1 FORMULAAS 1 A 6 ESCALA DE DO Y RELATIVA	JULIO SAGRERAS I E. PUJOL II M. GIULIANI I. SAVIO II
2do PARCIAL	LECCIÓN 17 A 36 EJERCICIOS 11, 12 Y 13 EJERCICIO 1 COMPLETO ESCALA DE SOL Y RELATIVA	JULIO SAGRERAS I. E. PUJOL II M. GIULIANI I. SAVIOII
3er PARCIAL	LECCIÓN 37 A 49 EJERCICIOS 14, 16, Y 23 EJERCICIO 2 COMPLETO ESCALA DE RE Y RELATIVA	J. SAGRERAS I. E. PUJOL II M. GIULIANI I. SAVIO II

EXAMEN FINAL MATERIAL COMPLETO

SEMESTRE 2

OBJETIVOS- AL FINAL DEL SEMESTRE EL ALUMNO:

EJECUTARÁ SATISFACTORIAMENTE LAS LECCIONES Y EJERCICIOS QUE SE MARCAN EN EL CONTENIDO.

CONTENIDO.-

LECCIONES 61 A 86 DEL MÉTODO DE JULIO SAGRERAS LIBRO 1

LECCIÓN 22-----EJERCICIO25

LECCION24-----EJERCICIO28

LECCIÓN 25-----EJERCICIO29Y 30

LECCION26-----EJERCICIO31 Y 32

ESTUDIOS I, II, III-----DEL LIBRO E. PUJOL II

EJERCICIOS 3Y4-----DEL LIBRO DE MAURO GIULIANI

EJERCICIOS DE LIGADOS 1Y4-----CAPITULOIII

ESCALAS DE LA, MI, FA CON SUS RELATIVAS-----LIBRO DE I. SAVIO

BIBLIOGRAFÍA.-

JULIO SAGRERAS LIBRO I

E. PUJOL LIBRO II

I, SAVIO LIBRO II

M. GIULIANI LIBRO DE ARPEGIOS

LA EVALUACIÓN SE HARA POR MEDIO DE TRES EXAMENES PARCIALES Y UN FINAL

EXAMEN	MATERIAL	TEXTO
1er PARCIAL	LECCIONES 61 A 67	J. SAGRERAS I

	EJERCICIOS 25,28, Y 29 EJERCICIO3 FORMULAS 1 A 4 ESCALA DE LA Y RELATIVA.	E. PUJOL II M. GIULIANI I. SAVIO II
2do PARCIAL	LECCIONES 68 A 74 EJERCICIOS 30,31, Y 32 EJERCICIO3 COMPLETO ESCALA DE MI Y RELATIVA.	J. SAGRERAS I E. PUJOLII M. GIULIANI I. SAVIO
3er PARCIAL	LECCIONES 75 A 80 ESTUDIOS I, II, Y IV EJERCICIO 4 FORMULAS 1 A 4 ESCALA DE FA Y RELATIVA EJERCICIO DE LIGADOS 1 Y 4	J. SAGRERAS I E. PUJOLII M. GIULIANI I. SAVIO II

EXAMEN FINAL MATERIAL COMPLETO

Aunque los programas no lo explicitan, para las clases de instrumento se destina una frecuencia semanal, con duración de una hora por estudiante en el caso de los semestres que corresponden a la licenciatura.

Sin embargo, la clase de guitarra suele estar muy poblada en la Facultad de Música, en cualquiera de los niveles (elemental, propedéutico y licenciatura). Ante la realidad mencionada, solo se ofrecen sesiones semanales de media hora para cada estudiante del nivel propedéutico, tal limitación muchas veces incluye estudiantes de otros niveles.

Los programas de estudio, no mencionan ninguna de las habilidades que los estudiantes requerirán durante la ejecución en los exámenes, que de hecho son juzgadas al final de un semestre. Normalmente los profesores consideran las relacionadas en parte con destrezas en el orden técnico, como: la velocidad, la coordinación, la resistencia. En realidad, la ausencia de estas es obvia en una ejecución deficiente.

También, son consideradas muchas de las veces las malas interpretaciones musicales, o bien la falta de sentimiento del estudiante por la obra que toca, o la falta de compenetración con la misma. Lo que no se ha considerado, es que el estudiante requiere tanto de conocimientos previos acerca del los estilos que va a interpretar, así como de los elementos de dinámica y agógica musicales.

El conocimiento de tales elementos, le permitiría, a partir de un análisis por lo menos de la forma y de la armonía de las piezas, plantear un proyecto interpretativo de las mismas, y concretarlo y madurarlo durante las prácticas instrumentales, durante un tiempo razonable en el transcurso del semestre.

Por último, en los exámenes finales suele hablarse de las actitudes que presenta el estudiante, y la mayoría de las veces solo se aprecia la inseguridad con que se ejecutan las piezas. No se ha considerado, la nula experiencia escénica que padecen la mayoría de los estudiantes de la facultad. Debe remarcarse, que la mayoría de los estudiantes de la carrera de guitarra solo han realizado un recital completo durante el examen de grado, y que los estudiantes del nivel propedéutico como único contacto con los escenarios, tendrán los exámenes.

En cuanto al desarrollo de las habilidades actitudinales, de importancia vital para las ejecuciones públicas satisfactorias, no debe olvidarse la poca atención que recibe el estudiante durante la semana, la que está limitada a media hora. Lo

mismo, no perder de vista que, durante los cuatro semestres correspondientes al nivel propedéutico -con excepción de los exámenes semestrales- el único auditorio para el estudiante será su propio profesor.

Para ejecutar satisfactoriamente como lo explicitan los programas de estudio, en la opinión de esta tesis, deberían ser considerados por lo menos aspectos como los anteriores, aún para el nivel propedéutico. Sin embargo, los objetivos planteados no distinguen niveles, ni consideran las metas y fines de cada nivel, ya que no se cuenta con una imagen justa del estudiante, de acuerdo con la formación y conocimientos teórico-prácticos, así como de los intereses de este.

Aunque se habla tanto de la presencia como de la ausencia de habilidades en los aspectos citados en los exámenes, el desarrollo de estas no se sistematiza durante las prácticas que día a día el estudiante realiza, pues la enseñanza no está centrada en esto, y no le encomienda al aprendizaje las actividades pertinentes para lograrlo. Se le da más importancia al acopio del material dado a conocer en los programas de estudio.

A pesar de las reformas a los planes de estudio, los programas para las materias -como en el caso de la clase de guitarra- parecen inmutables hasta ahora. No se ha considerado la importancia de hacer un diagnóstico a los estudiantes de nuevo ingreso, cuyo nivel de conocimientos previo acerca de la música y la guitarra, es heterogéneo. El considerar esto, podría arrojar datos útiles para el diseño de los cursos, por ejemplo.

La adecuación del programa de estudios de la antigua licenciatura, al actual nivel propedéutico, no puede ser considerada como una auténtica reforma, y la enseñanza en la clase de guitarra no cuenta con los métodos de formación pertinentes a los nuevos perfiles de egreso propuestos por el proyecto Visión 2006.

Hasta ahora, se han analizado las problemáticas que atañen al nivel propedéutico, desde una perspectiva histórica y en el marco de los procesos de globalización. También se estudiaron las nuevas orientaciones planteadas en el proyecto 2006, en las que se vislumbra una Universidad Autónoma de Nuevo León en un nuevo contexto social, económico y cultural.

Iniciará en seguida, un nuevo capítulo en el que se hace un estudio sobre distintos enfoques de lo que ha sido el arte desde sus orígenes, su naturaleza, su función en la sociedad moderna. Corresponde a este nuevo capítulo dar los soportes teóricos de la investigación

Además de analizar algunas propuestas pedagógicas, que se constituirán en un pilar importante para la propuesta en el cuarto capítulo, se analizará también la música, tanto como disciplina artística, como por sus potencialidades en materia de formación humana. Sin embargo, para poder dar una perspectiva más amplia y profunda, el siguiente capítulo dará inicio con la definición de lo que es el arte, a partir de un breve estudio comparativo con su contraparte, la artesanía.

El antagonismo de ambos conceptos, coadyuvará a esclarecer el concepto de arte, a partir de lo que *no es*, y desde donde se pueda contribuir al fundamento, y el soporte teórico para el resto de los tópicos, como para la misma propuesta.

CAPÍTULO III

MARCO TEÓRICO

3.1. Enfoques sobre Arte: sus conceptos, orígenes y características

El significado de la palabra arte, desde su etimología latina ars, se define como cualquier habilidad, según el diccionario etimológico de la lengua española (Gómez De Silva, 1998, p. 81). La palabra arte, se ha usado genéricamente para referirse a cualquier actividad, la que requiera de habilidades y conocimientos específicos para obtener resultados previstos.

En la Antigüedad durante la época de los grandes filósofos griegos, no se distinguía entre la actividad de un herrero y un poeta, por ejemplo Platón y Aristóteles no distinguieron a la poesía -de la que copiosamente hablaron- del resto de oficios (Collingwood, 1993, p. 26).

Así, desde la antigüedad hasta la era moderna, de la palabra arte, se habla comúnmente al referirse a cualquier actividad que requiera de habilidades especiales para obtener ciertos resultados.

Hoy día, esta palabra puede asociarse a expresiones como la música, el teatro, el cine, la pintura, etc., por gozar estas de amplia difusión. Sin embargo, el significado de la palabra arte ha seguido aplicándose a distintos órdenes, tal es el caso de la analogía que hace Erich Fromm.

Este gran pensador, al plantear que el amor es un arte, y como tal requiere de conocimientos y dedicación para poder vivirlo; de manera que para amar, primero hay que saber vivir, lo que ya de antemano sugiere conocimiento previo, así, el amor debe ser el resultado del conocimiento de las necesidades fundamentales del hombre, y no es de ninguna manera un accidente (Fromm, 1998, p. 15-17).

Los conceptos de amor y arte en Erich Fromm, se remiten al enfoque de conocimientos previos, con resultados previsibles, que hacen de quien ama un conocedor de la vida y del hombre, en lo que el amor y el arte son el medio con lo que el hombre puede cambiar su propia existencia.

¿Pero existe entre los oficios un arte propiamente dicho? Al respecto han existido posturas discrepantes: unas que no distinguen entre oficios o artesanías y lo que sería un arte, propiamente dicho. Al respecto Ramón Barce sostiene que el arte es una actividad intelectual que se ha independizado de las cotidianas labores del hombre, y que goza por encima de éstas, de autonomía y preeminencia al lado de la ciencia (Barce, 1985, p. 133).

En cualquier caso, aún no se distingue entre un arte propiamente dicho, libre este de las rutinarias actividades cotidianas, y el concepto tan generalizado que ha persistido durante miles de años de civilización.

Hasta ahora, en cualquier caso hablar de arte es hablar de algún tipo de dominio, y conocimiento de alguna forma preestablecida de lo que se pretende alcanzar mediante la habilidad correspondiente, no obstante, no está de más ilustrar al respecto para tener una perspectiva más amplia de esto, por lo que se mencionan las siguientes definiciones de arte.

“El arte se define como necesario no sólo para cubrir un aspecto importante de la cultura del individuo, sino que es el medio indispensable para poder llevar a cabo una fusión de ese individuo con todo cuanto le rodea. El arte está ligado a la sociedad puesto que es un medio de expresión y de interpretación de la realidad que nos entorna. El arte es el fiel reflejo de las culturas, de la propia y de las que nos han precedido, puesto que son las manifestaciones palpables de nuestra historia lo que nosotros aceptamos como bien artístico” (Lluís Ma. Bou; 1989;p.8).

Desde estos planteamientos, se ve el arte asociado a alguna actividad o subordinado a la cultura, *El arte es el reflejo de las culturas*, como se ha mencionado en el párrafo anterior. En este sentido tan general, cualquier actividad puede "acomodarse" a tal significación: desde las destrezas propias para realizar una actividad deportiva; el conocimiento y desarrollo de las destrezas para tocar un instrumento musical; el conocimiento de la ciencia política para gobernar; hasta el conocimiento de la vida, del hombre y sus necesidades, para amar; todo podría ser un arte.

Queda claro, que no es posible concebir el arte fuera de contextos culturales, sociales, y políticos, la siguiente definición lo avala: El arte es el producto de un acto creativo, responde en cada momento -de forma directa o indirecta- a las concepciones ideológicas de la sociedad en que surge, y es universal, intrínseco al ser humano a lo largo de su historia. (Enciclopedia Hispánica p. 114).

Se ha hecho ya la pregunta si existe un arte fuera de las cotidianas labores del hombre, sin embargo, ante el problema de la inescisión entre el arte y el resto de la producción humana, a la ya planteada pregunta si existe un arte propiamente dicho, se le suma una nueva, ¿cuál sería la naturaleza de la producción artística, o un objeto artístico?

El filósofo inglés Robin Collingwood, plantea que para llegar a una comprensión de lo que es el arte, es preciso negarlo a partir del conocimiento de lo que ha sido la artesanía, en cuanto a: su esencia, caracteres, instrumentos, materiales, y productos. Esto conlleva no solo a la comprensión, sino a la significación del arte (Collingwood, 1993, p. 104).

Esta perspectiva, plantea a partir de la negación del arte; es decir, conocer el arte por lo que su contraparte -la artesanía- ha sido. Así, Collingwood

advierte que toda teoría del arte que se base en medios y fines, estará asociada a la artesanía. El mismo autor inglés asegura que, desde la antigua Grecia de Platón y Aristóteles, hasta Fromm y nuestros días, persiste la idea de una teoría técnica del arte, es decir de la artesanía. Se había adelantado -en parte- que el arte se basa en algún medio, que puede ser una habilidad o destreza. Ahora, este, mal llamado arte según Collingwood, es el producto primeramente de una idea y forma preconcebidas, y después de una acción transformadora lo que nos pone el orden de los "medios y fines".

Sin embargo, desde la misma postura de Collingwood, para llegar a una teoría del arte, habría que descartar también el término de *bellas artes*, pues una teoría de la belleza se remite a una teoría del amor, como se encuentra en Platón, en la Grecia antigua. La estética, disciplina cuyo objeto de estudio es la teoría del arte, debe descartar por lo tanto a la belleza como objeto de estudio (Collingwood, 1993, p. 46).

Ante la problemática que se ha presentado definir el arte o su producto, resulta imposible separarlo de otros órdenes, pero, hay una característica esencial del objeto artístico, es que es el resultado de un trabajo creativo, no reproductivo. La naturaleza del objeto artístico es dinámica, de ahí que el mismo Collingwood no acepte al arte como representación (Collingwood, 1993, p. 47).

La producción artística está ante todo presente como objeto cognoscible, no obstante, uno de los aspectos medulares que le ha sido común al desarrollo tanto del arte como de la artesanía, es el que tiene que ver con el propio desarrollo de la técnica, o *techne*, indispensable para estos avatares. La *techne* considerada por los griegos como un tipo de conocimiento centrado en el hacer, y limitado a la actividad en que era útil, por ejemplo, el conocimiento necesario para la navegación, que no servía para otra cosa. La *techne* -aunque era respetada en la Grecia clásica- no era propiamente saber (Drucker, 1999, p. 39).

Gracias al inusitado desarrollo de la techne, en occidente se llegó a un desarrollo tecnológico que coadyuva en la modernización social, y en el advenimiento de la Revolución Industrial en la Europa del siglo XVIII. Así la techne ha permeado todas las actividades del hombre, incluyendo las artes propiamente dichas como la pintura, la música, el teatro, etc.

El filósofo español Félix de Azua dice que a finales del siglo XIX, la técnica cobra un importante desarrollo, que determina los nuevos rumbos que seguirán las artes. Ahora los artistas son verdaderos especialistas. Considera inclusive que el arte llega a su destrucción en esta estrepitosa carrera, ya que ahora hay cuadros que se pintan a sí mismos, poemas que se componen automáticamente, y músicas electrónicas y aleatorias, azarosas (Azua, 1996, p.21).

En la música es bien conocido el sistema creado por Arnold Schönberg discípulo de Mahler basado en una gramática musical, que en la jerga musical se le conoce como dodecafonismo.

A partir de todo lo planteado, se ha visto que el arte ha acompañado al hombre desde sus inicios e incluso es posible decir que han evolucionado juntos. Aunque está intrínsecamente ligado a toda manifestación humana, se ha constituido como un lenguaje y por lo tanto una forma de expresión con posibilidades inmensas para la comprensión humana, de alcances universales.

Se ha hecho un acercamiento a lo esencial del arte, se ha visto que es una actividad que requiere de habilidades especiales que fuera de toda salvedad pueden ser importantes para el desarrollo humano. Este será el punto a tratar en el siguiente apartado, aceptando las bondades intrínsecas del arte como medio de desarrollo, dejando atrás la problemática de la que se ocupó el presente trabajo.

Se hará en este nuevo apartado, un acercamiento a las principales aportaciones pedagógicas en el campo de la enseñanza musical; se analizarán aspectos teóricos de la música así como también se estudiarán sus orígenes; se analizarán los procesos cognitivos mediante los cuales es posible aprender y desarrollar las habilidades musicales; habrá una introducción a los tipos de habilidades motoras, y cómo estas se adquieren; y desde una perspectiva teórica se plantearán una serie de estrategias que serán la base de la propuesta del presente trabajo.

3.1.1. La Psicología del Arte de Vygotsky

Es muy conocido que Vygotsky se vinculó a la psicología a partir de la literatura. Su interés de partida apuntaba a descubrir cómo funcionan las obras de arte: cómo están construidas; qué procedimientos usa el escritor al producir obras que merezcan el calificativo de artísticas.

Vygotsky, intentó caracterizar los procesos mentales que tienen lugar en el lector de obras de arte. Su libro *Psicología del arte* Vygotsky da cuenta de sus planteamientos sobre arte literario y psicología. En él, presta especial atención al análisis de diversas obras. (citado por Juan José Jové Pérez, 2000).

Fundamentalmente, diversas fábulas de Krilov, un cuento de Bunin, titulado *Aliento, apacible*, y la obra de Shakespeare: *Hamlet*. Cada obra es analizada desde una perspectiva procedimentalista. Influenciado por la escuela formalista rusa de principios de siglo, considera que cada obra es una entidad autónoma que debe ser comprendida, en sí misma. El autor, su biografía, su personalidad, son completamente secundarios.

En definitiva, la comprensión en profundidad de las obras de arte, exige, por un lado, el conocimiento de los procedimientos usados en su construcción, por

otro, el conocimiento de los enmarcados e influencias socioculturales y, en tercer lugar, los efectos desencadenados por la obra en la mente de los lectores o espectadores. Este último aspecto merece algún complemento.

Lo fundamental, es que las obras de arte generen emociones. El autor las produce con esta intencionalidad. El arte siempre apunta hacia lo emocional. Pero no hacia emociones completamente asimilables a las habituales, a las propias del trajinar de cada día, sino hacia emociones de orden estético.

Incluso, cuando parece que son las propias de la vida cotidiana las que son activadas por las obras, resulta que en ningún caso se movilizan como si fueran una simple reedición de estas. El arte juega siempre con sutilezas de naturaleza emocional.

El autor de las obras, juega con las emociones de los lectores o espectadores. Vygotsky asegura que se desencadenan en los sujetos estimulados por el objeto artístico varias ondas emocionales que siguen a lo largo de su desarrollo caminos paralelos, inclusive opuestos.

Pero, al final de la obra, estas ondas emocionales se entrecruzan y funden en un todo integrado dando lugar a lo que llama la *catarsis*. Se produce una reintegración emocional que consigue iluminar de manera retroactiva toda la obra.

En la *Psicología del arte*, Vygotsky, además de abordar la naturaleza de las obras de arte y como éstas son elaboradas y leídas o contempladas, intenta orientar hacia donde debe encaminarse la psicología del arte.

Fundamentalmente, debe ser una disciplina científica que intente desvelar el papel desempeñado por las diversas funciones psíquicas en la producción y disfrute de las obras. Es decir, que intente caracterizar el papel desempeñado por

las emociones, la percepción, la memoria, la imaginación, la fantasía, el pensamiento.

Lo cognitivo (pensando en los procesos perceptivos, conceptuales, intelectuales), no trabaja al margen de lo emocional. Y a la inversa, lo emocional no se activa absolutamente al margen de lo cognitivo.

De manera que, Vygotsky asocia el arte a un tipo peculiar de pensamiento que caracteriza como pensamiento emocional. En definitiva, la psicología, en razón de ser una disciplina que puede ayudar a desentrañar el papel desempeñado por las diversas funciones psíquicas en la producción y disfrute del arte, cobra una especial importancia para Vygotsky.

Además, esta importancia se agiganta si se piensa que la psicología, además de ayudar a clarificar a nivel macroabarcador el quehacer de las funciones psíquicas, puede ayudar a desentrañar los minuciosos procesos mentales implicados en la construcción, paso a paso, de las obras. Igualmente cabe esperar que la psicología pueda ayudar a desentrañar los minuciosos procesos que se van activando, sobre la marcha, en la mente del lector u observador de arte.

Otro aspecto de la *Psicología del arte* que importa destacar, es el apartado que dedica al terminar el libro a la educación artística. El arte tiene un inmenso potencial formativo. Vygotsky, pensando en la construcción del hombre nuevo (el nuevo modelo de hombre que según los adalides de la edificación de la nueva sociedad).

La educación, debía ser un eje fundamental para la construcción de la nueva sociedad, y, en su seno, el sector correspondiente a la educación artística debería ocupar un papel relevante, pues no en balde el arte apunta a instalar la vida mental, y, en consecuencia, el quehacer de las diversas funciones psíquicas,

en el ámbito de lo sutil. En el ámbito de las funciones psíquicas que Vygotsky, en sus obras de madurez denominó funciones psíquicas superiores.

3.2. El arte como formación y desarrollo

El arte generalmente puede ser relacionado museos, cuadros colgados, grupos selectos; en general la sensación de una actividad un poco alejada del mundo real en que uno desarrolla las actividades comunes. O bien, es posible asociarlo a todo lo que pueda aparecer como bello, lo que habla de un desconocimiento este orden.

Sin embargo, también son comúnmente desconocidas las posibilidades de desarrollo personal que posee el arte en cualquiera que se su presentación: música, pintura, teatro, danza, etcétera.

Como ya se ha visto, el arte responde a una necesidad de expresión, y una educación por el arte debe considerar que en primera instancia esta necesidad humana, sin obedecer en esta primera instancia a fines vocacionales.

De manera que, entre las finalidades de la educación artística, podría considerarse por una parte, dotar al educando de métodos y habilidades necesarios para poder expresarse con lenguaje gráfico plástico (en el caso de la pintura, por ejemplo); por otra parte, considerar también que la emisión de diferentes sonidos -como en el caso de la música- pueden desarrollar su capacidad de poder juzgar y apreciar el hecho artístico.

Así, la educación por el arte debe responder a la necesidad de expresión del educando, y al necesario desarrollo de habilidades que le serán útiles para la vida misma. A propósito de esto, véase la siguiente aseveración: "El propósito de la educación por el arte es usar el proceso de creación para conseguir que los

individuos sean cada vez más creadores, no importando en que campo se aplique esa capacidad” (Lowenfeld, 1961).

De manera que el propósito de la educación por el arte, es formar individuos creativos en cualquiera que sea el campo al que finalmente se integren, y en el que se desempeñen. Quedando así definido, desde esta postura, que educar por el arte, es enseñar a crear.

Siguiendo esta misma línea, la clase de arte debe tener como finalidad una sensibilización no solo al mundo del arte, pues no se trata no se trata de formar artistas; sino de formar personas sensibles al mundo que los rodea, trabajando en el desarrollo de sus potencialidades para crear.

Hoy día, la enseñanza del arte se ha escolarizado y difundido ampliamente a través de instituciones de diversa índole como universidades, medios masivos. Por lo que quizá, sería difícil negar la importancia que puede tener la formación artística como parte del desarrollo del individuo, según las políticas educativas a nivel municipal, estatal y federal.

De lo anterior se pueden citar las Casas de la cultura a lo largo de la República, Conservatorios de Música, Programas de educación artística a través del DIF, difusión de la cultura a través de programas de radio y televisión, etcétera.

En materia de educación artística, no todo ha seguido una línea desarrollista, ya que, también existen una gran variedad de instituciones privadas y públicas que dan formación en este campo, con fines vocacionales. Tal es el caso de la enseñanza de la música en la Facultad de Música de la Universidad Autónoma de Nuevo León.

La enseñanza del arte también puede responder a una necesidad social o política, sin importar si este hecho se da en una institución pública o privada; el

arte, puede entonces estar en función de necesidades de este tipo. No obstante, la formación profesionalizante a través del arte también incluye las diversas academias que preparan “nuevos valores” para la televisión y el entretenimiento. Son conocidos algunos centros de capacitación artística de las dos televisoras más grandes que hay en el país.

Estas instituciones dan un tipo de formación artística que se suma a otros objetos de entretenimiento como el fútbol, las telenovelas, los reality shows, los programas de moda, belleza y salud, etcétera. Todo esto, en función de la cultura de masas.

La alta cultura, en la que se cuentan las grandes producciones del arte universal, no ha estado exenta de servir a fines sociopolíticos, y la misma enseñanza del arte en instituciones como universidades no se ha quedado al margen de esto, cuando se han realizado importantes cambios curriculares subordinándose a las circunstancias que derivan de los procesos de globalización y neoliberalismo, en lo que queda inscrito el proyecto Visión 2006.

Pero, ¿es posible concebir una educación que se presuma holística y abierta sin considerar la realidad fuera de una aula de clases? Desde la opinión de esta investigación definitivamente no, como tampoco se pone en duda la importancia de la formación humana por el arte; es decir, enseñar un saber solo para saber, ya en la antigüedad Aristóteles lo defendía.

¿a que fines deben de servir el arte y la formación artística?.

Al respecto, hay opiniones diferentes, que para el investigador y pedagogo de arte, el norteamericano Elliot W. Eisner son dos vertientes en las que se agrupan por un lado, los que justifican la enseñanza y la formación artística de acuerdo con las necesidades contextuales de una comunidad, un país, etc. Y por otro los que defienden el valor intrínseco del arte, de cualidad universalmente

justificable para la formación humana, estos aluden a la esencia misma del arte (Eisner, 1995, p. 2).

Entre los más célebres defensores de las bondades y valores intrínsecos del arte está el filósofo norteamericano John Dewey, quién aseguraba que el arte es el mayor logro intelectual en la historia de la humanidad; pues el hombre, criatura viva, con la necesidad de impulso y acción, en el arte puede ver concretas sus propias recreaciones, y además en estas mismas puede darse significado, y sentido (Citado por Eisner, 1995, p. 5).

Estas posturas, como la anterior no dudan en decir que el arte es un aspecto único de la cultura, y por lo tanto los valores implicados en el arte pueden aportar a la experiencia humana durante la enseñanza lo que ningún otro ámbito.

Al respecto, Suzanne Langer asegura que hay dos modos de conocer el mundo, y estos son: el **discursivo**, que está basado en el lenguaje y le es propio al aprendizaje de las ciencias, pues el conocimiento racional de estas se sistematiza mediante redes proposicionales; y el **no discursivo**, que está basado en una capacidad de cognición amplia, de intuición lógica, de percepción formal, de una capacidad de comprensión mucho mayor que el propio discurso (Langer, 1957, p. 13-26).

Este modo no discursivo de aprendizaje, contempla -como ya se dijo- una perspectiva amplia de la cognición, porque en esta los sentimientos tienen una participación activa en los procesos de aprendizaje. El objeto de arte reúne los valores universalmente artísticos y significativos para el espectador, en el objeto quedan plasmados los sentimientos del artista. Esto es válido para todas las artes, y representa un aspecto nuclear en la percepción artística.

Se habían citado lo que son las necesidades contextuales, a propósito ¿cuál sería la postura de la Facultad de Música en relación a estas dos vertientes mencionadas?

En el capítulo anterior, se citaron los principales argumentos del proyecto "Visión 2006". En estos se plantea la necesidad de una Universidad pertinente de acuerdo a los nuevos escenarios enmarcados por los procesos de globalización.

De manera que no es gratuito que tanto los maestros como los estudiantes deban ser ahora, competitivos a nivel internacional. Lo que ha traído como consecuencia cambios importantes a nivel curricular, y que pueden constatarse en los planes de estudio, que incluyen por ejemplo, el aprendizaje de la lengua inglesa durante todas las carreras que ofrece la UANL.

Tal parece, que las condiciones contextuales, hoy por hoy globales, son determinantes para el diseño del currículum. También en el mismo capítulo se citan las palabras de uno de los últimos directores, en las cuales se encuentra que el rumbo de la Facultad de Música está inscrito en el mismo proyecto universitario, lo que también es constatable a nivel curricular con todas las reformas propiciadas por el proyecto Visión 2006.

Todo indica, que la enseñanza del arte en la Escuela de Música, por tener ésta fines vocacionales y estar subordinada a las políticas educativas universitarias, esté situada dentro de un orden contextualista.

En el análisis realizado al contexto donde se realizan los procesos estudiados en esta investigación, se observaron condiciones precarias entre la escuela, los maestros y alumnos, en los que se revela un desconocimiento en materia educativa por parte de los maestros que no les permite ubicar su cotidiana labor como parte de los grandes cambios en el mundo actual.

Aún, el ciclo elemental corre en la misma dirección, ya que por no tener una alternativa pedagógica, está subordinado a la funcionalidad del resto de las carreras o ciclos: propedéutico, técnico, y licenciaturas.

3.3. Teoría de la Educación Artística

Las actividades de expresión musical, han de estar destinadas a desarrollar todas las posibilidades sensoriales, afectivas, físicas, intelectuales y sociales." No existe más que una meta, única y clara, en la educación musical y consiste en se ame la música. Cuanto más la comprenda más cerca estará de ella y más se amará. Sólo tendrá derecho a llamarse "educación" musical una enseñanza que sea capaz de contemplar las necesidades inherentes al desarrollo de la personalidad y que se proponga cultivar el cuerpo, la mente y el espíritu de la persona a través de la música." (Violeta Hemsy de Gainza, 1964, p. 12)

"Además de lograr el desarrollo integral del individuo y de cultivar su sensibilidad, la música ayuda a desarrollar la capacidad auditiva, colabora con el ordenamiento psicomotor, coadyuva al desarrollo de la memoria y de la concentración, favorece al desarrollo de la capacidad de expresión y de creación, apoya la formación ética y espiritual, favorece la socialización." (Pantigoso, Manuel; 1994;p.90)

La música, es un elemento integral de la atmósfera creativa, pues permite la manifestación de diferentes procesos afectivos y cognitivos. Es importante abrir siempre un espacio a la música dentro de la actividad lúdica en el grupo y generar en éste actitudes favorables para escucharla y disfrutarla.

Se han destacado muchos autores, que fundamentan y explican el proceso de la música como formación y desarrollo, a continuación se presentan algunos de ellos:

A. Dalcroze, Jaques (1865-1950)

Reconocido compositor y pedagogo, que nacido en Suiza se hizo notar dentro de la educación musical por su marcado acento sobre el movimiento corporal aunado al ritmo de la música. Su sistema es conocido como eurítmico o de educación musical a través del ritmo.

Dalcroze fue el precursor de las canciones con gestos y movimientos usadas en los primeros años de la escuela; pensaba que el hecho de responder con movimiento al significado de las canciones acercaba al niño a la apertura de su personalidad así como también lo educaba musicalmente.

Su postura se basaba en acercar al alumno a que desarrollara su sentido del ritmo, su atención, su memoria y sobretodo, su control y autodominio. Daba marcada importancia a propiciar una estrecha coordinación entre los movimientos del cuerpo y el ritmo, así como también al desarrollo del instinto motor y la estimulación de las capacidades expresivas y creadoras.

B. Kodály, Zoltan (1882-1967)

Kodály pensaba que el éxito en la formación musical está en el entrenamiento disciplinado del oído, de la sensibilidad, de la mente y de la habilidad manual. (Enciclopedia General de la Educación, 1999, pág. 1302).

Postulaba la idea de que el Jardín de Niños es el lugar predilecto para iniciar la educación musical del niño, buscando siempre que la música enseñada sea de calidad por muy elemental que parezca, tomando como referencia el canto, que se constituye en la base para la educación musical total y como medio ideal

para el adiestramiento del oído interno. Alcanzando por medio de éste el conocimiento del folklore propio; utilizando canciones cuya dificultad vaya en aumento y sean acorde a su edad, desarrollo físico, psíquico y posibilidades vocales.

Para Kodály era muy importante tomar las raíces propias de cada lugar como base para la enseñanza musical en sus niveles amateur y profesional. Uno de los recursos indispensables que propone para sistematizar la lectura es el uso de la fonomimia; actividad usada para ubicar a los sonidos mediante el uso de la mano y el antebrazo en relación a su posición y altura para cada nota.

C. Orff, Carl (1895-1982)

De origen Alemán, fue reconocido como destacado músico, compositor y director de orquesta. Demostró siempre un marcado interés en la enseñanza de la música. Entre 1950 y 1954 publica su obra dedicada a la pedagogía musical. Sus principios pedagógicos principales eran los siguientes. (Enciclopedia General de la Educación, 1999, pág. 1304).

La práctica siempre antecede a la reflexión teórica, ya que sin práctica previa es imposible que haya transferencia de los conocimientos. El habla es la puerta de entrada a lo musical: hablar en diferentes registros, recitar, hablar rítmicamente, etc. Todo esto conlleva al canto. La práctica del lenguaje, la música y danza unidos por el ritmo aumenta la capacidad de observación y expresión. La música se aprende y entiende a través del movimiento del propio cuerpo.

Además del impulso que presentan los niños al mover su cuerpo con la música, también presentan la necesidad de hablar cantar. Ambas formas de expresión se funden en un todo. Toda la obra de pedagogía musical de Orff se caracteriza por la apertura y la flexibilidad.

D. Martenot M.

El compositor e ingeniero Francés M. Martenot (1898-1980) quien, con la ayuda de su hermana Ginette, estructuró un método de enseñanza musical conocido como el Método Martenot (1952), alcanzó muy rápido un lugar importante dentro del ámbito de la pedagogía musical. Los objetivos que persigue su método son:

- Amar la música.
- Facilitar la integración en la vida de los sujetos.
- Hacer la formación musical parte de la formación integral para así favorecer la expansión del ser humano.
- Proporcionar los medios para canalizar las energías.
- Transmitir la teoría por medio de la vivencia musical.
- Desarrollar una alta sensibilidad a la calidad.
- Ejecutar a los individuos tanto en sus capacidades físicas como musicales, a través del desarrollo auditivo y rítmico, logrando a la par, una mejor comprensión de la música clásica y contemporánea.

En 1967 Martenot publicó Principios fundamentales de educación musical y su aplicación, un volumen enfocado a ayudar a que los profesores que seguían su método entendieran mejor sus principios en los distintos niveles a los que se destinaba: jardín de niños, primaria, secundaria, conservatorios, formación de adolescentes y adultos, así como formación de profesores de música.

Los principales contenidos y elementos de trabajo del método son los siguientes:

- Desarrollo de la sensibilidad artística: se deben desarrollar tanto la sensibilidad, como las acciones automáticas para afianzar la técnica musical, ya sea vocal o instrumental.

- Limitar los elementos teóricos: sólo se deberán enseñar conceptos teóricos cuando éstos sean necesarios para explicar una experiencia concreta o para realizar una aplicación práctica inmediata.
- Prácticas por separado: durante el inicio de la capacitación musical se deben enseñar por separado la entonación, el ritmo, la lectura de música y la audición.
- Importancia de la improvisación: de la improvisación rítmica y melódica se debe pasar a la improvisación de fragmentos y frases musicales.
- Uso de medios audio-visuales: Películas, grabaciones, conciertos y otro material audio-visual debe ser utilizado para el desarrollo de la creatividad y la expresión corporal.
- Análisis de la audición musical: Se deben utilizar grabaciones para ejercitar el reconocimiento auditivo de los diferentes instrumentos y voces, así como de otros elementos musicales.

La importancia de las aportaciones anteriores es de gran significación para el campo de la enseñanza de la música en cualquiera de sus especialidades. Hoy día, una enseñanza dinámica de la música, no se concibe sin el soporte pedagógico, metodológico de estas propuestas.

Para efectos del presente trabajo, servirán de base y fundamento, en diferentes aspectos, como lo que tiene que ver con la motivación de los estudiantes, la tesis de Violeta Hemsy de Gainza –que se recuerde- es que ante todo buscar que el niño ame la música, la motivación será un factor fundamental y alternativo a una enseñanza tradicional en las escuelas de música.

De manera que la propuesta de la presente investigación en cada actividad tendrá que considerar la motivación, la que deberá estar involucrada en actividades que en cada orden en concreto se trabajen, como el desarrollo en aspectos técnicos de la guitarra, el aprendizaje de la escritura y lectura musical, las muestras de los trabajos realizados en clase, etc.

Entre los puntos en común de las tesis anteriormente expuestas que serán un fuerte soporte teórico y metodológico para esta investigación, se cuentan los siguientes, por ejemplo:

- a) Se sostiene que a partir del uso de la totalidad del cuerpo es posible llegar a un desarrollo más armónico, integrando esto también, al cultivo del aprendizaje intelectual de la música.
- b) Las aportaciones tanto de Orff como de Martenot, claramente ofrecen bases confiables que sostienen la posibilidad de un aprendizaje a partir de la estimulación sensorial, acotando el tan tradicionalmente privilegiado aprendizaje intelectualista, para lo que Martenot afirma que el aprendizaje debe darse a partir de diferentes medios (audio-visuales, corporales, etc.).
- c) La creatividad es un tema y concepto a menudo citado en el presente trabajo, y desde luego, en las tesis expuestas. Por lo que la improvisación, como fuente de aprendizaje y desarrollo de la creatividad, será un principio importante para la propuesta de esta investigación.
- d) Por último, el trabajo de Jaques Dalcroze, que fundamentalmente aporta bases para la enseñanza de la música en el aspecto rítmico, será una de las bases fundamentales para un trabajo que pretende desarrollar las habilidades rítmicas.

3.4 La música como manifestación artística y agente de desarrollo en la formación humana

En el caso de la música como manifestación artística, se define como el sonido organizado en el tiempo por medio de esquemas rítmicos, y según su altura en secuencias melódicas y armónicas (Diccionario de Música; 1982;).

Otro ejemplo de la influencia de la música en otras manifestaciones, es el séptimo arte, manifestación en la que se conjuntan la percepción visual y la auditiva y en el que la mayoría de las veces las sensaciones que nos transmite la pantalla grande dependen de sobremanera de la musicalización de la obra cinematográfica. En fin, puede decirse que la música ocupa un lugar especial dentro de las artes, y es por medio de ella que puede llegar a sentirse lo sublime al escuchar una sinfonía, es por medio de ella que puede erizarse la piel, y por medio de ella es también posible que el espíritu se alimente y fortalezca.

Aunque este trabajo ha puesto el desarrollo de las habilidades rítmicas al centro de la atención, se hará un primer acercamiento al conocimiento del origen de la música para tener por una parte, una mejor perspectiva de lo que es el ritmo, y por otra, conocer la importancia de este elemento tanto para las artes como para el desarrollo humano.

Acerca del origen de la música hay opiniones encontradas, unas apuntan a un origen sociológico, otras a uno fisiológico y subjetivo. Las primeras de estas, aseveran que es el trabajo el origen de todas las formas humanas de manifestación superior, como lo son la ciencia y el arte.

Es en la cotidianidad del trabajo de las primeras sociedades donde se objetivan las primeras nociones del arte y la ciencia, para después desprenderse de la funcionalidad y cobrar independencia y fines propios (Lukács, 1965, p. 266).

De esta manera la música –manifestación superior- nacería de los cánticos de los trabajadores que remaban o labraban al ritmo que imponían estas actividades.

Otras opiniones como la de Hugo Riemann (citado por Ramón Barce), aseguran que el verdadero origen de la música es la posibilidad de experimentar los ritmos naturales tanto fisiológicos como los externos a la fisiología humana, como los cambios de estación, la salida y puesta del sol, etcétera (Barce, 1985, p. 135). La percepción de estos cambios –no necesariamente conciente- sobre todo los fisiológicos, es empírica y al ser parte de la naturaleza del hombre, es previa a la perspectiva basada en la idea de un origen sociológico.

El teórico y compositor español Ramón Barce asegura que dado el origen prehistórico de la música, la ciencia y el arte en general, no pueden conocerse realmente sus génesis, pues al remontarse hasta una época de la que se conservan pocos datos, y en los cuales en algunos casos disocian el ritmo del trabajo con el de los cánticos -como en el caso de la música- no puede atribuirse a esto el origen (Barce, 1969, p. 139). Se sabe en algunos de estos ejemplos, que mientras se trabajaba se cantaba a un ritmo asincronizado.

Otras posturas asocian el origen de la música con las prácticas fetiches, sin embargo, estas ubican el origen en un estadio animista posterior en que la religión y el mito ya habían aparecido. De estos ejemplos, las grandes civilizaciones de la antigüedad nos dan cuenta.

Se han visto opiniones opuestas acerca del origen de la música, que los autores citados coinciden en que el ritmo es la forma primigenia de la música, por la analogía con la actividades del trabajo y de la naturaleza. En cualquiera de los casos, la música se ha constituido a lado de otras manifestaciones que están fuera del arte, como un importante agente de desarrollo humano.

Ahora es necesario definir qué es el ritmo. En seguida, a partir de la definición de este elemento, se establecerá su importancia para el desarrollo de la música a la que le es inherente.

3.4.1. El ritmo: como elemento de la música

En el contexto musical, el ritmo, relacionado con el movimiento y el tiempo, es inherente a toda manifestación musical, lo que no sucede con otras cualidades que no dependen de la duración del sonido, tales como: el timbre, cuya cualidad nos permite distinguir instrumentos y/o voces diferentes; y la altura, de la que derivan las diferentes entonaciones del sonido.

Para algunas culturas el ritmo ha tenido un lugar privilegiado, centrando su desarrollo musical en este elemento, por ejemplo en la región del sur de África, donde la música tiene un notable desarrollo y complejidad en este elemento.

La importancia para la música del ritmo es fundamental, y puede constatarse en las definiciones hechas tanto por teóricos musicales, como por investigadores de otras disciplinas, citaremos algunas. Por ejemplo, Howard Gardner define al ritmo como: "los sonidos que se emiten en determinadas frecuencias auditivas y agrupadas de acuerdo con un sistema prescrito" (Gardner, 1995, p. 142).

Como ya se ha dicho al inicio del presente capítulo, el ritmo para la música como para el arte en general es de gran importancia ya que es un elemento común en este orden, dadas las características de este elemento, es ante todo proporción. En un sentido muy amplio Willi Apel define al ritmo como: "todo aquello que pertenece a la cualidad temporal del sonido musical" (Apel, 1964, p. 640).

Si se considera la tan difundida definición de música como: “el arte de combinar los sonidos con el tiempo”, el ritmo desde la perspectiva de Apel tendría el control del resto de los elementos, ya que la música es un arte del tiempo y del movimiento.

Una vez que se ha definido el ritmo, en lo siguiente se describen y explican los procesos de instrumentación en los que la experiencia musical tiene mayor objetivación al reproducir los sonidos representados que se asocian a la escritura musical mediante la lectura musical.

3.4.2. La instrumentación

Para poder hablar de instrumentación, primero es necesario tener en claro lo que es un instrumento, desde lo más general, hasta lo particularmente importante para los propósitos de esta investigación.

Así que, se empezará diciendo que un instrumento puede ser cualquier cosa que sirva como medio para realizar o concretar alguna operación como un bisturí para hacer disecciones, o un termómetro para medir temperaturas.

También la mente, donde acontecen los procesos cognitivos, es para el sujeto un instrumento para adquirir diversas formas de conocimiento. Por ejemplo, desde la perspectiva de John Dewey, la mente es un instrumento de adaptación social; como lo dice Paciano Fermoso al ubicar al filósofo norteamericano dentro del evolucionismo darwiniano, donde a partir de una inteligencia biológicamente evolutiva el hombre puede adaptarse a la vida y el mundo en constante cambio (Citado por Paciano Fermoso Estébanez, 1997, p. 12).

En la música, el medio para concretar las ideas y obras musicales, son los instrumentos. Estos últimos, también pueden ser un fin, y lo mismo, el estudio a partir de la introducción a las técnicas y a la teoría de estos, sería el instrumento para poder coadyuvar en un universo inmenso de diferentes formas de producción musical.

Desde que existe la música (cualquiera que sea su génesis), los instrumentos para producir sonidos han evolucionado y lo mismo han aparecido nuevos, sujetos a la evolución misma de la técnica para fabricarlos. Por otra parte, también las necesidades sociales han incidido en la aparición de nuevos, como en el desuso de otros.

Por ejemplo, en el transcurso del siglo XVIII algunos instrumentos como el laúd y el clavecín, quedaron fuera del interés de los principales compositores de la época. Ahora, aparecen en la escena musical un *pianoforte* técnicamente más desarrollado, y la orquesta sinfónica que considerablemente fue más grande que los antecesores ensambles barrocos. Con esto se dio respuesta a las nuevas exigencias sonoras, impuestas en parte por salas de concierto más grandes, así como por el desarrollo de nuevos géneros y formas musicales, como la sinfonía, el concierto, y la sonata.

Desde luego que sería imposible hacer un recuento de todos los instrumentos que a lo largo de la evolución de la música el hombre ha utilizado, además, que no se olvide que aparte de la tradición musical occidental se desarrollaron otras culturas con sus propias aportaciones en este arte.

De todo esto, algo que hay en común, es que tanto la voz como el mismo cuerpo humano han sido los instrumentos que sin duda han acompañado al hombre desde la génesis de la música y el arte. Para el interés de esta investigación, la instrumentación del ritmo –el tema que nos ocupa– se fundamentará desde la posibilidad de usar el cuerpo (lo que incluye la voz) como

instrumento de aprendizaje y producción sonora, hasta la reproducción del conocimiento musical y particularmente rítmico, en la guitarra.

Para estos propósitos es obligada la referencia a los estudios de Jaques Dalcroze, quién aportó un método basado en la euritmia, que es un concepto relacionado tanto con el campo de las artes, como con la ciencia médica. La euritmia en general significa armonía, simetría, regularidad entre elementos que componen un organismo, sea este artificial o natural. De esta manera Dalcroze sostiene que los elementos musicales, las habilidades y todo lo que actúe durante la experiencia musical debe formar una entidad orgánica, estableciendo así una analogía con el funcionamiento fisiológico (Citado por Frances Webber Aronoff, 1974, p.162).

Sobre estas bases, Dalcroze invita a utilizar el cuerpo como instrumento, y el propósito de esto es lograr a partir de una experiencia física e íntima, un desarrollo más armónico de las habilidades rítmicas y musicales.

Para poder introducirnos más en lo que es la instrumentación es necesario recordar que la música es un arte del movimiento, y está por lo tanto en relación al tiempo. La música, no tiene existencia espacial como las artes visuales como la pintura, la escultura, etc. Si no está escuchándose mientras transcurre, su existencia es potencial, está atrapada o contenida en una partitura o en la mente del ejecutante o compositor. De esto surge la necesidad imperiosa de objetivarla mediante los instrumentos musicales, y hacer de esto una experiencia de alcance intersubjetivo.

Pero, ¿qué habilidades hacen posible la instrumentación? Se ha visto que desde luego la mente puede proveer de diversas habilidades instrumentales, sin embargo, las habilidades que operan en la objetivación musical en la que va implícito el ritmo, son las conocidas como habilidades motoras. Sin estas sería prácticamente imposible reproducir la música. En las escuelas donde se pretende

desarrollar un alto nivel de competencia musical, como en el ciclo propedéutico de la Facultad de Música, la salud y el desarrollo de estas habilidades es indispensable. El desarrollo de un instrumentista depende directamente de esto.

Se sabe que en muchas actividades importantes que realiza el hombre, intervienen los músculos, y algunos ejemplos de esto pueden ser: lanzar proyectiles, mover los ojos, hablar, sujetar un vaso, etc. Siguiendo adelante, se vuelve necesario definir ¿qué son estas habilidades?, ¿cómo se clasifican y en que consisten?

Las habilidades motoras son aquellas que requieren de la coordinación de los movimientos musculares y dependen de las propiedades de los centros nerviosos para provocar las contracciones musculares (Merani, 1979, p. 109). Algunas de estas habilidades como la de succión en los recién nacidos, son innatas, otras son adquiridas y tendrán como finalidad la predisposición, ya que le servirán al individuo en situaciones futuras como las que tienen que ver con el acto de vestirse, o hacer nudos, etc.

Las habilidades motoras se clasifican de acuerdo a la cantidad de masa muscular que interviene en los movimientos, por una parte. También, por otra parte, se pueden clasificar según sean estimulados los músculos, ya sea internamente o externamente.

De manera que en el primero de estos casos, se reconocen dos tipos de desempeño motor, y estos son: fino en contraposición a grueso. En los primeros, como ya se adelantó, la diferencia radica en la cantidad de musculatura que interviene, por ejemplo, al insertar un hilo dentro de una aguja, además de usar poca masa muscular, hay una gran demanda de sincronización así como de precisión. Por otra parte el desempeño grueso necesita inclusive de todo el cuerpo, como saltar, correr, etc (Gagné, 1987, p. 200). Las disciplinas artísticas

como la danza, el teatro, y la música, en la práctica también requieren del desempeño motor grueso.

De acuerdo a estímulos externos e internos, también, en contraposición están las tareas motoras “discretas” de las “continuas”. Las primeras consisten en una respuesta muscular a un estímulo externo en particular, como mover el brazo y la mano en una misma dirección siguiendo el movimiento de una pelota, por ejemplo. Las tareas continuas requieren de ajustes sobre la marcha en que se han dado varios estímulos, por ejemplo: un primer estímulo se da al sujetar y presionar una pelota con los dedos pulgar e índice de una mano, en seguida esto da origen a una serie de actividad intermuscular que incluye músculos de la mano y del antebrazo, con los dedos libres de la misma mano es posible hacer los ajustes necesarios para tomar un lápiz entre el anular y el medio.

Robert M. Gagné además de las anteriores habilidades y tareas motoras, habla de dos más, en primera se explican las de **circuito cerrado**. Estas consisten en una retroalimentación interna de origen muscular, que además sirve de guía; por ejemplo, cuando se ejecuta un movimiento regular, como trazar una línea circular en un pizarrón con los ojos cerrados, inclusive (Gagné, 1987, p.202). Las segundas, las de **circuito abierto**, responden a estímulos externos, como tantas tareas de utilidad práctica; por ejemplo, al conducir un automóvil siguiendo las líneas que limitan los carriles de una carretera.

Las habilidades que tienen que ver con las del instrumentista, y que este requiere de sobremanera, tienen que ver con las de circuito abierto, el mismo Gagné, dice que: “ Algunos tipos de habilidades de circuito abierto las controlan parcialmente estímulos que deben tener la forma de un plan intelectual diferente de la retroalimentación muscular. Tal es el caso de las habilidades como tocar el piano y escribir a máquina” (Gagné, 1987, p. 203).

La tarea de ejecutar una obra musical en el instrumento, incluye una gran variedad de movimientos tanto gruesos como finos, pues así como se tiene que sujetar el instrumento mismo –como es el caso de la guitarra- también más directamente intervienen con sincronía y precisión los músculos de ambas manos. Los movimientos a los que anteriormente se hace referencia, durante la ejecución no son siempre regulares, más bien son discontinuos y se suceden con gran rapidez, en lo que no hay tiempo para la retroalimentación ni para la corrección como en los de circuito cerrado (Gagné, 1987, p. 203).

La sucesión de estos movimientos es aprendida por el instrumentista a base de repeticiones constantes, en las que los procedimientos usados se automatizan. Por eso, estas sucesiones no pueden ser explicadas en base a enlaces internos. Desde la opinión de investigadores como: A. Welford y S. Keele, el instrumentista debe aprender “rutinas de ejecución” (Welford, 1986), o bien, “programas motores” (Keele, 1968), (Citados por Robert Gagné, 1987, p. 203).

El estudio y la introducción a las técnicas de los instrumentos, ofrecen oportunidades especiales para el desarrollo de la rítmica, ya que en estos se pueden ejecutar obras importantes y ejercicios que van de lo más simple a lo más elaborado, en lo que juegan un papel fundamental el tipo de habilidades ya explicadas, en estas radica la posibilidad de concreción.

Se había dicho anteriormente que el dominio de estas disciplinas requiere de mucha práctica, es en esto en lo que deben automatizarse los procedimientos que involucran habilidades tanto de lectura aprendidas en el solfeo, como las de ejecución en el instrumento.

La instrumentación rítmica sería el proceso en el que se concretan, objetivan y se asimilan las representaciones sonoras. Estas son operaciones

formales, pues se asocian a símbolos y categorías lingüísticas mediante la lectura de ejercicios en las clases teóricas y en las de instrumento.

Este proceso se da de una manera simultánea, es decir en el transcurso de la ejecución de una obra o pasaje musical. En este proceso, el que ejecuta debe sintetizar simultáneamente todos los conocimientos teórico-prácticos, y habilidades actitudinales mientras dura una interpretación.

Durante la instrumentación el conocimiento previo es de vital importancia, pues si no se ha aprendido bien o no se ha representado bien un ritmo o una idea musical, la reproducción de esta durante la instrumentación, dará como resultado sonidos y ritmos que no corresponden a lo que está escrito en la partitura. En algunos casos tales deformaciones carecen de toda identidad, es decir, difícilmente se les asocia con algún símbolo gráfico de escritura musical.

Comúnmente en el universo estudiado se observan problemas en el anterior orden citado, de ahí que la integración entre estas dos clases es necesaria.

El proceso de instrumentación, para su desarrollo progresivo, debe concebirse como un ciclo expansivo en el que se instrumenten nuevas representaciones mediante nuevas técnicas instrumentales, en otras palabras, la resolución progresiva de problemas nuevos, lo que puede convertir un novato en experto.

3.5. El aprendizaje de la música por procesos cognitivos

Entre los estudios más importantes sobre los fenómenos cognitivos y sobre el aprendizaje de la música, están los realizados por Jerome S. Bruner y Howard Gardner. El primero de estos dos, señala básicamente tres maneras de representar la información del medio ambiente, estas son: enactiva, basada en el

movimiento y el manipuleo; icónica, basada en imágenes por supuesto visuales, pero para la música también pueden ser sonoras; simbólica, que se da a través de palabras y símbolos (Bruner, 1964, p. 19).

El segundo de estos dos importantes investigadores de la psicología cognitiva, Howard Gardner, plantea que la inteligencia tiene bases biológicas, y que hay principios de identidad y de flexibilidad en el desarrollo humano y de la inteligencia. En el principio de identidad Gardner asegura que sin importar las diferencias étnicas y culturales existe una identidad en las capacidades para aprender, encuentra que hay principios generales que gobiernan el desarrollo de estas (Gardner, 1995, p. 65).

Por otra parte este desarrollo puede estar sujeto a las condiciones contextuales en que se da, ya sean culturales, étnicas y sociales. Por ejemplo, Gardner, también hace mención de estudios sobre gemelos criados tanto juntos como separados, en los que se han visto tanto rasgos hereditarios no sujetos a cambios por el medio ambiente, así como rasgos en los que sí ha incidido el medio en que se han desarrollado.

De aquí que el desarrollo también puede ser flexible por los efectos del medio ambiente, de manera que, algunos individuos que nacen en el seno de una familia de músicos, pueden nacer con una disposición natural para el aprendizaje musical, sin embargo, esto si no se da en las condiciones básicas favorables, no es seguro el desarrollo de tal talento (Gardner, 1995, p.68).

Se ha visto que la música además del oído puede percibirse por otras vías sensoriales, se vio también que hay dos modos de conocimiento: el discursivo y el no discursivo. La música, aunque se lateraliza en el hemisferio derecho contrariamente a las habilidades del lenguaje (Gardner, 1995, p.161-166), es posible su aprendizaje tanto discursivamente como no discursivamente, pues en el aprendizaje musical a un nivel de pensamiento formal como en el ciclo

propedéutico, interactúan al aprender las teorías musicales tanto maneras discursivas expresadas en palabras como imágenes sonoras, no discursivas.

Las habilidades musicales se inician a las más tempranas edades, inclusive, el desarrollo de estas es independiente de las del lenguaje, en una etapa en la que el pensamiento formal no se ha desarrollado. De esta manera se puede introducir al párvulo mediante cantos, y sonidos producidos por algún instrumento como sonajas, o cualquier otro medio que estimule y afecte su percepción.

Pero en el caso del universo estudiado, como ya se adelantó, la música se aprende a un nivel de pensamiento formal, de manera que aunque las habilidades musicales se desarrollen y lateralicen en el hemisferio derecho, contrariamente a las del lenguaje, toda representación sonora se remitirá siempre a una representación simbólica, relacionada con categorías lingüísticas utilizadas en la música, haciendo uso de ambos hemisferios.

Es decir, la teoría aprendida en las clases tanto de instrumento como de solfeo y otras, siempre se verá asociada a una representación sonora y viceversa. Sin embargo, el desarrollo de las habilidades rítmicas tiene un trato especial, y es que gracias a los estudios aportados por importantes pedagogos musicales e investigadores como Jaques Dalcroze, se sabe que las bases para la percepción rítmica son fisiológicas, como se establece en la euritmia de este autor (citado por Willems, 2001, p. 109).

Que se recuerde, que el ritmo se percibe con o sin sonido, y en esto, juegan un papel vital para la formación rítmica y musical, no solamente el oído, si no el resto de los sentidos.

Así, el ritmo dadas sus particulares vías de desarrollo, obliga a los futuros profesionales de la música a realizar actividades en las que se vean

involucrados tanto habilidades mentales, como neuromotoras, como: el habla, los movimientos corporales tanto gruesos como finos.

De manera que para la formalización de toda experiencia musical, deben integrarse las funciones que operan en tales procesos, sean estas mentales, fisiológicas y motoras, tendrá que concretarse mediante procesos en los que se sinteticen todas las actividades durante el aprendizaje.

Algunos autores como Edgar Willems hablan de una síntesis conciente de la práctica musical, este importante pedagogo establece que el educador debe tener un conocimiento profundo de los elementos que intervienen durante el aprendizaje, para que pueda darse pie inclusive al trabajo creativo del estudiante (Willems, 2001 p. 24).

Ya se vio que desde las aportaciones de Dalcroze el uso del cuerpo es indispensable para el desarrollo efectivo de las habilidades rítmicas, así que lo primero en materia de instrumentación rítmica es el uso del cuerpo como instrumento de aprendizaje. Esto durante las prácticas en las clases de solfeo sería la condición mínima, pues tradicionalmente las practicas se limitan al uso de las palmas.

Una clase más dinámica de solfeo como de guitarra, debe incluir en sus prácticas diversos elementos, como: el uso de la totalidad del cuerpo; además de la guitarra otros instrumentos como crótalos, maracas, caja china etc; verbalizaciones (orales) silábicas asociadas a ritmos escuchados, movimientos rotativos entre los estudiantes al ritmo de la música.

Dalcroze habla de una transferencia entre las formas de conocimiento enactiva, e icónica, planteadas por Bruner. Esta transferencia debe favorecerse a través de actividades como las del párrafo anterior en donde se cita la importancia de usar el cuerpo, que favorece la asimilación enactiva; por otra

parte, el uso de diversos instrumentos aporta diversos timbres, que pueden favorecer a la representación de imágenes auditivas en el orden de la percepción icónica.

El modo simbólico en la educación media superior que se está analizando, es también importante ya que el uso de redes proposicionales en el aprendizaje formal de la música no solo es importante, es inseparable. La transferencia e interacción entre estos modos de conocer son la base del método de Dalcroze, como lo menciona Frances Webber Aronoff (Webber, 1974, p. 8).

Con la idea de ilustrar mejor lo anterior se citarán dos de una serie de estrategias propuestas por Webber Aronoff:

1-Seguir, el estudiante camina al pulso de una música improvisada siguiendo también los cambios graduales en cuanto a la intensidad y la velocidad.

2-Respuesta inmediata, el estudiante responde abiertamente en una forma preestablecida a una señal que sirve de estímulo, que puede ser un detalle rítmico o melódico en la música improvisada, o bien una orden verbal, el estudiante debe integrar su respuesta con la corriente musical (Webber, 1974, p. 163).

Sin embargo, las prácticas constantes tanto en la clase tradicional de solfeo como en la de instrumento, son repetitivas y muy rutinarias, y el conocimiento adquirido solo se reproduce y en el mejor de los casos se refuerza.

En esta propuesta se adelanta la idea de la instrumentación rítmica, que por una parte requiere de suficientes ejercicios diarios en los que se puedan automatizar los procedimientos aprendidos tanto en la clase de solfeo como en la

de instrumento. Por otra parte se adelanta que debe llegarse a una síntesis conciente que por el contrario no debe perderse en la rutina.

“La educación musical debe partir del interés natural del niño hacia los sonidos para ampliar la sensibilidad, la curiosidad y el disfrute hacia lo sonoro y lo musical, logrando con ello vivencias en los niños que no sólo involucran al sentido del oído, sino que se dirigen también a la emoción y al intelecto.” (S.E.P 2000, p. 171).

El educador debe buscar siempre la manera más adecuada a la edad, desarrollo y aptitudes del niño y utilizar recursos que propicien el conocimiento y apreciación de la música; aunque esto no muchas de las ocasiones no es tomado muy en cuenta debido a falta de visión, conocimientos, sensibilización o capacitación por parte de el educador y/o los responsables del currículo.

Esto deriva problemáticas en la enseñanza de música, en este caso, o de cualquier manifestación artística.

Existe la idea bastante generalizada que supone que la educación musical significa aprender a tocar un instrumento, leer música, o practicar el solfeo. Sin embargo, la finalidad de la incorporación de la música en el aula no es el adiestramiento técnico y teórico, cuestión que corresponde más bien a los conservatorios o escuelas especializadas que buscan formar músicos.

Bajo la influencia de las corrientes positivistas, emergen otras ideas de la educación musical que colocan el acento en la evaluación de los comportamientos musicales entendidos como fenómenos objetivos a partir de pautas, procedimientos y herramientas de medición. “Su proyecto pedagógico concentra los esfuerzos en la transmisión de un saber hacer que se explica como habilidad motriz o perceptual y que permite la adquisición de capacidades de ejecución vocal, instrumental y auditiva en términos de logro, a través de un sinnúmero de

subhabilidades.” Revista educar; Documentos pedagógicos.
<http://abc.gob.ar/Docentes/Ramas/Artistica/Documentos/Musica.htm>

Con esto se puede recordar la cita de Viktor Lowenfeld (1961) en el desarrollo de la capacidad creadora que nos dice la finalidad de la educación por medio del arte se ha desvirtuado de su original, desde el momento en que los maestros ven al niño como un posible músico o bailarín queriendo ver al arte como fin y no como medio que sea útil al alumno para desarrollar ese cúmulo de experiencias basadas en la enseñanza de las artes que dejen huella en sus habilidades estéticas, dejando a un lado la idea de enfocar la educación a los resultados y no a las experiencias derivadas de esta.

La educación musical, puede plantearse de este modo como un proceso de exploración de materiales sonoros del entorno, de experimentación de sus características expresivas, tímbricas, rítmicas. De este modo el niño se introduce en el universo de la música como lenguaje, como configuración de objetos sonoros en estructuras musicales no por mas elementales menos dotadas, por ello, de una intención comunicativa y/o expresiva.

“Para algunos enfoques, la enseñanza de la música persigue la transmisión de los valores predominantes del grupo social de pertenencia, defendiendo el saber como un cuerpo fijo de verdades inmutables. El concepto del aprendizaje sostenido resulta ser el repetitivo, acumulativo y reproductor de un conocimiento permeado por la tradición y orientado a la conservación del orden de las cosas existentes.” Revista Educar Documentos Pedagógicos;
<http://adc.gov.ar/Docentes/Ramas/Artistica/Documentos/Musica.htm>.

De esta manera en algunas ocasiones y bajo ciertos sistemas educativos se utiliza la educación musical como un instrumento transmisor de conocimientos propios de la cultura en la que se desarrolla el proceso educativo, pensando más bien en la conservación de ciertas tradiciones y pasajes culturales que en el

desarrollo personal de los educandos, de manera que se relegan las funciones propias de la educación artística en la que es importante mediante estas asignaturas el ayudar a encontrar al niño su situación personal.

3.6. Estrategias de instrumentación rítmica

Antes de entrar en más particularidades como es normal en el desarrollo de todo trabajo especializado es importante precisar y contar con una definición de lo que es una estrategia. Desde la opinión de Ángel Díaz Barriga, las estrategias se definen como: "Los procedimientos que el agente de enseñanza utiliza en forma reflexiva y flexible para promover el logro de aprendizajes significativos" (Díaz y Hernández, 2003, p.141).

De manera que una estrategia debe ser pertinente a las necesidades de los estudiantes, y debe de contribuir al enriquecimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje, y facilitar los propósitos de la enseñanza.

En el caso de la clase de guitarra, donde se pondrá en marcha el proceso de aprendizaje, en el que se instrumentan las habilidades rítmicas durante la práctica de la guitarra. No obstante, es preciso establecer las bases para la ejecución consciente de estos medios como lo es la estrategia que se propondrá para que a la postre, tal proceso derive en una circularidad creciente en la que siempre haya problemas nuevos que resolver, o aprendizajes que mejorar.

El logro de los aprendizajes no debe ser por casualidad, véase la siguiente definición "Una estrategia hace referencia a un patrón de decisiones en la adquisición, retención, y utilización de la información, que sirve para lograr cierto objetivo, es decir, para asegurarse de que se den ciertos resultados y no se produzcan otros" (Félix Rodríguez, 1999, p. 1).

Una estrategia por lo tanto debe aludir a una orientación de recursos disponibles como destrezas, habilidades técnicas, y materiales. La aplicación de las estrategias debe ser la causa del logro de los objetivos planteados, y la factibilidad de esto depende tanto de lo que se desea lograr, como de lo que se dispone, como los recursos a los que se ha aludido.

Para ilustrar y fundamentar mejor lo anterior, se citarán algunos puntos y aspectos esenciales para considerar el tipo de estrategia para ser utilizada en cierto momento de la enseñanza, estos son:

- Consideración de las características generales de los aprendices (nivel de desarrollo cognitivo, conocimientos previos, factores motivacionales)
- Tipo de dominio del conocimiento general y del contenido curricular en particular que se va a abordar.
- La intencionalidad o meta que se desea lograr y las actividades cognitivas y pedagógicas que debe realizar el alumno para conseguirla.
- Vigilancia constante del proceso de enseñanza (de las estrategias de enseñanza empleadas previamente, si es el caso.) así como del progreso y aprendizaje de los alumnos.
- Determinación del contexto intersubjetivo (por ejemplo: el conocimiento ya compartido) creado con los alumnos hasta el momento, si es el caso (Díaz y Hernández, 2003 p. 142).

Ya se ha visto que para el desarrollo de las competencias musicales se requieren de muchas prácticas en muchos rubros, en lo que median las capacidades motoras, intelectuales, actitudinales, y sensoriales. Lo que requiere de encontrar formas organizadas y efectivas de tales prácticas.

Así, las necesidades imperiosas de estas disciplinas demandan el diseño de estrategias concebidas para favorecer un desarrollo dinámico de las competencias musicales.

En el caso que ocupa a esta propuesta, que es el desarrollo de las habilidades rítmicas, las estrategias de instrumentación rítmica se definen como orientaciones metodológicas de cómo enseñar y favorecer el desarrollo de estas habilidades en la ejecución de la guitarra.

Estas estrategias consisten sobre todo en orientar a los profesores de guitarra de cómo enseñar las mencionadas habilidades en el proceso de instrumentación rítmica. Sin embargo, es necesario conocer cuáles serían las habilidades básicas actuantes en este proceso, y para su mejor estudio e investigación, se han asumido dos tipos: 1) Rítmicas y 2) Prácticas.

1) Habilidades Rítmicas, entiéndase por habilidades rítmicas las que permiten el conocimiento musical a través de las sensaciones que son naturales al cuerpo humano, Edgar Willems destaca que comúnmente se cae en el error de enseñar el ritmo a través de la noción cifrada de los colores de las notas (Willems, 2001, p. 109).

Willems, advierte en esto que no es precisamente el conocimiento de la duración de las notas o de la métrica musical lo que determina el punto medular de la formación rítmica. Cayéndose en un intelectualismo basado en aspectos cuantitativos contrarios a la naturaleza de la percepción rítmica (Willems, 2001, p. 109).

Entre las habilidades rítmicas se destacan fundamentalmente tres, estas son: la coordinación; la elasticidad; el equilibrio.

2) Habilidades Prácticas, estas habilidades aunque dependen de la buena disposición sensoriocorporal, en lo que puede ser determinante el desarrollo armónico entre ambas habilidades (rítmicas y prácticas). No obstante, ahora es preciso contar con conocimientos previos de música como lo son la lectura y las técnicas instrumentales. Así, estas habilidades están más asociadas a los estudios formales de música y de los que se espera el desarrollo de las competencias musicales, como en las escuelas de música a niveles medio y superior.

Ahora, se presentan dos nuevas habilidades fundamentales para el proceso de instrumentación rítmica, estas son: la lectura rítmica, en la que se integran los conocimientos adquiridos en la clase de solfeo; y las habilidades técnicas, las que se aprenden en la clase de guitarra, al introducirse el estudiante en las técnicas básicas indispensables para la ejecución instrumental.

La competencia en este orden musical tan importante como lo es el ritmo, a menudo se descuida tanto por los maestros de solfeo, como por los de instrumento. Además de que se pasan por alto factores condicionantes para el aprendizaje del ritmo, al ignorar las vías de percepción de este elemento musical.

A todo esto, también se suman los condicionantes socioempíricos provenientes de la cultura, al ser también ignorados. De tal manera que es necesario pensar en anticiparse a los posibles problemas que oponga el aprendizaje al inicio de un curso, para lo que se plantean las siguientes fases que se han llegado a considerar como importantes para organización del curso con duración de un semestre.

Diagnóstico

De lo anterior, aparece un nuevo problema para el proceso de enseñanza-aprendizaje, al encontrar que los estudiantes tienen una “preformación musical”, la misma que opera aun en los iniciados en la materia. Esta condición puede constatarse cuando un estudiante ejecuta una pieza musical antes conocida de acuerdo a lo que ya tiene representado en la mente, y no como se presenta en la escritura musical, en la que mediante la lectura con conocimientos debe decodificar, relacionar, clasificar, y en el mejor de los casos interpretar.

De manera que un diagnóstico puede ser decisivo no solo para conocer el estado de conocimientos de los estudiantes, sino también cómo los estudiantes aprenden y proceden durante sus prácticas. En la subordinación histórica del aprendizaje a la enseñanza, lo que importa es lo que se aprende, no cómo se aprende.

En la realidad estudiada, los estudiantes tienen preformaciones además de intereses vocacionales diversos, que al ingresar no encuentran ninguna oposición, pues los criterios de los profesores durante la admisión son tan vagos, como al término del nivel propedéutico.

Lo mismo en el transcurso del programa que dura dos años, la ausencia de objetivos y metas claras no permite contrastar el avance tan arbitrario y que no se orienta al desarrollo de habilidades, y si algunas de las habilidades ya mencionadas se han alcanzado parcialmente, la importancia de estas es soslayada en el transcurrir inconsciente.

En el universo estudiado, por lo tanto es un menester pedagógico partir de una imagen más justa de los perfiles de quienes aspiran al nivel propedéutico, quedando la posibilidad de que los programas de estudio no solamente puedan replantearse, sino reconcebirse.

Planteamiento del Curso

Una vez hecho el diagnóstico, se pueden plantear los criterios que definieron la conceptualización del curso, así como sus pertinentes objetivos, metodología, actividades, etcétera. Para la selección de las tareas, se deberá considerar las características cognoscitivas de cada sujeto, ya identificadas durante el diagnóstico, cuidando la significatividad entre sujetos y objetos de estudio.

La explicitación de los propósitos del curso es una oportunidad de que los estudiantes tomen un papel más activo en lo que directamente les atañe, esto puede generar expectativas favorables en los estudiantes.

Elaboración

Para facilitar esta fase, es preciso que el maestro muestre con el ejemplo, cómo pueden integrarse los conocimientos previos de solfeo, con los del instrumento mediante la realización de tareas. Durante este proceso pueden reforzarse los conocimientos previos, como también puede darse el acomodo de los nuevos, lo que incluye procedimientos instrumentales que implican además habilidades motoras.

Contraste

En este momento pueden compararse los resultados hasta ahora obtenidos, producto de las elaboraciones anteriores. El contraste puede favorecer la interacción entre los procesos declarativo y procedimental. Por ejemplo, haciendo ejecuciones rotativas –lo que incluye al maestro- en el que se daría una confrontación de experiencias obtenidas de las tareas. De esta confrontación es

preciso que el profesor llegue a un consenso de ideas surgidas en clase en el que se puedan consolidar los conocimientos previos e integrarse los nuevos.

Si continuamente se resuelven problemas nuevos, puede volverse cíclico el proceso cognitivo de aprendizaje, traduciéndose las representaciones declarativas en procedimentales, toda vez que se de esta condición. El hecho de experimentar la lectura del ritmo en el instrumento, es ya un conflicto que puede integrarse a una circularidad mayor, que en una clase grupal participativa iría también de lo subjetivo a lo intersubjetivo.

Evaluación

La evaluación normalmente es tomada como el modo de medir cuantitativamente el logro de objetivos preestablecidos, o bien como una forma de acreditación para los conocimientos que se han adquirido en un curso. Una alternativa viable a esta tradición, tendría que considerar que todos los elementos en proceso pueden y deben evaluarse. Desde esta perspectiva, sería fundamental evaluar desde los criterios de conceptualización del curso, y aprovechar la oportunidad de reflexionar sobre la pertinencia de todo lo que durante el proceso se integre.

Siguiendo los criterios de esta alternativa, la evaluación sería de competencia bilateral; es decir tanto de la enseñanza como del aprendizaje. En esta nueva condición podría ser la oportunidad para organizar no solamente la información proveniente de los contenidos de la materia, sino de la totalidad de la experiencias de los actores del curso.

La evaluación bilateral (maestro y estudiantes), puede ser formativa, si se evalúan las experiencias en cada fase de éstas estrategias, y los

conocimientos previos acerca del proceso en curso puedan procedimentalizarse mediante los instrumentos de la evaluación.

Habiendo planteado la problemática, tanto desde el interior del aula, como desde la realidad circundante, y una vez analizados los fundamentos pertinentes a la propuesta, en el cuarto y último capítulo corresponde una vuelta a la práctica. Una práctica comprometida con lo que se ha propuesto y en lo que se ha puesto especial empeño en este proyecto.

No obstante, al final de este tercer capítulo, se ha dado un adelanto y a la vez un ejemplo, de estrategia de enseñanza-aprendizaje como alternativa a la enseñanza tradicional. Será en el último capítulo, en el que se desarrollarán las estrategias inscritas al principio de la investigación. Terminando con dos apartados: el primero, se destina para concluir y redondear el trabajo; el segundo, servirá para hacer una serie de recomendaciones útiles para quienes decidan poner a prueba las estrategias.

En este segundo apartado, se han considerado los recursos didácticos, como: espacios, instrumentos, tiempos de práctica, dinámicas grupales, etcétera; que puedan convertirse en apoyo que de viabilidad, y factibilidad a las estrategias. Y siguiendo el mismo sentido, en favor del proceso de enseñanza-aprendizaje y el desarrollo de las habilidades rítmicas.

CAPÍTULO IV

PROPUESTA DE ESTRATEGIAS DE INSTRUMENTACIÓN RÍTMICA PARA LA CLASE DE GUITARRA DEL NIVEL PROPEDÉUTICO DE LA FACULTAD DE MÚSICA DE LA UANL

Definición:

Las estrategias de instrumentación rítmica, a criterio del investigador, son secuencias de acciones orientadas a integrar los procesos de aprendizaje de la lectura rítmica, y las técnicas instrumentales. Estas secuencias contribuyen al desarrollo de las habilidades rítmicas, mediante la lectura musical y la aplicación de técnicas instrumentales.

Considerando que la lectura rítmica, es un proceso en el que se decodifican los contenidos rítmicos escritos y dispuestos en un orden de dificultad progresiva, el desarrollo de este proceso, estará condicionado permanentemente en el desarrollo del curso por la aplicación e integración de las técnicas instrumentales.

En cuanto a las técnicas instrumentales, puede decirse que, son el medio para concretar las ideas musicales de contenido rítmico, a base de una serie de combinaciones en las que se coordinan en movimientos, el instrumento manipulado por el cuerpo o sus partes.

Las habilidades rítmicas, son la condición necesaria para posibilitar el proceso en que se instrumenta el ritmo musical; es decir, el proceso de instrumentación rítmica por los alumnos.

- o Estas estrategias están concebidas para el primer semestre ciclo propedéutico de la Facultad de Música de la Universidad Autónoma de Nuevo León.

Las estrategias comprenden los propósitos, consideraciones sobre el aprendizaje, la actitud del maestro, orientaciones didácticas, en esta última se describen las experiencias de aprendizaje y las etapas en que se desarrollan esas experiencias, así como un conjunto de recomendaciones para su puesta en práctica.

I. Propósitos:

Son las metas, objetivos, y fines a alcanzar, al aplicar estas estrategias, estos propósitos son:

1. Coadyuvar a un desarrollo armónico de la formación musical, creando las condiciones necesarias y favorables, para el desarrollo de las habilidades rítmicas. Las condiciones serán favorables, solo si se logran sistematizar las suficientes prácticas, mediante ejercicios rítmicos, los que se concretarán a través de los instrumentos musicales, incluyendo el propio cuerpo. Es la constante oposición, entre la percepción y cognición de los estudiantes, y los objetos de estudio; que se hará posible a través de las actividades de aprendizaje, la que debe constituirse en condiciones y oportunidades favorables para el aprendizaje y el desarrollo de las habilidades rítmicas.
2. Promover la práctica de valores como la cooperación, el respeto, la disciplina, en clases grupales y trabajo en equipo. Estos valores, escasamente se practican, puesto que normalmente las clases de instrumento son individuales, las oportunidades para una mayor interacción entre estudiantes son pocas, y los efectos de estas clases

suelen tener resultados segregantes. Esta estrategia, pretende ser la alternativa metodológica, en la que constantemente las dinámicas de la clase consistentes en trabajos de equipo, serán para discutir en un clima de respeto, problemas rítmicos sobre la exposición de un equipo, o la de un estudiante, por ejemplo.

3. Crear los escenarios futuros, en los que los estudiantes de guitarra harán despliegue de sus habilidades actitudinales, como parte de una cultura escénica. A lo largo del curso, a menudo se llevarán a cabo muestras por equipos e individuales inclusive, las que servirán para simular las condiciones de un concierto, y cuyo auditorio será el resto de la clase.

II. Consideraciones de aprendizaje

Las consideraciones de aprendizaje, son aquellas condiciones de conocimientos, destrezas, habilidades, y recursos que deben tenerse en cuenta para el desarrollo de las estrategias, es decir:

- a) Conocimientos previos con que cuenta el estudiante, que en este caso particular deberán ser los de solfeo.
- b) Desarrollo de habilidades motoras, que en este caso, es conveniente saber si el estudiante posee buena coordinación, e independencia de movimientos entre los miembros superiores, el habla, habilidades prensiles, coordinación entre los dedos de ambas manos.

- c) **Motivación e interés por la música, es posible y necesario tener un acercamiento al acervo musical con que cuenta el estudiante.**

- d) **Contenidos a manejar, estos pueden ser de dos tipos: declarativos, que tienen que ver con conocimientos de carácter teórico, como el solfeo, historia de la música, teoría del instrumento; y procedimentales, los que tienen que ver con procedimientos aprendidos en pasos, ya automatizados por la continua repetición, como las técnicas de la guitarra al ser ejecutada esta.**

- e) **Recursos y tiempo disponible, lo que tiene que ver con los materiales didácticos, como: instrumentos, música impresa, espacios (aulas), y el tiempo en que se puede desarrollar cada actividad.**

III. La actitud del maestro

La actitud del maestro, en la enseñanza de la música y de la guitarra, es fundamental para tener condiciones armoniosas en clase, normalmente la enseñanza tradicional cosifica a los estudiantes con malos tratos y desatención provocando males diversos como: desmotivación, deserción, desapego a la disciplina musical. El principio fundamental, para una buena actitud alternativa, es personalizar la enseñanza.

Para puntualizar lo anterior, al menos es preciso considerar los siguientes puntos:

- o **Dirigirse hacia los estudiantes, siempre de manera cordial.**

- Comunicarse con los estudiantes de manera directa y explícita, no dando pié a la insinuación, la gesticulación, especulación o comentarios no pertinentes a las actividades señaladas para las sesiones.
- Invitar siempre a la clase a demostrar cortesía como aplausos, agradecimiento, toda vez que se realice alguna muestra individual, o por equipo.

IV. Orientaciones didácticas

Las orientaciones didácticas, constituyen las etapas en que se desarrollan las estrategias, estableciendo en cada una de ellas las experiencias de aprendizaje (actividades), recursos, tiempo, y evaluación.

- El espacio, es importante que sea amplio y cerrado: por una parte, donde se puedan llevar a cabo actividades rotativas, las que requieren de movimiento de materiales, como de sujetos; por otra, el espacio debe cubrir al menos necesidades acústicas mínimas, como poder escuchar con claridad las ejecuciones, así como los comentarios durante las prácticas.
- El tiempo de práctica semanal, debe ser un mínimo de seis horas, las que pueden estar dispuestas en tres sesiones de dos horas de duración.
- Los materiales, entre estos deben incluirse además de los instrumentos como la guitarra, los atriles, y otros, como los de

percusión (pequeños). También deben incluirse: el pizarrón, cuadernos para anotaciones, y material en audio y video.

En el caso de la presente estrategia, se estructuran en cinco fases metodológicas, con una duración de cuarenta y cinco sesiones, estas son:

- Diagnóstico (duración: dos sesiones), para identificar problemas de aprendizaje, como mala coordinación al combinar dos o más dedos, en la aplicación de la técnica de la guitarra, y en general problemas de coordinación corporal; como el no poder seguir *tempos* fijos al usar el metrónomo. Lo mismo, en esta fase servirá para encontrar y anticipar soluciones a tales problemas, durante la primer semana de clases.
- Planteamiento del curso (duración: una sesión), en esta fase se plantean los criterios que definieron la concepción del curso, en lo pertinente, en lo metodológico y en los objetivos. Este es el momento de informar y explicar a los estudiantes, la importancia del ritmo como elemento musical, así como de cultivar el desarrollo de las habilidades rítmicas. También, explicar para que se ha dividido el semestre en fases, así como, las actividades y los recursos didácticos y que se pretende lograr.
- Elaboración (duración: treinta y seis sesiones), es una etapa teórico-práctica, que será la fase en que se relacionarán e integrarán los conocimientos previos, como: el solfeo para la lectura, y los conocimientos previos de técnicas instrumentales. En este momento, se llevará a cabo la integración en dos niveles: *Recirculación de la información*, que consiste en reforzar los conocimientos ya adquiridos, como el saber ejecutar un limitado y conocido número de patrones rítmicos, a base hacer muchos ejercicios de lectura rítmica con el instrumento; *Resolución de problemas nuevos*, en que se verán situaciones nunca antes vistas, que deberán resolverse por inferencia, como saber que la unidad de tiempo puede ser representada por

distintos valores de duración según la métrica a la que se sujete, como cambiar de 2/2 a 2/4.

- o Organización (dos sesiones) y Contraste (dos sesiones), es en la que primeramente, se ordenarán mediante clasificación y jerarquización de los conceptos e ideas musicales que se han aprendido, como: ritmo, metro, tiempo, articulación, dinámica, agógica, entre otros. En el contraste, se llevarán a la práctica mediante ejecuciones instrumentales, la lectura de los conceptos anteriores. Mediante participaciones rotativas guiadas por el profesor, se constatará el nivel de aplicación, e integración de los conceptos y elementos técnicos anteriormente citados.
- o Evaluación (dos sesiones), en este último momento metodológico, se evaluarán los planteamientos hechos por el profesor en la segunda etapa (Planteamiento del curso), la evaluación será participativa, y el profesor dará explicará las bases para efectuarla. También, dará a conocer los resultados de esta en la última sesión. La evaluación no es la acreditación del curso, es una valoración cualitativa bilateral: Enseñanza y Aprendizaje.

Experiencias de aprendizaje musical

Son todas las oportunidades de interacción entre estudiantes y todos los elementos que forman parte del curso, como: ejercicios (lecturas, ejecuciones con instrumento), presentaciones o muestras, grabaciones, evaluaciones.

A continuación se presentan una serie de actividades pertinentes para el desarrollo de las habilidades rítmicas. Estas actividades pueden y deben repetirse en sesiones diferentes, aumentando el grado de dificultad de las mismas. Lo que permitirá aplicar conocimientos previos en situaciones nuevas.

El tiempo de duración de estas actividades, está pensado para una sesión, ya que en la práctica musical, deben hacerse innumerables repeticiones de un solo ejercicio. Una parte de esta estrategia, es la de reforzar los conocimientos que en la música son indispensables para la ejecución instrumental, en la que intervienen simultáneamente con las habilidades cognitivas, las habilidades motoras, en las que juega un papel muy importante la repetición y el refuerzo.

La primera de estas, por sus características imitativas, puede ser utilizada tanto en la fase de Diagnóstico, como en las siguientes. Además de que la dificultad de las actividades, puede ir cambiando en un orden progresivo, también el enfoque con que se abordan, podrá también cambiar al orden determinado por las fases de la estrategia: Diagnóstico, Elaboración, Organización-Contraste, y Evaluación.

Actividad : Canon a cuatro voces

Objetivos:

- o Conocer la capacidad de coordinación entre en uso de la voz, y el cuerpo.
- o Introducir a los estudiantes al estudio de los ensambles musicales.
- o Conocer, relacionar, organizar y jerarquizar conceptos como *tempo*, *ritmo*, *dux*, *imitación*, para promover aprendizajes significativos.-
- o La integración de los estudiantes, mediante el trabajo en equipo.
- o Anticipar las posibles soluciones, ante la aparición de problemas que tengan que ver con el aprendizaje del ritmo.

Materiales:

- o Pintarrón, y marcadores

- Triángulos
- Canon en Sol mayor, conocido como “Campanero” (de la tradición popular)
- Cuaderno de apuntes y lápiz
- Aparato de grabación de audio y video

Descripción:

1- En esta primera actividad, no se utilizan partituras, para la lectura se utiliza el pintarrón, la actividad se inicia cantando primeramente al unísono toda la clase, sin usar los instrumentos de percusión. Posteriormente, se deben incrementar gradualmente las partes del ensamble a cuatro voces; es decir, hasta no haber conseguido el dominio del canon no se incrementarán del unísono, a dos, tres, y finalmente a cuatro voces.

2- El uso de los instrumentos de percusión, se llevará a cabo una vez que sea posible interactuar a cuatro partes o voces. Es posible iniciar gradualmente con los instrumentos de percusión; es decir, combinar el canto al unísono, con los instrumentos que deberá incrementarse, hasta cuatro voces en combinación.

3- Una vez conseguido el dominio, combinando instrumentos con el canto, deben ahora darse pasos al ritmo de la música; es decir, caminar alrededor del interior del aula a la velocidad que marca la unidad de tiempo, que puede ser el *cuarto*, que indica gráficamente con la siguiente figura (). Este es el mejor momento para hacer la grabación en audio y video, pues es la oportunidad de ver el desempeño de cada estudiante, integrando todos los elementos conocidos.

4- Esta actividad, puede llevarse satisfactoriamente en aproximadamente una hora treinta minutos, lo que da tiempo para hacer comentarios pertinentes, que se entregarán por escrito al profesor al final de la clase.

5- Hacia el final de la clase, el profesor deberá hacer un mapa conceptual, llevando a cabo la ordenación, y jerarquización de conceptos. Lo que los estudiantes deben comprender, para sentar las bases para la expresión e interpretación musical. Esto guarda estrecha relación con el aprendizaje significativo.

En la entrega por escrito de los comentarios, los estudiantes deben hablar de sus propias experiencias con cada actividad realizada, también deben incluirse las dudas y expectativas en torno al curso. Todos los documentos recabados, así como las video grabaciones, serán importantes documentos de referencia para la evaluación.

Esta actividad, es posible repetirla en sesiones posteriores usando la guitarra como instrumento, una vez que se hayan dado las primeras bases e introducción a las técnicas de la guitarra. Para esta nueva modalidad, se deben tomar en cuenta las bases para el desarrollo gradual de la primera experiencia, pero con la particularidad de que en esta ocasión no se canta.

El recurso del canon, como método para introducir a los estudiantes de guitarra a la música de ensambles, es muy efectivo sobre todo en el aspecto rítmico, que se manifiesta a través de las imitaciones propias de esta forma musical contrapuntística.

Las imitaciones, facilitan por su fácil audición, y el seguimiento de un pulso regular. Sin embargo, este recurso debe explotarse en otros órdenes, como: el cambio de tonalidad, y de posiciones en la guitarra para crear nuevas condiciones y problemas que resolver, que pueden ser adecuadas para la fase de Elaboración.

Actividad: Imitación rítmica (dictado)

Objetivos:

- Desarrollar la audición rítmica a través del dictado.
- Favorecer la representación del sonido, mediante el dictado de patrones rítmicos.
- Iniciar al estudiante en las técnicas de la guitarra, utilizando alternadamente y “apoyando” los dedos índice y medio, medio y anular, índice y anular, de la mano derecha.
- Conocer los nombres de las notas de las cuerdas “al aire”, o, “abiertas”.
- Relacionar, ordenar, y jerarquizar conceptos musicales, como: imitación, dinámica, agógica, y tempo, para promover un aprendizaje significativo.
- Desarrollar coordinación y fuerza, entre los dedos de la mano derecha.

Descripción:

Los estudiantes responden reproduciendo los patrones rítmicos dictados por el maestro, utilizando primero la caja china, los primeros diez minutos, y después se utilizarán las guitarras para cada estudiante.

Una vez que se estén utilizando las guitarras, se emplearán los dedos de la mano derecha produciendo sonidos sobre las cuerdas al aire, utilizando el modo de producir sonido conocido como “apoyado”.

Se emplearán el total de las seis cuerdas, y en voz media, se mencionará el nombre de cada una de estas, cada vez que se vayan presentando. Para las combinaciones posibles entre los dedos de la mano derecha, se agotarán todas las cuerdas abiertas de la guitarra, hasta completar

un ciclo por lo menos, con cada una de estas combinaciones. El ciclo consiste en: iniciar en la primera cuerda, ascender hacia la sexta gradualmente, para después regresar, también gradualmente.

Hasta este momento, no se han utilizado los términos de expresión musical, como: dinámica y agónica. Ahora, es el momento de que el maestro dicte los mismos patrones, pero ahora con idea expresiva, utilizando elementos de dinámica y agónica como: *forte*, *piano*, *ritardando*, etc., que el estudiante deberá reproducir. El profesor deberá tener cuidado de no tomar la unidad de tiempo por arriba de ()= 60.

Esta practica, por utilizar las cuerdas al aire, se presta para revisar las posturas de los estudiantes sentados sobre asientos libres de descansabrazos, lo que incluye también, la posición correcta de la guitarra sobre la pierna izquierda.

Es muy importante que esta práctica se realice individual y rotativamente al finalizar la sesión, para hacer comentarios generales (por ejemplo sobre las posturas correctas). Esta muestra rotativa ofrece mejores posibilidades de observación, retroalimentación.

Hacia el final de la clase, el profesor debe elaborar un mapa conceptual, en el que se ordenen y jerarquizen, los conceptos que se han trabajado en las prácticas, para promover una comprensión musical más profunda y significativa.

La práctica con patrones rítmicos pulsando las cuerdas al aire, es recomendable hacerla todos los días como trabajo en casa, es un excelente ejercicio de "calentamiento". Esta práctica, como trabajo en casa, debe de tener un tiempo máximo de diez minutos. Lo mismo este calentamiento, debe efectuarse en clase normalmente con la duración citada. En la etapa de inicio, debe haber una

constante búsqueda de posturas óptimas, para la producción del sonido con los dedos de la mano derecha.

Materiales:

- Cajas chinas
- Guitarras
- Pintarrón y marcador
- Patrones rítmicos formados por los siguientes valores de duración: (), (), ().
- Combinaciones entre los dedos de la mano derecha: índice y medio, medio y anular, anular e índice.
- Cuaderno y lápiz para anotaciones y comentarios.

Actividad: Canon con interrupciones (dictado utilizando el silencio).

Objetivos:

- Desarrollar las habilidades rítmicas.
- Desarrollar la capacidad auditiva, a través del dictado rítmico.
- Favorecer la representación del sonido musical, mediante el dictado de patrones rítmicos.
- Desarrollar la coordinación, utilizando todo el cuerpo, cabeza, miembros superiores e inferiores.
- Conocer la cualidad del silencio en la música, así como su representación gráfica, y sus valores de duración.

Descripción:

Este ejercicio, es la continuación del anterior, con la diferencia de que esta vez se utiliza el silencio como recurso rítmico, y expresivo.

Se lleva a cabo con la improvisación del maestro, en un compás dado binario o ternario, con patrones rítmicos variables, entremezclando sonidos con silencios. Es posible, que los silencios duren compases enteros, los que servirán para que el estudiante camine a la velocidad que marca la unidad de tiempo, que es el cuarto.

Esta práctica, en una primera etapa debe realizarse sin utilizar la guitarra, para poder hacer las rotaciones al caminar, esta primera etapa puede durar treinta minutos.

En esta misma etapa, deben utilizarse las palmas por parte de los estudiantes, para reproducir los dictados. La inclusión de los elementos de expresión musical, como: dinámica, y agónica; debe hacerse una vez que se haya logrado un nivel razonable de dominio.

Para la segunda parte de esta práctica, se debe emplear la guitarra utilizando las sordinas, para una nueva primera etapa de esta práctica, con las cuerdas al aire. Se deben pulsar las cuerdas con los dedos de la mano derecha, combinando estos de la siguiente manera: índice y medio, medio y anular, índice y anular. Siempre se producirá el sonido, mediante el ataque apoyado sobre las cuerdas.

En una segunda y última etapa, se utilizará la escala pentatónica natural para la práctica, la misma que el profesor deberá explicar, tanto desde el punto de vista teórico, como técnico.

Es importante, formar equipos para la muestra rotativa de esta práctica en esta última etapa, que conserva las mismas bases para el dictado que en la fase inicial de la misma, con la diferencia que ahora se manejan más elementos.

En esta etapa, deben integrarse los elementos de dinámica, y agónica, que corresponden a la expresión e interpretación musical. No olvidar que la actividad consiste en un dictado, en el que hay que reproducir los ritmos escuchados.

Hacia el final, deben hacerse los comentarios, así como el mapa conceptual. Éste, los estudiantes lo deberán incluir en su cuaderno de anotaciones y comentarios.

La elaboración de los mapas conceptuales, no debe omitirse de las prácticas, porque comúnmente, las prácticas suelen ser mecánicas y no conscientes de los elementos en juego. El mapa conceptual es un instrumento efectivo para la comprensión.

Esta práctica, debe continuarse durante el curso con algunos cambios importantes, como: el uso de nuevas escalas (diatónicas, cromáticas, y modales), incluir nuevos valores de duración, como el dieciseisavo, que enriquecerán tanto la lectura rítmica, como las habilidades motoras.

Materiales:

- Escala pentatónica de sonidos naturales.
- Sordinas diferentes, como cerillos de madera grandes, pedazos de franela angostos, tiras angostas de esponja.
- Guitarras.
- Pintarrón y marcador.

- Equipo de audio, y video para grabación.
- Patrones rítmicos a base de diferentes valores de duración, incluyendo el silencio.
- Cuaderno, y lápiz para anotaciones.
- Mapa conceptual.

Actividad: Reproducir patrones rítmicos dados a un tempo fijo, con la escala diatónica de Do mayor.

Objetivos:

- Desarrollar las habilidades rítmicas, mediante la ejecución de las técnicas instrumentales en la guitarra.
- Desarrollar la alternancia, con movimientos rápidos entre los dedos de la mano derecha, haciendo combinaciones entre índice y anular, medio e índice, medio y anular. Se utiliza el ataque a la cuerda conocido como “apoyado”.
- Seguir tempos fijos, teniendo al *cuarto* como unidad de tiempo a una velocidad de ($\text{♩} = 60$).
- Integrar elementos de dinámica, agógica, rítmicos, técnicos en la ejecución de escalas.

Descripción:

Esta práctica, puede realizarse al unísono con toda la clase, y deben usarse patrones rítmicos, compuestos por valores de duración que serán ejecutados en orden sucesivo, estos valores son: medio, cuarto, octavo, y dieciseisavo.

La actividad, se realiza a tempo fijo, y se logra utilizando el metrónomo a una velocidad de: ($\text{♩} = 60$).

Una práctica como esta, es irremplazable, y debe realizarse durante toda la vida activa de un instrumentista, esto es válido haciendo algunos cambios de carácter progresivo, como: aumentar la velocidad de la unidad de tiempo, ejecutar ritmos de mayor complejidad, incorporar el ataque sin apoyo.

Esta práctica, debe realizarse en cada una de las clases, el tiempo de duración de la misma es de treinta a cuarenta minutos, agotando todas las combinaciones entre todos los siguientes elementos:

1. Agotar todas las posibilidades, que resulten de la combinación entre los dedos de la mano derecha: índice y medio, medio y anular, índice y anular, con siete patrones rítmicos.
2. En una primera etapa, esta actividad deberá realizarse utilizando el ataque apoyado, habiendo hecho las combinaciones que hayan resultado, como se describe en el punto anterior.
3. En una segunda etapa, lo que se ha realizado, se efectuará igualmente, pero con el ataque sin apoyo.
4. Cada una de estas dos etapas, deben considerar que los elementos de dinámica, también entran en el juego de las combinaciones. De manera que, en cada una de las etapas deberán combinarse la totalidad de posibilidades, con cada uno de cuatro elementos de dinámica, estos son: *forte*, *piano*, *crescendo*, *decrescendo*.
5. Las combinaciones entre elementos de agógica, se descartan en esta actividad, porque el *tempo* fijo determinado por el

metrónomo, no permite variaciones en el tempo sobre la marcha de un ejercicio. Estos elementos son por ejemplo *acelerando*, *ritardando*, *rubato*, todos estos sugieren movimientos inestables, *tempos* no fijos.

Actividad: Improvisación rítmica

Objetivos:

- Desarrollar las habilidades rítmicas en la ejecución guitarrística.
- Desarrollar la creatividad mediante la improvisación.
- Conocer nuevos lenguajes musicales, mediante la utilización de la escala pentatónica.
- Desarrollar la alternancia entre los dedos de la mano derecha.
- Conocer los dos fundamentales tipos de pulsación y producción del sonido en la guitarra, usando los dedos de la mano derecha, estos dos modos de producción son: el “apoyado”, y, el “no apoyado”.

Descripción:

- 1- Tocar en la guitarra al unísono, la escala pentatónica escrita en el pentagrama. Es importante familiarizarse tanto técnicamente como auditivamente con esta.
- 2- Una vez conseguido el dominio de esta, hacer ejercicios al unísono con cada patrón rítmico, siguiendo un *tempo* regular que gradualmente se incrementará en velocidad, utilizando distintas combinaciones de los dedos de la mano derecha. Los dedos de la mano derecha pueden Alternarse en

pares, por ejemplo: índice y medio; medio y anular; índice y anular, los mismos que atacarán "apoyando" cada una de las notas.

- 3- Formar equipos de por lo menos dos participantes, que llevarán a cabo la improvisación por se parado cada equipo, utilizando por primera vez las sordinas. Éstas, se colocarán entre las cuerdas de las guitarras, a un lado del puente. También, se agotarán todos los patrones rítmicos señalados.
- 4- Al final de la clase, se darán dos minutos para cada equipo, para poder realizar una muestra del trabajo.
- 5- Se hacen los comentarios finales que se entregarán por escrito, todos estos pertinentes a la clase.

Materiales:

- Guitarras para toda la clase.
- Sordinas diversas como: cerillos de madera grandes, esponjas en tiras angostas, pedazos de franela en tiras. La idea de usar sordinas de materiales distintos, es para identificar fácilmente los patrones rítmicos en cada guitarra, gracias a los timbres distintos provenientes de los materiales distintos.
- Pintaron y marcadores.
- Cuaderno de apuntes y lápiz
- Escala natural pentatónica.
- Patrones rítmicos a base de cuartos, octavos, y dieciseisavos.

Esta actividad, es importante realizarla a menudo durante el curso, pues es de suma importancia, por las posibilidades creativas que da el recurso de la improvisación.

Para la resolución de problemas nuevos, el profesor deberá pedirles a los estudiantes que realicen esta actividad con nuevas dificultades, como utilizar los dedos medio y anular de la mano derecha, y produciendo el sonido con esta misma mano "sin apoyar". Lo que dará una oportunidad nueva de aprendizaje, así como también, incrementar gradualmente la velocidad de la unidad de tiempo, que es el cuarto.

Es posible cuando se ha conseguido el dominio de estos ejercicios, retirar las sordinas de las guitarras, para escuchar el ejercicio con otra sonoridad.

Las actividades anteriormente expuestas, corresponden a las fases metodológicas elaboración, organización-contraste. En estas, los estudiantes integrarán los conocimientos previos o información previa a la nueva, también estas etapas son la oportunidad para reestructurar la información adquirida, y contrastada con la previa durante las actividades del curso.

En todos los casos, el conocimiento previo y la condición para seguir avanzando en el estudio de la guitarra, es el conocimiento del solfeo. Considerando que, aún los contenidos técnicos en la guitarra, deben leerse de algún texto, no obstante los conocimientos técnicos también son la condición para adquirir nuevos de esta misma naturaleza.

Para las fases de organización-contraste, y evaluación se plantearán además de las actividades performativas (ejecución instrumental), como las que ya se han visto, con actividades cognoscitivas como: esquemas de conceptos e ideas manejados en el curso; se realizarán prácticas ya utilizadas, por ejemplo: por equipos e individualmente, se recapitularán la totalidad de las ejecuciones.

Por otra parte, en esta misma fase, se llevarán a cabo tanto la grabación en audio y en video de esta nueva actividad, así como los comentarios basados en la consecución y logro de dos tipos de objetivos, cognoscitivos y actitudinales.

Lo anterior, debe considerar los siguientes puntos como base para la evaluación en la fase siguiente y última, estos son:

El movimiento, en este orden por ejemplo,

- Que los estudiantes puedan responder mediante movimientos corporales, a las marchas combinando todas las partes del cuerpo, que se hayan requerido en las actividades.
- Cuidar la perfecta sincronización entre movimientos corporales, y *tempo*.

La ejecución instrumental,

- Que sean capaces de marcar el *tempo*, con las partes de cuerpo libre, de las que están directamente involucradas en la ejecución (como los brazos, manos, dedos al tocar la guitarra). Lo que será un buen ejemplo de integración de elementos, también pueden incluirse actividades donde se use la voz.
- Vigilar si se aplican correctamente las técnicas aprendidas en clase, como la coordinación entre los dedos que ejecutan algún ejercicio. Por ejemplo, cuando se produce el sonido pulsando alternadamente, con los dedos de la mano derecha índice y medio.

La improvisación

- Poder reproducir primeramente, patrones rítmicos dados.
- Hacer las variaciones o improvisaciones, sobre estos patrones. Esta actividad debe realizarse instrumentalmente, con guitarra, claves, triángulos, etc.

La verbalización de conceptos

- Identificación de contrastes dinámicos durante un dictado.
- Reconocer los instrumentos por respectivos timbres, cuando se utilizan en una ejecución percibida auditivamente.
- Demostrar orden conceptual y de ideas, mediante esquemas y mapas conceptuales, así como en exposiciones escritas y orales.

Los objetivos, en el aspecto actitudinal deben de manifestarse en todas las conductas, en las que se expresen las capacidades y buena disposición para: la asociación, cooperación, tolerancia, amabilidad, etc. Sin embargo, en lo que atañe a los aspectos musicales, deben considerarse aspectos que pueden servir para un análisis posterior a las actividades programadas por parte del profesor, estos son:

- Si el estudiante propone nuevos movimientos corporales adecuados para las actividades.
- Si prefiere algún instrumento en especial para hacer las actividades.
- Si prefiere ejecutar solo, o en grupo o equipo en las actividades.

Los objetivos en el orden de la conducta, deben responder a los puntos ya aludidos, lo cual no quiere decir al evaluar estas conductas que se deban hacer juicios de lo que haya sido bueno o malo durante el curso.

De manera que es responsabilidad del profesor, recabar las opiniones que serán en completa discreción y por escrito, de cada estudiante respecto a estos asuntos.

Las actividades planteadas anteriormente, para la propuesta pretenden equilibrar combinando dos tipos de aprendizaje: los memorísticos, a base de repeticiones que lleven al refuerzo y reciclaje de los conocimientos ya existentes; y los significativos, a base de comprensión y reestructuraciones cognitivas, que son base de nuevos conocimientos.

También, para esta fase de organización-contraste, se ha planteado la recapitulación y ordenación de los conceptos adquiridos durante las tres anteriores fases: Diagnóstico, Presentación del curso, y Elaboración.

Esta ordenación depende de las actividades en las que se reciclen primeramente, las actividades ya realizadas, las que ahora se llevarán a cabo con un nuevo enfoque, el de organizar a partir del contraste, y la jerarquización de ideas y conceptos apoyados en las actividades participativas guiadas por el profesor.

De manera que las actividades para esta fase, deben estar compuestas por discusiones por equipos, plenarias, e individuales. En esta práctica se deberán consensar las ideas expuestas mediante discusiones plenarias con tiempo para que cada estudiante exponga.

La última fase, la evaluación, debe sintetizar todas las bases anteriores, en las últimas sesiones del curso. En esta fase, el profesor debe hacer la lectura de los datos que haya arrojado la evaluación que dio inicio en la etapa anterior, y que continuará en esta última.

Ahora, el profesor debe entregar los instrumentos que harán posible la valoración de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Los instrumentos deben considerar aspectos diferentes del curso, como: metodológicos, y sobre los contenidos. También es preciso que el profesor manifieste, tanto las reglas para la realización de la actividad, como las expectativas puestas en la misma.

Es preciso que se haga una breve historia de lo que se está evaluando; el objeto de evaluación. Así también, los objetivos de la evaluación deberán ser explícitos.

Conclusiones

La idea de diseñar esta estrategia, parte del conocimiento generalizado que existe acerca de la importancia intrínseca del ritmo en la música. Tal importancia no es cuestionable entre profesionales de la música, profesores de música, etc.

Sin embargo, en la enseñanza se ha soslayado la importancia de mejorar y atender los problemas del aprendizaje del ritmo, estos problemas se constatan comúnmente en los recitales y conciertos, exámenes, efectuados por estudiantes de todos los niveles en la Facultad de Música de la UANL.

Tradicionalmente la enseñanza cuestiona el buen o mal desempeño del aprendizaje, que en este contexto aludido, no ha sido la excepción. El mal desempeño por parte de los estudiantes en los exámenes citados, se les suele responsabilizar a estos mismos. Se les ha atribuido una mala o escasa práctica, lo que puede observarse en los exámenes de acreditación de cada uno de los cursos en la Facultad de Música.

A tales problemas, esta propuesta desea contribuir con soluciones viables, que respondan a la naturaleza de los problemas, y a las expectativas que esto mismo genera.

Consciente, la propuesta, de que en materia de formación musical el camino no es unilineal. De que, en cada sujeto, se encuentran las mismas condiciones comunes, como únicas de aprendizaje; lo que representa sin duda un verdadero reto para la enseñanza.

No obstante, se ha llegado a la conclusión de que la problemática plantea una verdadera necesidad, para lo que la propuesta se presume pertinente, asumiendo de antemano, los retos que pueden estar presentes.

Para poder soportar teóricamente esta estrategia, se han revisado las tesis más importantes conocidas en materia de pedagogía y educación musical, así como algunas teorías cognitivas del aprendizaje, que se han incorporado a los discursos contemporáneos de educación.

No obstante, de la amplia difusión que gozan estas tesis y teorías en universidades, escuelas normales, programas de posgrado, y en la propia Facultad de Música de la UANL, esta propuesta puede ser no solo útil, sino innovadora, considerando la realidad estudiada en los dos primeros capítulos de esta investigación, en la que puede verse que las cotidianas labores no son permeadas o guiadas por algún soporte teórico de enseñanza.

La enseñanza musical en la clase de guitarra en el nivel propedéutico, carece de formación pedagógica –y como ya se ha visto- los cursos no parten de una imagen justa de los procesos de aprendizaje.

Para lo que esta propuesta planteó cambios importantes para la enseñanza de la música, y particularmente para el desarrollo de las habilidades rítmicas en la Facultad de Música. Pero, finalmente las destrezas que puedan desarrollar los estudiantes, tendrán que contrastarse en la realidad, fuera de un laboratorio. De manera que los cambios propuestos no deben quedarse en el aula de clases, si se desean cambios más significativos, y de mayor impacto.

Lo anterior invita a que deben tomarse en serio asuntos como la divulgación y la aplicación de propuestas e investigaciones. Esta responsabilidad, debe ser compartida tanto por las instituciones, como por los propios investigadores, en quienes descansa la posibilidad de realizar y

motivar transformaciones, y que puedan llegar afectar a los trabajos que se realizan en las aulas.

Las estrategias planteadas en la propuesta para la clase de guitarra, son también cambios, que pretenden ser portadores de motivación, que es importante para salir de la rutinaria vida escolar, y poder pensar más allá: en una necesaria y merecida educación musical de calidad, para la Facultad de Música de la Universidad Autónoma de Nuevo León.

A continuación, se hacen una serie de recomendaciones para facilitar la aplicación de la presente estrategia.

RECOMENDACIONES

Las recomendaciones que a continuación se hacen, son bases generales considerando aspectos de carácter didáctico, para hacer factible la realización de la presente estrategia.

1. Contar con un espacio adecuado para el trabajo en grupo, considerando las necesidades acústicas de la guitarra, que es un instrumento de poco volumen de sonido.
2. Que el grupo al que está dirigida la estrategia, no sea mayor de ocho estudiantes, para seguir de cerca cualquier problema que se presente. Sobre todo si se trata de aspectos de tipo técnico que requieren de una enseñanza individualizada y personalizada.
3. Hacer grabaciones en audio y video, por lo menos al finalizar cada una de las fases, para tener más objetividad en las apreciaciones sobre todo cuando se va a evaluar.
4. Utilizar instrumentos complementarios de percusión, fáciles de manipular, como triángulos, caja china, platillos, gong, entre otros. Son importantes para acompañar y matizar algunos ejercicios de lectura rítmica.
5. Los estudiantes deben contar con instrumento propio, especialmente la guitarra para el trabajo en casa, el cual debe de consistir en una hora mínima diaria toda la semana.

6. Para enriquecer y proveer de recursos materiales, deben seleccionarse canciones y ejercicios adecuados al nivel de la clase. Una fuente importante puede ser el folklore, tanto local, regional, nacional, como internacional. Este tipo de material suele estar basado en la danza, y, por lo tanto es rítmicamente atractivo para esta estrategia.
7. Invitar a los estudiantes a que asistan regularmente a conciertos, presentaciones teatrales, ballet, danza folklórica, y todo tipo de presentaciones en vivo.
8. Que la estrategia se divulgue al resto de los profesores que se desempeñan en el nivel propedéutico, en cualquiera de las especialidades.
9. Capacitar a los profesores que deseen aplicar esta estrategia, como vía de preparación y enriquecimiento de la misma.
10. Aplicar y dar un seguimiento de cuáles han sido los avances a partir de la aplicación de la estrategia, siguiendo de cerca la trayectoria académica en otros cursos y de posteriores semestres, de los estudiantes que hayan llevado la estrategia.
11. Divulgar los resultados cualquiera de los avances que se hayan dado, con la idea de motivar futuras investigaciones tanto en la materia, como en otras.
12. Crear una comisión que pueda revisar y evaluar periódicamente tanto el proceso en el que se aplica la estrategia, y por otra parte evaluar los resultados consistentes en el aprovechamiento posterior por parte de los estudiantes.

BIBLIOGRAFÍA

1. APEL, W. (1964). Harvard Dictionary of Music. Cambridge, Mass. : Harvard University, Press.
2. ARISTÓTELES. (1965). LA POLÍTICA (Traducción: Patricio de Azcarate). Madrid, Espasa – Calpe.
3. AYALA, A. (1999). LX ANIVERSARIO. UANL.
4. AZÚA, F. (1996). El aprendizaje de la decepción. Barcelona, Editorial Anagrama.
5. BARCE, R. (1985). FRONTERAS DE LA MÚSICA. Madrid, Real Editores.
6. BRUNER, J. (1964). El proceso del desarrollo cognoscitivo. American Psychologist, 19, 2.
7. BRUNNER, J. (1990). Educación superior en América Latina: Cambios y desafíos. México, Fondo de Cultura Económica.
8. BOU, L. Ma. (1989). Como enseñar arte. Barcelona, Ediciones CEAC.
9. COLL, C. (1997). Psicología y currículum. México, Editorial Paidós Mexicana.
10. COLLINGWOOD, R. (1993). LOS PRINCIPIOS DEL ARTE. México, Fondo de Cultura Económica.

11. DÍAZ BARRIGA, A. (1998). Didáctica y currículum. Barcelona, Ediciones Paidós.
12. DÍAZ BARRIGA, F; HERNÁNDEZ ROJAS, G. (2003). Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo. Editorial Mc. Graw-Hill Interamericana.
13. Diccionario de Música (1982). Ediciones Generales Anaya. Villafranca, Madrid.
14. DRUCKER, P. (1993). La sociedad poscapitalista. Buenos Aires, Editorial Sudamericana.
15. EISNER W, E. (1972). Educación la visión artística. Barcelona, Ediciones Paidós.
16. Enciclopedia Hispánica. (1989-1990). Encyclopaedia británica, Publishas, Inc. Barcelona Buenos Aires, Caracas, México, Panamá.
17. FERMOSE ESTÉBANEZ, P. (1997). Teoría de la educación. México Editorial Trillas.
18. FROMM, E. (1998). El arte de amar. México Editorial Paidós.
19. FULLAT, O. (1992). FILOSOFÍAS DE LA EDUCACIÓN, PAIDEIA. Barcelona, Ediciones CEAC.
20. GAGNÉ, E. (1991). La psicología del aprendizaje escolar. Madrid, Visor.

21. GAGNÉ, R. (1977). The conditions of learning (3ª. Ed.). Nueva York, Holt, Rinehart y Winston.
22. GARDNER, H (1995). ESTRUCTURAS DE LA MENTE, La teoría de las inteligencias múltiples. México, Fondo de Cultura Económica.
23. GÓMEZ DE SILVA, G. (1998). BREVE DICCIONARIO ETIMOLÓGICO DE LA LENGUA ESPAÑOLA. México, Fondo de Cultura Económica.
24. HEMSY DE GAINZA, V. (1964). La iniciación musical del niño. Buenos Aires, Editorial Ricordi.
25. <http://abs.gob.ar/Docentes/Ramas/Artística/Documentos/Música.htm>.
26. JOVÉ PÉREZ, J. (2000). La Psicología del arte de Vygotsky. Universidad de Lleida.
27. KENT, R. (1997). Los temas críticos de la educación superior en América Latina Vol. 2. México, Fondo de Cultura Económica.
28. _____ (1996). Los temas críticos de la Educación superior en América Latina, Estudios comparativos. México, Fondo de Cultura Económica.
29. LLACER PLA, F. (1982). GUÍA ANALÍTICA DE FORMAS MUSICALES. Madrid, Real Musical.
30. LOWENFELD, V. (1961). Desarrollo de la capacidad creadora. Buenos Aires, Editorial Kapelusz.

31. LANGER, S. (1957). "Expressiveness", Problems of Art. Nueva York, Charles >>Scribner's Sons.
32. LUKÁCS, G. (1965). Aesthetik, I. Teil. Die Eigenart des Aesthetischen. Barcelona, Ediciones Grijalvo.
33. MERANI, A. (1979). DICCIONARIO DE PSICOLOGÍA. México, Editorial Grijalvo.
34. PALACIOS, J. (1997). LA CUESTIÓN ESCOLAR. México, Distribuciones Fontamara.
35. PANTIAGOSO, M. (1994). DISTINTOS LENGUAJES DEL ARTE PARA EL DESARROLLO de la expresión, la comunicación, y la integración. Del libro, Educación por el Arte. Perú, Instituto de Cultura.
36. POZO, J. (1989). Teorías cognitivas del aprendizaje. Madrid, Morata.
37. RISTAD, EI. (1989). LA MÚSICA EN LA MENTE. Chile, Editorial Cuatro Vientos.
38. RODRÍGUEZ ESTRADA, M. (1995). Psicología de la creatividad: manual de seminarios vivenciales. México, Editorial Pax.
39. DE RUBERTIS, V. (1997). TEORÍA COMPLETA DE LA MÚSICA. Buenos Aires, Editorial Ricordi.
40. S.E.P.; <http://www.sep.gob.mx/wb2/sep/sep158programas>.

41. UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN. PLAN DE ESTUDIOS DE LOS NIVELES PROPEDÉUTICO, TÉCNICO MEDIO EN MÚSICA, PROFESIONAL ASOCIADO EN MÚSICA Y LICENCIATURA.
42. UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN. Proyecto Visión UANL 2006.
43. WEBBER, A. (1974). La música y el niño pequeño. Buenos Aires, Editorial Ricordi.
44. WILLEMS, E. (2001). El oído musical. Barcelona, Editorial Paidós.

