



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
Programa de Maestría y Doctorado en Música

Facultad de Música
Centro de Ciencias Aplicadas y Desarrollo Tecnológico
Instituto de Investigaciones Antropológicas

CONCEPTOS DE MUSICALIDAD IMPLICADOS EN LA EDUCACIÓN
MUSICAL

TESIS QUE,
PARA OPTAR POR EL GRADO DE
MAESTRÍA EN MÚSICA, EDUCACIÓN MUSICAL

PRESENTA:
ROSA MARÍA SOLIVERES BUIGUES

TUTORA : MTRA. ALMA ERÉNDIRA OCHOA COLUNGA (FaM-UNAM)

CIUDAD DE MÉXICO, ABRIL 2016



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN

Antecedentes	6
Planteamiento del problema	7
Objetivos	9
Supuestos	10
Justificación	11
Método de investigación	12
Contenido	15
Prólogo: Consideraciones analíticas básicas del término musicalidad a la luz de la teoría de los campos léxicos	17

CAPÍTULO 1

1.- MUSICALIDAD: CONTROVERSIAS EN TORNO A UN LUGAR COMÚN

1.1. Diferentes acepciones de musicalidad	23
1.2. Usos del término musicalidad	29
1.3. Algunos términos asociados a la musicalidad	32
1.4. Test de aptitud y test de logro y aprovechamiento musical	41
1.5. Consideraciones en torno a la musicalidad	52

CAPÍTULO 2

1.- MUSICALIDAD: UNA PERSPECTIVA DESDE LA EDUCACIÓN MUSICAL

1.1. Introducción	67
1.2. Educación musical	73
1.3. Teoría del aprendizaje significativo	74
1.4. Aprendizaje musical significativo	77
2.- Propuestas didácticas de educación musical aparecidas en el siglo XX	80

CAPÍTULO 3

1.- ANÁLISIS DE LOS OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN MEDIANTE ENTREVISTA A SEIS PROFESORES DE LA FACULTAD DE MÚSICA DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

1.1. Introducción	103
1.2. Análisis de datos	105
CONCLUSIONES	120
BIBLIOGRAFÍA	124
ANEXO	136
NOTAS	138

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Asociaciones léxicas	19
Figura 1. Conformación del campo léxico	21
Tabla 2. Test de aptitud musical	42
Tabla 3. Test de Gordon	49
Tabla 4. Inteligencias múltiples	55
Tabla 5. Concepción constructivista de la enseñanza aprendizaje	76
Tabla 6. Aprendizaje musical significativo por recepción/descubrimiento y significativo/memorístico	78
Tabla 7. Definición del término musicalidad	107
Tabla 8. Sinonimia y polisemia: aptitud, talento, don, habilidad y musicalidad	108
Tabla 9. Confusión en el empleo del término	108
Tabla 10. Musicalidad, ¿innata o adquirida?	109
Tabla 11. ¿Cualquier persona puede tocar un instrumento?	110
Tabla 12. Musicalidad como condición indispensable en la formación del músico	111
Tabla 13. Desarrollo de la musicalidad a la par de otras consideraciones	112
Tabla 14. Estrategias para el desarrollo de la musicalidad	114
Tabla 15. Herramientas pedagógicas	115
Tabla 16. ¿Es enseñable la musicalidad?	116

Tabla 17. Consideraciones a tomar en cuenta para el desarrollo de la musicalidad.	117
Tabla 18. ¿La musicalidad forma parte de lo descrito en los programas de estudio?	118
Tabla 19. ¿Debe formar parte del programa de estudio?	119
Tabla 20. ¿Se debe desarrollar al inicio o después del dominio de la técnica?	119

INTRODUCCIÓN

Antecedentes

Bastaría una brevísima revisión del concepto de musicalidad para determinar si existe o no consenso respecto de su utilización. Si realizamos un somero análisis del uso que se le confiere al término *musicalidad* en distintos ámbitos de nuestra cultura, podremos deducir diferencias, tanto en significados que se le atribuyen como, consecuentemente, en los contextos en que se encuentra.

El concepto musicalidad lo encontramos asociado fundamentalmente al ámbito de la música profesional y amateur. Sin embargo, también se le observa relacionado con estudios e investigaciones acerca de comportamientos que se dan en las diferentes etapas del desarrollo humano. Por ejemplo en los estudios acerca del desarrollo que realizó Hargreaves (1998) a bebés, jóvenes o adultos quien llegó a ciertas conclusiones como: “a los diez años y la mayoría de los sujetos de siete años desarrollan un alto grado de sensibilidad estilística...”(p.68) “...los niños de seis o siete años poseen muchas de las habilidades fundamentales requeridas para la máxima percepción y ejecución musical” (p.97). El término *musicalidad* lo encontramos asociado también a diferencias de género, a diferencias entre músicos expertos y novatos, a diferencias entre especies, como humanos o animales o, incluso, a diferentes disciplinas artísticas. Tan solo por citar un ejemplo, Suzuki (1969) hizo la analogía de la educación de un niño con un joven ruiseñor: “se trata de la educación del talento del ruiseñor... El pájaro adiestrador sirve de maestro al pichoncito”. (p.15)

El concepto de musicalidad también aparece vinculado a discursos no estrictamente musicales como la poesía, la literatura, la danza y, de manera metafórica, a la arquitectura y a las artes plásticas definido de maneras distintas. No obstante, el término musicalidad puede aparecer en programas de estudios, en textos del currículum artístico y en otros discursos culturales como son las declaraciones en torno a la política cultural del ámbito educativo básico o profesional.

Planteamiento del problema

En algunas disciplinas o actividades aparentemente tan poco vinculadas entre sí como la danza, las matemáticas, los deportes o el aprendizaje de lenguas extranjeras por citar algunas, observamos la creencia bastante extendida de que solamente un número limitado de personas posee habilidades especiales para desarrollar lo que cada una de estas disciplinas o actividades requiere para su excelencia. Esto marca la diferencia entre la obtención de resultados con menor dosis de esfuerzo en comparación con otras personas quienes, sólo después de intensas horas de trabajo, tiempo y estudio, pueden obtener resultados similares.

De igual manera la música no escapa a las posturas propias del innatismo, es decir, aquellas que declaran que el sujeto dispone de un repertorio de características, habilidades, conductas y conocimientos no aprendidos. Estas posturas refieren lo innato principalmente al conocimiento, defendiendo que existen conceptos que la mente encuentra ya en sí misma y que no dependen del aprendizaje. (Echegoyen, 2004).

En el momento presente todavía parece vigente la idea preconcebida de que quien no posea “dones innatos” no puede alcanzar un nivel de excelencia en la música. Si sólo se observa esta perspectiva queda claro que dependerá de la cantidad y calidad de las habilidades ingénitas el alcanzar, o no, un nivel óptimo de ejecución en función del talento que se posea. Este tipo de posiciones son las que propician aseveraciones tales como: se es “músico” gracias a su propio “talento musical”, dejando relegado a un segundo plano el propio proceso educativo. Pero realmente ¿esto ocurre así? o ¿existen otros factores en juego?

Una de las acepciones más generales del concepto musicalidad es la “habilidad para crear e interpretar música de forma imaginativa y sensible” (*Webster's e Encyclopedic Unabridged Dictionary of English Language*, 1996, p. 943). A pesar de ello la psicología de la música vincula muchas veces la musicalidad al talento o al don natural. Evidentemente no son éstas las dos únicas maneras de entender la musicalidad, de hecho en este fenómeno encontramos una multiplicidad no sólo de acepciones, sino de formas de trabajo que se engloban fundamentalmente en la enseñanza. Basta la simple mención del término para observar diferentes acepciones, usos y contextos.

La dificultad de hallar una definición precisa y exenta de subjetividad del concepto musicalidad puede provocar la ausencia de reflexión suficiente alrededor de este problema tanto en la enseñanza como en la evaluación musical. Esta falta de objetividad puede permear al proceso de enseñanza aprendizaje, siempre que no exista congruencia suficiente entre el proceso de enseñanza aprendizaje, la didáctica, la metodología y una definición única del término.

Esa misma ambigüedad o incluso indeterminación parece reflejarse también en el uso de distintos métodos para la búsqueda del desarrollo de la musicalidad. Por tal motivo se hace necesario clarificar los acuerdos existentes alrededor del término, además de continuar en el “debate” de la musicalidad (Hallam 2006) con la intención de apoyar la práctica del docente en el aula.

Existen dos debates en relación a si la musicalidad es hereditaria, el primero se centra en si los humanos tienen capacidad para la música en tanto que especie; el segundo se enmarca en las diferencias de aptitud musical en cada individuo. Ambos se confunden fácilmente. En relación con el primero existe un creciente cuerpo de evidencia que sostiene que todos los humanos tienen el potencial de hacer música y que la musicalidad es tan universal como la habilidad lingüística. El segundo debate se centra en si existen diferencias individuales genéticamente determinadas en la habilidad musical. Mientras que hoy se acepta que existe una fuerte influencia ambiental en la inteligencia medida. (p.105)

Por lo expuesto anteriormente, la presente investigación se centra en la revisión de los estudios, ensayos y opiniones existentes alrededor de la musicalidad y por medio del estudio de la psicología de la música trataremos de acercarnos a las respuestas de las siguientes cuestiones:

- ¿Cuál ha sido la transformación que ha experimentado el concepto de musicalidad a lo largo del siglo XX?
- ¿En qué medida el concepto de musicalidad se asocia o disocia con los términos de habilidad, don, aptitud y/o talento?
- ¿Las diferentes conceptualizaciones del término musicalidad pueden influir en la intervención educativa?

Objetivos generales

1) Determinar el consenso respecto al uso y significado del concepto de musicalidad en la educación musical en la Facultad de Música de la Universidad Nacional Autónoma de México.

2) Contextualizar el concepto de musicalidad dentro del campo de la enseñanza profesional de la música.

3) Analizar usos y significados diversos del concepto, con el fin de reflexionar sobre su implicación en la práctica docente de educación musical especializada y algunos de los factores que confluyen en el futuro desarrollo de las habilidades musicales.

Objetivos específicos

a) Describir las acepciones más relevantes del término musicalidad y reflexionar, desde la psicología de la música y a través de los estudios dirigidos a ella, sobre los términos de asociación directa al analizar conceptos como: habilidad musical, talento, don, y aptitud musical

b) Determinar la contribución a la educación musical de conceptos como habilidad, don, aptitud y talento, asociados al término de musicalidad.

Supuestos

La presente investigación parte de los siguientes supuestos:

1. El concepto de musicalidad ha sufrido varias transformaciones a lo largo del tiempo, no sólo debido a cuestiones meramente técnico-musicales sino también a aspectos que denominan el propio objeto de trabajo y que dentro de un marco educativo se modifican continuamente, es decir, las distintas interpretaciones de habilidad, aptitud, talento, don y capacidad.
2. Si bien desde las teorías pedagógicas puede existir un lugar “común” para las definiciones del concepto de musicalidad, las prácticas en el aula durante el proceso de enseñanza aprendizaje se ven atravesadas por múltiples ideas que en ocasiones no precisan los objetivos que el alumno debe alcanzar.
3. El lugar “común” de estas definiciones muestra la formidable polisemia e indeterminación del concepto, pues desde algunos autores y en medios distintos es posible observar la utilización de categorías éticas, ontológicas, epistemológicas, acústicas y estéticas para definir la musicalidad. De manera explícita o implícita, creadores, intérpretes, críticos, poetas, pedagogos, científicos, escritores y, en general, quienes participan de una cultura, definen y emplean el término de musicalidad de manera distinta y, en ocasiones, contradictoria.

Justificación

La presente investigación pretende aportar una descripción detallada y contextualizada de distintas definiciones del concepto de musicalidad, así como de diversos usos del término en el campo de la educación musical.

La ambigüedad o indeterminación en la definición y uso del concepto de musicalidad parece reflejarse también en el uso de distintos métodos para la búsqueda del desarrollo de ésta. Por tal motivo en este trabajo se considera que es necesario clarificar los acuerdos existentes alrededor del término, así como continuar en el “debate” (ver cita p. 8) con la intención de apoyar la práctica del docente en el aula, ya que las posiciones en este debate provocan implicaciones directas en el aula.

Dentro de la enseñanza no existen, hasta donde sabemos, las bases necesarias y concisas sobre la formación y desarrollo del alumno en el terreno de la musicalidad, lo que implica un gran abanico de posibilidades de docencia que en muchas ocasiones no llega a cubrir las expectativas establecidas para la futura vida profesional; es por ello que el presente trabajo pretende contribuir a replantear de manera directa en la enseñanza de la música la propuesta de retorno al estudio de las bases pedagógicas, es decir, no tanto enarbolar la bandera de la innovación en la educación musical, sino plantear el establecimiento de acuerdos mínimos con respecto a las bases de la educación musical especializada.

Además la presente investigación tendría como interés poner a consideración de quienes tienen bajo su responsabilidad el diseño curricular musical y los planes de estudio, así como de todos los interesados en la práctica docente específica del área musical, un enfoque más preciso sobre una de las metas a alcanzar: el desempeño del futuro músico con la supuesta musicalidad desarrollada.

MÉTODO DE INVESTIGACIÓN

Desde el punto de vista de la metodología, ésta es una investigación cualitativa.

Este tipo de investigación es el que estudia el acontecer en el medio que aparece privilegiando los aspectos subjetivos del comportamiento y explora el sentido y significado de los sujetos por medio de los elementos simbólicos, especialmente los lenguajes o discursos. Para ello utiliza principalmente los siguientes recursos: entrevista, análisis de documentos y observación sobre el terreno, (Maceda, 2014 p.14).

A través de la investigación cualitativa este trabajo ha buscado la comprensión de la realidad del concepto de musicalidad y no de su explicación como hubiera sido el caso de una investigación cuantitativa. Para Marshall y Rossman (1999) la investigación cualitativa es pragmática, interpretativa y está asentada en la experiencia de las personas. En este mismo sentido y para Bresler (2006) este tipo de investigación tiene como propósito ayudar a las personas a obtener un conocimiento más sofisticado de las cosas, en este caso, del concepto de musicalidad.

Como punto de partida se tomaron en cuenta las consideraciones analíticas básicas del término musicalidad a la luz de la teoría de los campos léxicos por tal de clarificar la multiplicidad de acepciones, usos y contextos del término. Esta misma diversidad de acepciones nos llevó a admitir la existencia no solamente de un campo conceptual sino, además, de lo que se considera un campo léxico. Las asociaciones semánticas y léxicas que detona la simple consideración del término musicalidad sugirieron una consideración del problema desde el punto de vista de la relación de significados. Cualquier intento de organización cualitativo y/o cuantitativo de las acepciones y usos del término en cuestión, pasó necesariamente por considerar nuestro objeto de estudio desde la perspectiva de la teoría de los campos léxicos.

La presente investigación intentó acotar las distintas acepciones a través de la recolección y análisis de contenido en lo que respecta a definiciones, datos y usos del término musicalidad en la enseñanza profesional de la música. A través del ensayo expositivo se buscó la comprensión empática del fenómeno alrededor del concepto de musicalidad desde el cual pudimos obtener una panorámica más completa. Cabe recordar que en este tipo de ensayos se describen asuntos diversos en donde el autor asume posturas personales para aportar su propia descripción del fenómeno estudiado.

En lo que respecta al análisis de información Dulzaides y Molina (2004) señalan que éste se debe centrar en un contexto específico, se debe remitir directamente al autor para así posibilitar la recuperación de la información y ser un puente entre el usuario y el conocimiento. Nuestro estudio se encuentra centrado en aspectos descriptivos y de método intensivo de análisis documental, ya que es a través del análisis de la información de estudios, definiciones, opiniones y ensayos acerca de la musicalidad donde se extrajo todo el contenido del presente estudio.

Por último recurrimos a la teoría de las representaciones sociales de Moscovici (1961), esencialmente al segundo caso que propone dicha teoría, es decir, al proceso de objetivación, en donde las entidades abstractas (el concepto musicalidad) se transforman en algo material y concreto, los productos de pensamiento en realidades físicas y los conceptos en imágenes (Moscovici, 1984). Para este trabajo resulta de suma importancia este segundo proceso, el de la objetivación, puesto que nos ha permitido partir del concepto abstracto y subjetivo de la musicalidad para analizarlo a la luz de una realidad concreta.

Como instrumento para la recolección de datos se usó la entrevista semiestructurada. En la investigación, la entrevista toma forma de diálogo coloquial, que según Rodríguez Gómez et al. (1996) consiste en “focalizar progresivamente el interrogatorio hacia cuestiones cada vez más precisas y ayudar a que el entrevistado se exprese y aclare pero sin sugerir sus respuestas” (p.168) .

En este trabajo se propuso que el entrevistado pudiera hablar de manera libre, lo que posibilitó que esta entrevista semiestructurada también haya tenido partes abiertas en las que el entrevistado contaba con la oportunidad de abundar en su experiencia vivencial y personal, por lo que el cuestionario de la entrevista sirvió nada más a modo de guía (ver anexo). Las preguntas que se les practicaron a los docentes seleccionados giraron en torno a cuatro temas principales:

1. Definición del término
2. Musicalidad y desarrollo
3. Musicalidad y educación musical
4. Musicalidad y currículum

Para el análisis de datos, una vez transcritas las entrevistas, y después de una observación minuciosa del texto, se concluyó que las categorías de análisis venían dadas por los cuatro temas principales de la guía de la entrevista:

- a) Definición del término,
- b) Implicación en el desarrollo,
- c) Contextualización en la educación musical
- d) Pertinencia de la inclusión del concepto en el currículum.

Contenido

La presente tesis se divide en un prólogo, tres capítulos y conclusiones finales. Con objeto de centrar el análisis de los términos que generalmente van asociados al concepto de musicalidad (habilidad, don, aptitud, talento), esta investigación recurrirá a la teoría de los campos semánticos, es por ello que se inicia con un prólogo al primer capítulo en donde se expone una breve historia de esta teoría.

Prólogo: Consideraciones analíticas básicas del término musicalidad a la luz de la teoría de los campos léxicos.

Capítulo 1.

En este capítulo se abordan las diferentes acepciones y los diversos usos del término musicalidad, y se propone un breve análisis de los estudios, opiniones y escritos en torno al concepto. También se revisan algunos de los términos asociados al concepto musicalidad (habilidad, don, talento y aptitud) ya que se considera de importancia básica que se conozca el marco de referencia de nuestro objeto de estudio y, de igual manera, se analizan algunas de las pruebas de aptitud musical más relevantes que se aplican a modo de ingreso en buena parte de las escuelas especializadas en educación musical, es decir, escuelas que forman músicos.

Capítulo 2.

Este capítulo se centra en el campo de la educación musical y en los métodos de trabajo educativo que aparecieron con las nuevas propuestas de desarrollo musical a lo largo del siglo XX. Primero se propone un recorrido por las propuestas aparecidas a principios y mediados de siglo de autores relevantes como Dalcroze, Martenot, Kodály, Willems, Orff, Ward y Suzuki. Después se pasa a las propuestas que se derivan a partir de la década de los setenta con los cambios que supusieron la música contemporánea y el desarrollo de la creatividad con la aparición de autores como Paynter y Schafer. Asimismo se hace una vinculación de estas propuestas con el concepto de musicalidad por tal de facilitar la reflexión sobre los campos formativos en la educación musical.

Para finalizar se revisa la propuesta de formación de Rogers (1984) y se hace mención de autores como Bowman (2009) o Regelski (2007) ya que se consideran propuestas formales de cambio e innovación relevantes en la educación musical.

Capítulo 3

Como un primer punto en este capítulo se propone un recorrido por la historia de las representaciones sociales con la intención de fundamentar el discurso y resultado de las entrevistas semiestructuradas que se practicaron a seis maestros de la Facultad de Música de la Universidad Nacional Autónoma de México.

Como segundo punto en este capítulo se comenta el análisis de los datos obtenidos de cada una de las entrevistas practicadas.

Por último se presentan las conclusiones a la luz de los objetivos generales de esta investigación.

Consideraciones analíticas básicas del término musicalidad a la luz de la teoría de los campos léxicos.

La cantidad y tipología de significados del término *musicalidad*, que como veremos llegarán a ser contradictorios, cubre un espacio semántico de dimensiones considerables. Desde la inclinación innata del niño en su primera etapa motriz hasta la característica interpretativa con la que el solista ejecuta la cadencia del segundo movimiento de su concierto, o, desde la musicalidad de un verso hasta lo hipotéticamente cuantificable de los test de aptitud musical, nuestro término parece planear cómodamente sobre extensiones vastísimas del hecho musical.

Esta multiplicidad de acepciones, usos y contextos del término nos lleva a admitir la existencia no solamente de un campo conceptual sino, además, de lo que se considera un campo léxico. Las asociaciones semánticas y léxicas que detona la simple consideración del término musicalidad sugieren una consideración del problema desde el punto de vista de la relación de significados. Cualquier intento de organización cualitativo y/o cuantitativo de las acepciones y usos del término en cuestión, pasará necesariamente por considerar nuestro objeto de estudio desde la perspectiva de la teoría de los campos léxicos. La cuestión fundamental será, en este momento y a la luz de este enfoque, la de determinar cuál es la naturaleza de las asociaciones léxicas en torno al término musicalidad y cómo se organizan desde el punto de vista del contenido.

La teoría del campo léxico supone uno de los aspectos más complejos y discutidos de la teoría semántica aunque exista un cierto acuerdo en reconocer que se trata de una verdadera revolución en el estudio léxico. Es necesario realizar un recuento de la historia sobre alguno de los aspectos básicos de la teoría del campo, quizás del cual se pueda arrojar un poco de luz en los alcances de nuestro propio caso, es decir, en la revisión del concepto de musicalidad.

Alrededor de 1924, en los momentos en los que la teoría del campo semántico estaba viendo la luz, Ipsen logró establecer una primera idea que iba más allá de la mera asociación semántica: “(...) como en un mosaico, una palabra se une aquí a la otra, cada una limitada de diferente manera, pero de modo que los contornos queden acoplados y todas juntas queden englobadas en una unidad semántica de orden superior” (Geckeler 1984, p. 103).

Esta mirada permitió, desde los momentos de su aparición, la consideración de lo que se denomina campos léxicos como una especie de retículas de significación en forma de mosaico. Los significados se articulan, enlazan y se acoplan, tendiendo a ocupar toda la extensión del propio significado. Por otra parte presupone que los contenidos léxicos se articulan desde el nivel de la yuxtaposición y buscan agruparse en unidades superiores de significado.

Otra de las figuras capitales en los inicios de la teoría del campo fue, evidentemente, Saussure (Cursos de Lingüística general 1914-1916) y sus relaciones asociativas; en estas relaciones y fuera del discurso, el autor define que las palabras que ofrecen algo en común se asocian en la memoria, sin ningún orden establecido. Además, menciona que las asociaciones mentales serán tantas cuantas relaciones diversas existan, pues el sujeto puede hacer múltiples conexiones.

En función del postulado de Saussure (1916), para el término musicalidad, pueden establecerse cuatro tipos de asociación léxica; por raíz común, por analogía de significados, por sufijo común y por forma acústica (ver tabla 1). Evidentemente, los dos últimos tipos poco o nada tienen que ver con los campos semánticos e incluso los dos primeros tipos de asociación léxica múltiple no son, en principio y en sentido estricto, un campo léxico. Lo que resulta innegable es que fue a partir de estos límites que se construyó el marco conceptual de la teoría del campo.

Tabla 1.

Asociaciones léxicas para el término musicalidad según el postulado de Saussure (1916). Datos de la investigación.

musicalidad			
Por raíz común	Analogía de significados	Sufijo común	Forma acústica
musicalizar	habilidad	afabilidad	popularidad
musicología	talento	moralidad	rusticidad
musicoterapia	aptitud		

En 1934 Porzig propuso “la teoría de los campos semánticos elementales”, en la que las relaciones semánticas esenciales se articulan como vínculos entre un verbo y un objeto, o entre un verbo y su sujeto. También existe esta relación entre un adjetivo y su sustantivo, de tal manera que el uno presupone la existencia del otro: talar- árbol, ladrar-perro, rosa-roja.

Este planteamiento, aunque todavía distante de los campos léxicos tal y como hoy se admiten comúnmente, sirvió más tarde a Coseriu (1986) para asentar las bases de su teoría semántica que él mismo explica en términos de *solidaridades léxicas*. Coseriu define una solidaridad léxica (*lexikalische solidaritäten*, p. 296) como determinación semántica de una palabra mediante una clase léxica, un archilexema o un lexema, es decir, una determinada clase, un determinado archilexema o un determinado lexema funciona como rasgo distintivo en el contenido de la respectiva palabra (Geckeler - Ocampo 1972).

En esta teoría, las relaciones semánticas se articulan en términos que son determinantes y términos que están establecidos variando el tipo de determinación entre ellos. En este sentido y dependiendo de la función que jueguen *clase*, *archilexema* y *lexema* obtendremos tres tipos de estructura (Gutiérrez, 1981):

1.- Afinidad: la clase de los términos determinantes es el rasgo distintivo de los términos determinados.

2.- Selección: el archilexema de los términos determinantes es el rasgo distintivo de los términos determinados.

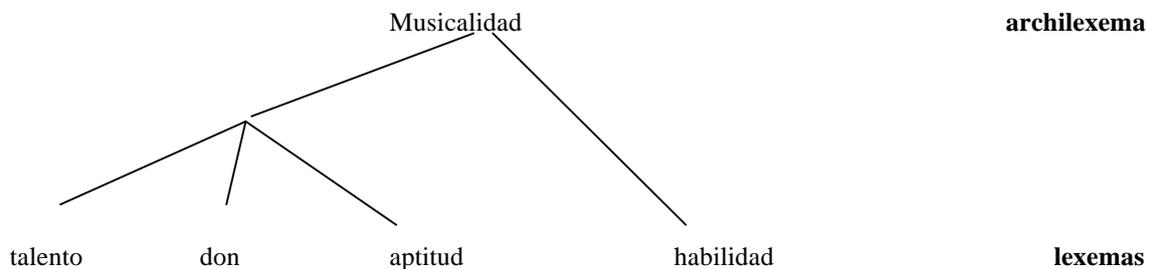
3.- Implicación: todo un lexema determinante funciona como determinación del contenido de un lexema determinado. (p. 192)

Concretamente y en el área educativa musical, el término *musicalidad* abarca un conjunto de rasgos semánticos comunes a una serie de unidades léxicas. Esto ocurre por dos motivos: 1) porque el significado del término *musicalidad* es más general que otros términos, y 2) porque el significado de *musicalidad* está incluido de alguna manera en estos mismos términos. Por lo que se entiende que el significado de *musicalidad* es más general que el de talento, don, habilidad o aptitud, vinculados en este trabajo siempre a lo estrictamente musical.

Para poder comprender un término es necesario conocer primero los lexemas generales que se encuentran presentes en los términos del campo léxico, a los que se les conoce por archilexemas. Si el término *musicalidad* se comporta como archilexema de un campo léxico en el que *don*, *talento*, *aptitud* o *habilidad* (ver Figura 1), son sus lexemas, deberemos admitir a la *música* (interpretación, educación, creación e investigación musicales) como su clase léxica.

Figura 1

Conformación del campo léxico de “musicalidad”. Datos de la investigación.



Otro de los autores que ayudará a comprender estas relaciones es Trier (1930) quien realizó la consabida teoría del campo. Este autor considerado como uno de los auténticos fundadores de la teoría estructurada del campo léxico, parte de la siguiente definición:

...son campos las realidades lingüísticas vivas existentes entre palabras individuales y el vocabulario total; son partes de un todo y se parecen a las palabras en que se articulan en cierta unidad superior (*sich ergliedern*) y al vocabulario (léxico o *Wortschatz*) en que se resuelven (*sich ausgliedern*) en unidades menores. (Arellano, 1979, p. 252)

De acuerdo con el concepto saussuriano de “sistema” y de la idea de “estructura” (Arellano, 1979), Trier concibe el “campo lingüístico” como un sistema organizado en el que todo se equilibra (Arellano, p. 252). Como observa Guiraud (1981) “la idea de Trier (...) es que nuestros conceptos abarcan todo el campo de lo real, como las piezas de un rompecabezas, sin dejar huecos y sin traslaparse”, por lo que “todo cambio en los límites de un concepto acarrea una modificación de los conceptos vecinos, y, de rechazo, de las palabras que los expresan” (García Jurado 2003, p.75).

Una vez referida la concepción de Trier es necesario hacer referencia al rol del contexto en la teoría del campo semántico. En sentido estricto, un campo semántico sólo tiene validez plena en un estado sincrónico de la lengua dado, es decir, el análisis semántico del término musicalidad sólo aplica a este preciso momento y al estado exacto de la convención musical en el tiempo presente.

Los significados diferentes de *musicalidad* a los que se alude a lo largo de esta investigación parecen compartir un núcleo de significación común. No obstante sus diferencias radican en torno a los rasgos semánticos que los distingue así como al uso y contexto en los que vemos empleado el término. Por todo ello este trabajo entenderá por campo semántico el área recubierta en el dominio de la significación de la palabra musicalidad.

1. MUSICALIDAD: CONTROVERSIAS EN TORNO A UN LUGAR COMÚN.

1.1 Diferentes acepciones de musicalidad

Como punto de partida para este trabajo se propone la revisión de las distintas acepciones que se encuentran en los diccionarios más usuales y los diferentes usos que se le dan al término tanto en el ámbito de la música como fuera de éste. Nos permitiremos en este primer capítulo sólo un breve recorrido ilustrativo de esta diversidad de conceptos y empleos de “musicalidad”.

Se ha sugerido ya la vinculación de algunas habilidades especiales con la idea de la musicalidad. En concreto, la psicología de la música tiende a interrelacionar, eventualmente, musicalidad con talento y don natural (*giftedness*). Gagné (2003) aplica el término don a quienes están dotados con un “potencial natural para el logro” (McPherson y Williamon 2006, p. 240), lo que está claramente por encima del promedio de su rango de edad para uno o más dominios. Según esta concepción las aptitudes son “habilidades naturales que tienen un origen genético y que aparecen y se desarrollan de una manera más o menos espontánea en todas las personas” (p. 240). El término talento puede ser utilizado para describir a alguien que demuestra excelencia interpretativa o habilidades superiores como resultado de algún tipo de entrenamiento sistemático en un campo específico.

Por ejemplo y asociado al ámbito infantil, “la destreza física y mental, la musicalidad, la memoria motora y la memoria auditiva de un niño son evidentes desde las primeras semanas de entrenamiento formal” (p.241), aunque necesitan ser considerablemente más refinadas y extendidas y a un nivel más alto para que se considere al niño como un intérprete con talento. Los casos más sobresalientes de talento excepcional en la etapa infantil de los músicos – lo que se conoce como niños prodigio – desarrollan muy temprano sus habilidades a un nivel extraordinariamente alto y, generalmente, antes de la adolescencia (Morelock y Feldman, 2000).

Probablemente el niño prodigio musical más famoso sea W. A. Mozart quien fue un intérprete sobresaliente a muy temprana edad. De manera similar Bach, Mendelssohn y Beethoven junto con Mozart “disfrutaban en su más tierna infancia el desarrollar su capacidad de improvisar en el teclado” (McPherson y Williamon 2006, p. 241). Estos talentos superiores se disparan cuando se moldean las habilidades naturales del niño, ya sea por medio de catalizadores intrapersonales y ambientales, bien por un aprendizaje sistemático y una práctica cotidiana o por una suma de ambos.

No son éstas las únicas maneras de entender la musicalidad; la simple mención del término suscita diferentes interpretaciones, lo que despliega todo un panorama de concepciones alrededor del término. En cierto modo esto afecta las prácticas educativas musicales, que requieren de precisión a la hora de establecer los distintos objetivos alrededor del aprendizaje musical y plantea nuevos retos en torno a la búsqueda de los efectos de la musicalidad.

Entre las connotaciones más comunes del término musicalidad, se encuentran las que hacen referencia a un cierto tipo de habilidad: “habilidad para crear e interpretar música de forma imaginativa y sensible” (*Webster’s e Encyclopedic Unabridged Dictionary of English Language*, 1996, p. 943). También es recurrente en los diccionarios de uso común aludir a la musicalidad como la calidad, la cualidad o el carácter musical, o bien a la “condición de ser musical”, tal y como se maneja en el diccionario *Pompeu Fabra* (1991, p. 1190). Aún en su diversidad, las distintas definiciones coinciden en su mayoría al manejar el aspecto de la sensibilidad hacia la música e incluso hasta el concepto romántico de lo que resulta grato al oído.

Otras, en cambio, explican la musicalidad en tanto actividad razonada convirtiendo así el concepto vinculado a una actividad de carácter intelectual y las hay que relacionan la habilidad musical con la dedicación a la música, es decir, con el estudio sostenido y el interés por ello.

Algunos de los ejemplos seleccionados a continuación permiten observar en sus definiciones la utilización de categorías éticas, ontológicas, epistemológicas, acústicas o estéticas para definir la musicalidad, pequeña muestra de la polisemia e indefinición de un concepto que suponemos lugar común, es decir, un objeto cuyo sentido suponemos compartido por la comunidad musical.

Diccionarios no específicos:

Diccionario de la lengua española. (2001): “cualidad o carácter musical”. (p. 1558)

Diccionario de la lengua española Word Reference: “conjunto de características rítmicas y sonoras propias de la música y gratas al oído”¹.

Diccionari General de la LLengua Catalana. Pompeu Fabra (1991): “condición de ser musical”². (p. 1190)

Webster’s e Encyclopedic Unabridged Dictionary of English Language (1996): “habilidad, conocimiento y sensibilidad artística en la interpretación musical”³. (p. 943)

Cambridge Dictionaries Online: “habilidad y discernimiento a la hora de tocar música”⁴.

Merriam Webster Dictionary Online: “1.- sensibilidad, conocimiento o talento para la música. 2.- La cualidad de ser musical: melodioso”.

Oxford Advance Learner’s Dictionary: “habilidad y comprensión en la interpretación musical”⁵.

Oxford Dictionaries online: “1.- buen gusto y logro/avance en música. 2.- la cualidad de ser melodioso y entonado. 3.- Comprensión de la música y el ritmo, especialmente en la danza”⁶.

Oxford Dictionary: “la cualidad de ser musical, estar dedicado a la música o tener talento para ella”⁷.

Como se puede observar, estas primeras acepciones superan la generalidad e incluso se basan en ciertos calificativos, por lo que fue necesario sondear un poco más el terreno del significado para encontrar algunas ideas más concretas en torno al término musicalidad. Uno de los diccionarios musicales editados en México, el *Diccionario enciclopédico de terminología musical* (Sobrino, 2000), ofrece una elaborada definición en la que utiliza expresiones que recurren a la percepción, emoción y expresión musicales, a la vez que distingue entre musicalidad primaria y musicalidad superior:

Musicalidad: es la capacidad primaria física y psíquica, de percibir la música, captar su sentido y emocionarse con su audición, y la cualidad superior de poder expresarse por medio de ella, sea como creador o como intérprete. En tanto que la musicalidad primaria está al alcance de la generalidad de los individuos, a través de la educación temprana, la musicalidad superior es patrimonio de una reducida élite dotada de un talento acusado o un genio innatos. (p. 311)

En ediciones más antiguas como la de Pena y Inglés (1954) que es en realidad una traducción de Moser, publicada en el *Musiklesikon* (1935), la musicalidad aparece asociada al talento y a la aptitud musical de los sujetos, una concepción, seguramente, basada en el conocimiento que se tenía en esa época de los test de aptitud musical:

Musicalidad: talento para la música. Se compone éste del conocimiento de los sonidos (el poder determinar la altura del tono), el oído musical (capacidad de oír los intervalos), además del sentido del ritmo, de la cualidad de los sonidos, de la memoria musical y - si la música no debe ser solamente receptora, sino también creatriz [*sic*] - de la aptitud anatómico-fisiológica para el canto o la ejecución de un instrumento. El hecho de que haya personas que no pueden mantener un sonido, está basado muchas veces en una alteración muscular y, a pesar de él, la persona puede tener mucha musicalidad. La musicalidad aparece en el niño algunas veces ya antes del hablar, otras veces a la edad de 5-6 años, a veces solamente a los 9-10. La musicalidad incluye un alma apta para recibir las impresiones musicales, el poder interpretar la sensibilidad y la fineza humana. Hay gentes que cantan o tocan un instrumento impecablemente, pero, a pesar de esto, no tienen musicalidad porque el verdadero sentido de la música no despierta un eco psicológico en ellos. (p.1600)

Es necesario referir por último a la entrada “musicalidad” de la enciclopedia general de la música editada por la Bärenreiter – Verlag (1997), que sin duda aporta la más amplia y detallada información al respecto. Es de resaltar el sentido historicista de la definición por cuanto explora el término desde una perspectiva cronológica a partir de los primeros estudios científicos con Brillroths (1885) y su pregunta ¿quién es musical?. Aunque el citado texto establece que desde el s. XIX existe un gran interés por resolver esta pregunta y aunque la primera motivación surge de la pedagogía y su relación inmediata con la música y el desarrollo de los movimientos del canto pedagógico, Michaelis publicó en 1805 un artículo en el periódico musical de Berlín acerca de la prueba de las habilidades musicales, en donde hacía observaciones con desarrollo psicológico y consejos pedagógicos unidos a detalladas descripciones de las diferentes características

del talento musical. A partir de esta información se advierte que la discusión en torno al talento musical podría tener sus raíces en los “Genio debates” del siglo XVIII.

De acuerdo con la misma voz el concepto de musicalidad es esencialmente utilizado como equivalente de *talento* musical y de *don* o *dote* musical. Mientras que el adjetivo *musical* fue de uso común en el siglo XVI el sustantivo *musicalidad* se impuso con claridad mucho más tarde, precisamente con la llegada del carácter científico de las terminologías musical y psicológica que se utilizaba comúnmente a finales del siglo XIX y principios del siglo XX. Música y psicología empleaban y relacionaban el concepto de musicalidad como sustituto de talento y don o dote musical. Cabe mencionar que tanto este concepto como sus sinónimos intercambiables eran de importancia significativa para el genio y la formación artística tan gratos al romanticismo y postromanticismo musical.

En nuestro propósito de estudio y comprensión de la musicalidad resulta igualmente pertinente en este momento analizar el alcance de uno de sus conceptos presumiblemente opuestos, la *amusia*. En la *amusia* fácilmente podemos reconocer uno de los antónimos del término *musicalidad*. Aunque su estudio nos desviaría del objeto de este trabajo no puede pasarse por alto la negación misma de su objeto.

La amusia (del gr. *amousia*, falta de armonía) (Patología.) es la “incapacidad para reconocer o reproducir sonidos musicales, tonos, melodías. Es una forma de agnosia auditiva o afasia⁸ sensorial restringida a ese determinado campo acústico. La capacidad para percibir los sonidos está intacta, pero existe una pérdida de la sensibilidad musical producida generalmente por lesiones en el lóbulo parietal”. (Diccionario de Ciencias de la Educación 1983, p.82)

El significado del término amusia no sólo hace referencia a las disfunciones de agnosia auditiva⁹ sino también a aquellas de carácter lingüístico (en el entendido de la música como lenguaje), con afectación en la lecto escritura musical. Se presupone, además, que existen tantos tipos de amusia como componentes diferentes de la actividad musical (Ezpeleta, 1996):

- Amusia vocal o expresiva-oral: es la pérdida de la capacidad de cantar, tararear, silbar una melodía;
- Apraxia musical: la pérdida de la capacidad para tocar un instrumento sin que exista déficit motor sensitivo o práctico (no amúsico) asociado.

- **Agrafia musical:** probablemente relacionada con la agrafia verbal, es la incapacidad para transcribir una serie de notas escuchadas previamente o para copiar una notación musical.
- **Amnesia musical:** hace referencia a la dificultad para la identificación de melodías que deberían ser conocidas para el paciente, no asociada a otros problemas neuropsicológicos. Estos enfermos pueden reproducir una melodía recién escuchada.
- **Alexia musical** es la incapacidad para leer música.
- **Trastornos del sentido del ritmo:** se refieren a la dificultad para discriminar patrones rítmicos o bien para reproducirlos.
- **Amusia receptiva:** es la dificultad para discriminar las características básicas de una nota o una serie de notas. Puede acompañarse de una sensación desagradable de los sonidos escuchados.
- **Amusia amnésica:** interfiere la capacidad para reconocer canciones familiares.

1.2. Usos del término musicalidad

En este apartado se observarán diversos ejemplos de los diferentes usos que se le atribuyen al término musicalidad ya sea en relación a la práctica instrumental profesional, a la excelencia en la interpretación, para medir el desarrollo de habilidades musicales dentro de la práctica docente y psicológica, como referente estilístico o para definir las cualidades establecidas en otras artes como la poesía, la escultura o la pintura.

Hemos observado anteriormente que el término musicalidad aparece vinculado fundamentalmente al ámbito de la interpretación musical. Además, este concepto se encuentra implícito en estudios e investigaciones acerca de comportamientos que se suceden en las diferentes etapas del desarrollo humano.

Muestra de ello son, por ejemplo los estudios realizados por Gardner (1972b), quien afirma lo siguiente: “a los diez años y la mayoría de los sujetos de siete años desarrollaron un alto grado de sensibilidad estilística” (Hargreaves, 1998, p.68), agrega, por otro lado, que “los niños de seis o siete años poseen muchas de las habilidades fundamentales requeridas para la máxima percepción y ejecución musical” (p. 97).

Otro caso interesante lo encontramos en el Instituto de Música de Viena¹⁰ donde, como parte del plan de estudios, se lleva a cabo una clase magistral de musicalidad de tres meses de duración por ciclo, en la que se anima a los estudiantes a tomar esta clase regularmente, ya sea en la modalidad práctica o en la de oyente, para poder analizar el progreso de cada estudiante, esto sugiere que la musicalidad es adquirible y por lo tanto enseñable. Evidentemente, en esta acepción, la musicalidad no se equipara a una cualidad innata, sino más bien educable, el mismo argumento que sostienen algunos de los autores revisados en esta investigación (Gardner, 1972; Hargreaves, 1998; McPherson, 2006; Suzuki, 1969) solo por mencionar algunos. Aquí pues, en este caso la musicalidad se relaciona con la “capacidad de interpretación ante un público”.

En repetidas ocasiones leemos en críticas o reseñas acerca de un intérprete o un conjunto de intérpretes: "...posee una bella musicalidad", "...en él encontramos una musicalidad tenaz", "...por su gran musicalidad". Aquí el término musicalidad hace referencia a la cualidad más destacable del intérprete al que se refiere en relación a interpretaciones distintas.

El concepto de musicalidad aparece también vinculado a discursos no estrictamente musicales como la poesía, la literatura, la danza y, de manera metafórica, a las artes plásticas y la arquitectura.

Resulta frecuente en la poesía: ritmo y musicalidad de un verso. Núñez (2001) propone en un artículo titulado "Métrica, música y lectura del poema":

...la musicalidad del poema se refiere a la totalidad de la composición, el verso contribuye a ella precisamente por sus condiciones estables, es decir por obedecer a principios de obligado cumplimiento que determinan no sólo el ritmo, sino también la melodía, mejor dicho, animan la melodía mediante el ritmo". (p. 327) En resumen la musicalidad del poema se encuentra en su desarrollo melódico que se pliega rítmicamente al esquema métrico adoptado¹¹. (p.331)

En el análisis literario; solo por citar un ejemplo, Arellano (2002) analiza la obra de Calderón de la Barca y sostiene:

...Calderón, en la estela y admiración de Góngora, es, ante todo (...) sensible y exigente por lo que respecta a la métrica, al ritmo versal, a la musicalidad, a la consonancia (p. 47). Como pequeña aportación en esta línea, presento esta comunicación, cuyo fin es el estudio de los versos musicales de la única comedia burlesca conocida de Calderón, *Céfalo y Pocris*, entendiendo la musicalidad en sentido amplio, pues las acotaciones o ciertas referencias internas de algunos versos no dejan lugar a dudas de que se cantaban. Sin embargo, también trataré de las alusiones a canciones populares de la época, de la inclusión de versos del romancero – que se pueden considerar "cantables"...(p. 972) ...Así consigue extraer el máximo sentido de musicalidad de la composición (p. 1085). El público tiene muy claro desde el primer momento que se trata de un texto en verso, por lo contundente de su musicalidad. Pero no lo percibe mecanizado ni frío por todo el trabajo interpretativo. (p.1085)

Respecto de Garcilaso de la Vega, Morros (2007) comenta acerca de un soneto del que no se puede precisar la fecha de composición:

Del cuarteto inicial se han señalado numerosos análogos, desde Plutarco a Dante; pero Garcilaso, esencialmente, combina la musicalidad de Petrarca y el contenido de Ovidio. El verso primero gozó de extraordinaria fortuna en la poesía del Siglo de Oro. (p. 82)

En el lenguaje radiofónico y refiriéndose a la musicalidad de las palabras, Balsebre (1994) dice:

Es así como tiene sentido que hablemos de formas sonoras o, como veremos más adelante, de la musicalidad de la palabra, o de la importancia de las respuestas afectivas en la construcción del proceso comunicativo con el oyente. (p. 9)

Las ciencias tampoco escapan al uso del término. En concreto y en la ciencia cognitiva Dorrell (2005) propone respecto de la composición de las neuronas cerebrales:

La teoría del súper estímulo presupone la existencia de un tipo específico de célula cerebral cuyo único propósito es el de detectar la musicalidad... descubrir en el cerebro células que detectan la musicalidad, ¿no deberíamos hablar mejor de neuronas musicales?¹²

Otros ejemplos ilustrativos pueden encontrarse en encabezados periódicos: “Estudiar música no mejora el coeficiente intelectual” donde se sugiere que las últimas investigaciones están enfocadas a que los “Neurocientíficos buscan la musicalidad en el ADN” Vargas (2013). En el mismo artículo la autora cita a Levitin, neuropsicólogo que trata de responder a la pregunta ¿el músico nace o se hace? y apunta que “la llamada musicalidad, que tiene que ver con la habilidad del intérprete para hacer ejecuciones que transmitan sentimientos, podría ser muy subjetiva” (p.1).

Por último reseñar a Bencivelli (2007) escritora científica, formada en medicina, que en su libro *¿Por qué nos gusta la música?* sugiere que: “para encontrar los orígenes de nuestra musicalidad es necesario dirigirse también a los neurólogos, a los matemáticos, a los etólogos, a los psicólogos y a los filósofos”. (p. 39)

Por lo demás el término musicalidad se encuentra en programas de estudios, declaraciones en torno a política cultural en ámbitos educativos, en textos del currículum artístico y otros discursos culturales.

Hasta aquí hemos podido observar que no existe consenso ni en el significado ni en el uso del término musicalidad. De manera explícita o implícita, creadores, intérpretes, críticos, poetas, pedagogos, científicos, escritores y educadores lo definen y emplean de manera distinta y, en ocasiones, contradictoria.

En conclusión el término musicalidad se presta a interpretaciones subjetivas y se convierte, sin lugar a dudas, en un elemento a observar en el desarrollo musical del ser humano.

1.3. Algunos términos asociados a la musicalidad

En este apartado trataremos de definir aquellos términos que generalmente se asocian con el término musicalidad. De dichos términos, ya nombrados en las definiciones seleccionadas, fue posible deducir conceptos como habilidad, capacidad, destreza, aptitud, don y talento. Como hemos visto, en torno a estas breves definiciones circulan numerosos estudios psicológicos y pedagógicos que debaten una cuestión aparentemente sencilla: si las personas nacen con musicalidad o bien si ésta se desarrolla posteriormente.

Así pues, frecuentemente observamos como el adjetivo de “musical” califica y determina a un grupo específico de sustantivos como habilidad, entendida ésta como capacidad o poder; aptitud, propensión natural o talento; talento, en tanto que aptitud especial o habilidad desarrollada; potencial, entendido como el don natural. Todos estos términos se usan de manera intercambiable e incluso a veces se emplean como sinónimos. Para Hallam (2006) “existe una tendencia a adoptar el término musicalidad en discusiones de si el ser musical es característica específica de los seres humanos”. (p. 93)

Es importante revisar brevemente algunas definiciones de los términos mencionados tanto en el primer diccionario musical publicado en español como en algunas enciclopedias especializadas en las ciencias de la educación.

En el *Palatín* (1818), primero de los diccionarios musicales en español y muy atento a la terminología viva de la música de la época, la de habilidad fue la única definición encontrada y ninguno de los otros términos referidos en la presente investigación como musicalidad o don, cuenta con entrada alguna. En este diccionario se entiende la habilidad como la “gracia y destreza en ejecutar alguna cosa que sirve de adorno al *sugeto* [sic] como bailar, tocar algún instrumento etc. (p.69).

Mucho después, cuando Valenzuela (2005) aborda el término de habilidad musical lo hace en referencia a otros términos asociados a ella como son el talento y la musicalidad, la aptitud o la capacidad musical:

Autores como Radocy y Boyle (1988) consideran que los términos *talento* y *musicalidad* son imprecisos, por lo cual proponen el concepto de *habilidad musical*, al cual acotan en contraste con otros dos conceptos: *capacidad musical* y *aptitud musical*. Según este orden de ideas, la capacidad musical está condicionada por la herencia y la maduración; por su parte, la aptitud musical se basa en la capacidad anterior, a la que se añaden influencias ambientales informales de tipo musical; finalmente, la habilidad musical engloba los dos aspectos anteriores y añade el de la instrucción musical formal. De acuerdo a esta conceptualización, los maestros de música actúan esencialmente en el ámbito de la habilidad musical. (p. 57)

La definición de habilidad que aporta el *Diccionario de Ciencias de la Educación* (1983) es mucho más elaborada, aunque no específicamente musical. Nos indica que la habilidad tiene que ver, como hemos mencionado anteriormente, con la capacidad y la disposición del individuo para realizar tareas o resolver problemas en determinadas áreas, pero siempre atendiendo a la adecuada percepción de estímulos externos y sobre todo a la respuesta activa que redunde en la actuación eficaz o, como apunta Skinner (1985), se trata de la adaptación dinámica frente a los estímulos, para conseguir velocidad y precisión en la realización. La habilidad se reforzará con la concurrencia de la capacidad, el hábito y el conocimiento del proceso que se deba seguir.

En cuanto a las capacidades individuales para una habilidad determinada deberá tomarse en cuenta que estas son “cualidades estables, y aunque exista un componente innato, será junto al desarrollo a través de la actividad” (1983, p. 713). Durante todo el proceso de desarrollo el de habituación resultará necesario ya que produce resultados óptimos cuando se realiza con individuos que están previamente dotados. También se puede contribuir al desarrollo de la habilidad a través del conocimiento de las técnicas con las que desarrollar un proceso, y a través de la información sobre cómo deberán emplearse los recursos y materiales indicados.

El ser humano es capaz de interactuar con una variedad asombrosa de campos y situaciones y por ello debemos distinguir entre variedad suficiente de habilidades desde las que son puramente manuales hasta las intelectuales. El desarrollo de una habilidad determinada suele producirse, bien mediante ensayo y error (eliminando de esta manera las acciones no válidas), bien mediante el aprendizaje por imitación. De cualquier modo, la habilidad se verá consolidada por la eliminación de las actividades que no resultaron útiles y por medio del reforzamiento de las actividades que sí llevaron a una actuación eficaz.

Paralelamente a la musicalidad el término habilidad también se encuentra frecuentemente asociado con los términos capacidad y destreza. Esta asociación se da de manera general por el término *ability* en inglés, que es considerado sinónimo de habilidad, aunque como mencionamos antes, solo hace referencia a la habilidad en general. Así pues se propone también aquí la revisión de los términos capacidad y destreza:

Capacidad: Ing.: *ability*. SIN.: en general, aptitud y habilidad. (psic.) Poder para realizar un acto físico o mental, ya sea innato o alcanzable por el aprendizaje. Tener capacidad para una tarea supone poder realizarla en el momento en que están presentes las circunstancias necesarias. Se suele distinguir una habilidad general relacionada con todo tipo de tareas, pero especialmente con aquellas del campo cognitivo e intelectual y las habilidades específicas que tienen que ver con un tipo muy concreto de tareas (*ability*). Cada habilidad especial debe ser definida, en lo posible, sin solapamiento con otras habilidades específicas. (El inglés reserva la voz *capacity* para expresar genéricamente lo que en castellano se llama capacidad o aptitud congénita). (p. 217)

Tampoco podemos dejar de lado el término destreza, que también en inglés es sinónimo de habilidad, *skill*:

Destreza: (Del lat. *dexter*, diestro, hábil). Ing.: *Skill*. En sentido general, habilidad, arte o primor con (*que*) se hace una cosa. (Psic.) Capacidad de ejecución de una actividad. La destreza se entiende, generalmente, vinculada a una actividad específica, por lo que supone el dominio de formas peculiares de llevar a cabo tal tarea. Así, puede hablarse de destreza perceptiva, motriz, manual, intelectual, social, etc. En términos generales, la adquisición de una destreza supone el dominio tanto de la suficiente capacidad perceptiva frente a los estímulos como de la reacción eficaz para ejecutar la tarea. El término guarda estrecha relación con el de habilidad, al que en ocasiones, se considera sinónimo. (pp. 394, 395)

Es necesario referir ahora algunas consideraciones sobre el talento. Recordemos primero la distinción que referimos anteriormente de McPherson y Williamon (2006) acerca del *talento* y el *don natural*; estos autores entienden el don natural como el potencial para el desarrollo de una habilidad. Talento, sin embargo, es considerado por los mismos autores como la habilidad ya desarrollada después de un proceso de aprendizaje, sea de manera formal o informal.

La definición encontrada en el *Diccionario de Ciencias de la Educación* (1983) hace referencia al talento como la disposición del individuo para un elevado desempeño en tareas que, en general, requieren una alta participación de conocimientos. Y continúa la entrada como sigue:

En alguna medida puede ser tomado como sinónimo de aptitud o inteligencia, sin que exactamente corresponda a ninguna de las dos. Sin embargo, el hecho de que se trate de un concepto disposicional que hace referencia a posibilidades de rendimiento ligadas a la herencia y modificadas por el medio, lo aproxima a los conceptos anteriores. De todos modos su alcance es más restringido y sólo denota un alto nivel de inteligencia. A medida que la psicología diferencial ha ido progresando y desarrollando pruebas específicas de medida, en consonancia con los descubrimientos de la psicología general, el concepto de talento, que pudo tener alguna validez en las primeras investigaciones sobre la inteligencia de Galton y Binet, se ha ido perdiendo hasta convertirse en un sinónimo más o menos vago e indeterminado. (p. 1342)

Antes se hizo referencia al término potencial, empleado por los autores McPherson y Williamon (2006) al aludir a don natural (*giftness*) como el potencial del individuo para desarrollar posteriormente una habilidad. De acuerdo con el *Diccionario de Ciencias de la Educación* (1983) potencial es la:

Capacidad manifiesta o latente de un grupo de personas de influir en una acción o en un cambio.
// Fuerza, potencia de un grupo de individuos de la que se puede disponer, susceptible de traducirse en una transformación del medio, a partir de una iniciativa o acto creador. (p. 1139)

En la revisión del término aptitud encontramos que de igual manera se confunde o viene igualmente asociado al de musicalidad. Aunque encontramos importantes diferencias y los factores que lo integran pueden ser otros, no hemos querido pasar por alto este término por demás usado en los test de logro o aprovechamiento y de perfil de aptitud musical. Se revisará el término y se verá además un breve análisis de los test de aptitud y aprovechamiento musical más empleados en las escuelas especializadas de música para la aceptación de alumnado.

Cualidad, capacidad, disposición, talento e idoneidad son algunas de las acepciones que se usan frecuentemente como sinónimos de aptitud de manera general. Una de las definiciones más precisas del término aptitud se encontró en el *Diccionario de Ciencias de la Educación* (1983) en donde también se definen las aptitudes específicas además de la relación del término con los test de determinación de la aptitud. En el caso que nos ocupa en este estudio se revisarán también los test de aptitudes musicales en autores como Stump (1883), Seashore (1918), Mursell (1937), Wing (1939), Gaston (1942), Révész (1953), Bentley (1967) y Gordon (1967). Este último advierte que lo que pretende es medir el potencial previo al entrenamiento formal, aunque proponga también el test de aprovechamiento y logro (*achievement test*) ya que difícilmente se puede medir el potencial en alguien que no haya estado expuesto de alguna forma a la música (aunque sea de manera informal).

Sigamos ahora con la definición encontrada del término aptitud en el *Diccionario de Ciencias de la Educación* (1983) que comienza así:

La Real academia española de la lengua asocia una triple acepción al término aptitud:

- Cualidad que hace que un objeto sea apto para cierto fin.
- Suficiencia o idoneidad para obtener un empleo o cargo.
- Capacidad, disposición para el buen desempeño de una capacidad. (p. 126)

En general, la aptitud se interpreta como característica unitaria y concreta más o menos importante en ciertas actividades o profesiones. Por ejemplo y en este sentido, decimos que una persona carece de aptitud verbal, lo que significa que adolece de esta aptitud especializada, y que sólo tiene importancia en un determinado número de profesiones diferentes. Por otro lado, la palabra aptitud se utiliza para indicar no un rasgo unitario, una individualidad, sino una combinación de rasgos y de habilidades que hacen que una persona parezca la indicada para determinados tipos de ocupaciones o actividades. Así, cuando se afirma que un individuo posee una gran aptitud para el arte, lo que realmente se quiere expresar es que posee de manera elevada muchas de las características que explican el éxito en las actividades o profesiones artísticas.

En el área psicológica, la aptitud es uno de los conceptos más controvertidos de la psicopedagogía contemporánea por lo complejo que resulta encontrar una definición unitaria. Para algunos autores la aptitud hace referencia a una disposición innata del sujeto y, sin embargo, para otros, como Gordon (1967) la aptitud se refiere a la habilidad para ejercer cierta tarea. Es decir, si tomamos en cuenta la opinión de Gordon, en el caso de la musicalidad, primero se valoraría la habilidad que se tiene de manera innata para posteriormente poder desarrollarla a través de la educación formal.

En el caso concreto de la aptitud musical, se mencionan varias aptitudes o habilidades musicales, e incluso para Reimer (2005) lo correcto sería hablar de varias “inteligencias musicales”. Gardner (1983), de acuerdo con Reimer, describe los usos de la inteligencia musical utilizando como sinónimos o designaciones de ésta los términos; “talento, don, prodigio, precocidad, competencia, logro, habilidad, herramienta, aprovechamiento, imaginación musical, habilidades esenciales, sentido auditivo, sentimiento, sensibilidad, aprensión, potencial, competencia, pensamiento musical, apreciación, intuición, fluidez, percepción, capacidad, aptitud y memoria” (Reimer 2005, p. 202).

Para el mismo autor, la aptitud en general se refiere al “potencial musical, mientras que la musicalidad sugiere una sensibilidad para expresar los matices” (p. 202).

Sin embargo para Piaget (1973), las diferencias individuales son el elemento esencial para definir la aptitud. Es esto precisamente lo que distingue a dos individuos con el mismo nivel mental. Para el autor, cuando se miden los rendimientos estables o capacidades, éstas pueden ser contrastadas por sí mismas, ya que están en relación con una norma estadística. Ahora bien, de acuerdo con el mismo Piaget las aptitudes sólo deben referirse a partir de un hecho de experiencia es decir, en la posición de la psicología psicogenética, mediante la teoría de los andamiajes que cada individuo tiene con respecto a su concepción del mundo que le rodea, su forma de verlo y entenderlo, y por lo tanto, su manera de interactuar con él y que no hay manera de vislumbrar sin un trabajo formativo previo.

Siguiendo a otros autores, Saavedra (2001) define la aptitud como “capacidad innata que se posee para la adquisición de conocimientos o habilidades específicas. Lo que una persona es capaz de hacer” (p.18). Esta capacidad es fundamentalmente operativa y vendrá demostrada en la realización de actividades concretas, pero sobre todo se verá claramente en el desempeño de funciones identificables de manera empírica. También define la aptitud como “cualidad o atributo individual, diferente de la facultad y potencialidad que son conceptos abstractos y metafísicos” (p. 18). Y distingue la aptitud como capacidad funcional operable, independiente de aquellas capacidades que requieren ejercitación para llegar a ser operables. Por último piensa que “la aptitud no es efecto de adiestramiento o ejercitación, existe como capacidad y puede emplearse para la realización de actividades que la requieren porque coinciden con su naturaleza”. (p. 18)

Desde la psicología de la música se ha podido observar también que resulta difícil obtener una definición única del término aptitud. De la misma manera, se convierte en complicada la definición de aptitud musical. Stumpt (1883), elaboró un test simple que consistía en aplicar una sencilla prueba para ayudar a los maestros en la selección de alumnos, y más adelante, Seashore (1918), planteó una pregunta esencial, ¿se nace con las capacidades elementales para la música o éstas se desarrollan?. Para ello diseñó un test capaz de medir las respuestas de los individuos a ciertos elementos de los que se compone el sonido.

Se puede incluir también en el mismo sentido la opinión de Vernon (1950) acerca de las aptitudes musicales. El autor las divide en cuatro factores: las sensoriales, las perceptivas, las imaginativas y los factores de discriminación estética.

Para Bentley (1967) como veremos más adelante resulta imposible hallar una definición unitaria acerca de la aptitud musical, ya que los numerosos intentos realizados se basan más en la presunción que en conclusiones científicamente demostradas. Y por otro lado Karma (1985) apunta que la aptitud musical es la habilidad de estructurar el material acústico, sentido de tonalidad, ritmo y armonía, cada uno visto como reflexiones culturales específicas de una habilidad general de estructuración.

Sin embargo, Gordon (1998) apunta que la aptitud musical parece ser relativamente estable después de los diez años de edad, mientras que en niños de menor edad puede fluctuar, lo cual indica probablemente que tal aptitud puede verse afectada por el contacto temprano con la música.

Para Tarufi (2006) existe una expresión que puede sustituir al término musicalidad y para ello se apoya en Gardner (1985) al describir la inteligencia musical como “aquella capacidad concreta de ejecutar determinadas tareas musicales” (p. 139). La autora propone que, específicamente en Gardner, los requisitos identificados son “capacidades para solucionar problemas” y “capacidades para crear productos apreciados por una cultura”. A partir de ello se puede inferir que dicha inteligencia musical es la “capacidad de resolver problemas ejecutivos, compositivos, y analítico – interpretativos, o de crear ejecuciones, composiciones e interpretaciones” (p. 139).

Y concluye Tarufi (2006) que:

Reafirmo, en cambio, una vez más mi convencimiento de que para saber hacer música, para expresarse musicalmente, no es necesario en absoluto ser unos genios. En síntesis, la inteligencia musical es la “capacidad de entender o producir una música”, incluyendo en “producir” tanto la capacidad ejecutiva como la compositiva. (p. 139)

Sin embargo cuando Gordon (1998) comenta lo que para él es el origen de la aptitud musical y comienza por lo que históricamente ha sido el debate entre lo innato y lo adquirido (*nature-nurture*) y que supone que ha influido directamente en la educación musical más que cualquier otro concepto. El autor comenta brevemente que la preocupación en las primeras décadas del siglo XX fue si la aptitud musical era innata o se basaba en el ambiente. Esto es, si se puede demostrar que la aptitud musical es innata (lo que corrobora la tesis de lo innato, *nature*) entonces se puede deducir que las posiciones de que los estudiantes con pocas aptitudes musicales deban recibir educación musical dentro o fuera de la escuela es cuestionable.

Así, los educadores musicales que creían que la aptitud musical es innata, argumentaban que solamente los estudiantes con una aptitud musical alta podían beneficiarse de la instrucción musical y, en ese sentido, se les debía impulsar a estudiar música de manera profesional. Contrariamente, otros argumentan que si se puede demostrar que la aptitud musical está influenciada por el entorno (lo que corrobora la tesis ambientalista, *nurture*) entonces sería sensato enseñar música a todos los estudiantes sin distinción alguna.

Para Gordon (1998) un hecho cuestionable pero tácito en una buena parte de aquellos quienes suscribían las tesis de lo innato, es que la aptitud musical es un rasgo doble: se nace con ella o sin ella. En la medida que la controversia herencia-ambiente continúa hasta nuestros días parece útil examinar aquí algunas filosofías relevantes y descubrimientos de investigaciones. Siguiendo con la revisión histórica, el autor comenta:

Psicólogos europeos, muchos de ellos sin ser músicos, pero, fascinados por lo que ellos llamaban el genio musical comenzaron a investigar el “enigma de la musicalidad” alrededor de finales del siglo XIX. Por razones desconocidas el trabajo de estos investigadores cesó a principios del siglo XX. A pesar de ello, en lo que respecta al origen del potencial musical fueron capitales al establecer la noción de que la aptitud musical es innata. (p. 6)

Y sigue Gordon (1998), comentando que el debate continuó con bastante intensidad hasta la década de 1940. A pesar de que algunos investigadores seguían insistiendo en que la aptitud musical es únicamente una cuestión de herencia, otros, quienes se adhirieron a la teoría de lo innato, se dividían entre aquellos que pensaban que es únicamente hereditaria y aquellos que pensaban que la aptitud musical se determina también por el ambiente. El autor referido propone que la aptitud musical por supuesto puede ser transmitida a través de los genes, sin que sea por ello estrictamente hereditaria, es decir, si uno nace con un alto o bajo nivel de aptitud musical, únicamente sería predecible en función del ancestro.

1.4 Test de aptitud y test de logro y/o aprovechamiento musical

Los test de aptitud musical son aún un asunto que genera controversia, ya que estos varían de acuerdo a las conductas o disposiciones musicales que examinan, lo que también implica, como se ha venido observando a lo largo de este capítulo, ciertas variaciones en los conceptos de habilidad musical e inteligencia que mantienen los que diseñan estos test. Para Valenzuela (2005) todas estas diferencias han dado lugar a diversas escuelas teóricas que fundamentalmente pueden reunirse en tres grupos:

- 1) El primero, integra las teorías que postulan que la habilidad musical está compuesta de varios talentos específicos y no relacionados (*theory of specifics*), lo que conduce a la evaluación de las habilidades para percibir los aspectos básicos del sonido: altura, duración, intensidad y timbre. Entre los autores de esta corriente se encuentran Seashore (1919), Schoen (1940) y Bentley (1966).
- 2) En el segundo grupo se incluyen las propuestas de psicólogos musicales (Mursell, 1937; Wing, 1941) que consideran que la habilidad musical es única, se les conoce como teorías “ómnibus”. Este enfoque se relaciona con la teoría de la Gestalt, que postula que el todo es mayor que la suma de sus partes.
- 3) Shuter (1968), basado en la investigación de Holmstrom (1963), ha sugerido la existencia del tercer grupo de teorías, el cual estaría a mitad de camino entre los dos anteriores. En esta tercera posibilidad, la naturaleza de la habilidad musical se organiza de acuerdo a unos cuantos factores, por ejemplo, el nivel general de inteligencia y las habilidades de percepción de la altura del sonido, cada uno de los cuales está compuesto de varios elementos similares a los propuestos en el primer grupo de teorías (*theory of specifics*). (pp. 57-58)

Gordon (1998) apunta por otro lado que los test de aptitud musical tienen tanta importancia práctica como valor teórico. En el sentido práctico los resultados de un test de aptitud musical pueden ser utilizados para identificar a los estudiantes que debieran estudiar música y que por lo tanto son aptos para dicha actividad; para diagnosticar las virtudes y las debilidades de los estudiantes; para que la instrucción musical se adapte a las necesidades musicales individuales y para ayudar, tanto a padres como a profesores, a tomar decisiones claras sin apasionamientos acerca de la naturaleza o el grado de participación en la música de un estudiante. Sin embargo, el propio autor subraya que “los resultados de un test de aptitud musical no deberían nunca bajo ninguna circunstancia ser utilizados para prevenir de estudiar música a un estudiante entusiasta” (p. 4).

En una de las revisiones que Hallam (2006) sugiere para asentar la cronología de autores y trabajos a favor de la búsqueda de la musicalidad en los genes, en el ambiente, o para poder demostrar la capacidad de desarrollarla, nos propone la siguiente tabla, que da debida cuenta del desarrollo de los test de aptitudes musicales a lo largo del siglo XX:

Tabla 2. (Hallam, 2006 p. 94) Principales test de aptitud musical. 1919-1982 (Hodges y Haack, 1996) (Hallam, 2006)

Medidas de habilidad musical	Fecha de las medidas y revisiones
Seashore. Measures of musical talents	1919,1925,1939,1956,1960
Kwalwasser. Dykema music test	1930,1954
Wing Standardized Test of Musical Intelligence	1939,1948, 1957,1960,1961,1981
Gretsch-Tilson musical aptitud test	1941
Test of Musicality (Gaston)	1942, 1950,1956,1957
Kwalwasser music talent test	1953
Musical aptitude profile (Gordon)	1965
Measures of musical abilities (Bentley)	1966
Primary measures of audiation (Gordon)	1979
Intermediate measures of audiation (Gordon)	1982

Anteriormente se comentó que en 1883, Stumpt elaboró un test que consistía en aplicar una sencilla prueba para ayudar a los maestros en la selección de alumnos. Este test fue exitoso en la medida en que podía distinguir a músicos experimentados y gente que se declaraba no musical. También estableció la tradición de evaluar la habilidad musical.

Más adelante, en 1918, Seashore se planteó una pregunta esencial: ¿se nace con las capacidades elementales para la música o éstas se desarrollan? Para ello diseñó un test capaz de medir las respuestas de los individuos con ciertos elementos de los que se compone el sonido.

El autor y sus colegas de investigación concluyeron que la habilidad musical consistía en un conjunto de habilidades discriminatorias, en términos generales, con bases genéticas. Seashore se planteó contestar con la batería que diseñó en sus test a la pregunta acerca de si nacemos o desarrollamos la musicalidad proponiendo que el test midiera las respuestas de los individuos a ciertos elementos de los que se compone la música tales como entonación, intensidad, timbre o color, ritmo y memoria tonal.

Es importante hacer notar que Mursell (1937) y sus continuadores se oponían a Seashore (1919) pues para ellos el talento musical no es algo inherente a la persona ni puede medirse por capacidades aisladas. El grupo de Mursell (1937) prefería medir las respuestas de los individuos a la música midiendo la sensibilidad estética, la inteligencia general, la herencia y ambientes musicales así como el éxito musical. Mursell y sus seguidores aceptaron los test de Seashore como meritorios, pero los consideraron no adecuados por carecer de un vasto complemento como instrumento de pronóstico musical. Aunque los dos puntos de vista no fueron completamente excluyentes, diferían en aquello que la práctica corriente destaca, es decir, en el empleo de test estandarizados de aptitud así como en las observaciones subjetivas e informales para la orientación de los estudiantes. Aún así, la concepción de Seashore (1919) contrasta radicalmente con la de Wing (1939), quién creía en una sola habilidad general para percibir y apreciar las ratios en un perfil musical. El test estandarizado para la inteligencia musical de Wing incluía siete elementos; análisis de acordes, entonación, memoria melódica, ritmo, armonía, intensidad y fraseo.

En la revista de educadores musicales *Radocy* (1985) se afirmaba que “El test de Gaston había sido enterrado” (p. 13). Esta aseveración se formularía porque, a partir de aquel preciso momento, el test de musicalidad no estaría más a disposición del público sino en la Universidad de Kansas, donde, por otra parte, las restricciones por el copyright no permitían que se utilizara fuera de ese campus. De acuerdo con el autor, a pesar de que el test de Gaston tiene un considerable interés histórico, ya no es posible incluirlo en un artículo que pretenda enlistar los test actualmente disponibles (p. 14). Esta limitación nos ha impedido conocerlo de primera mano. Sin embargo no dejamos de referirnos a él por cuanto se trata de un test elaborado específicamente para medir la musicalidad, tema objeto de nuestro estudio.

Para House (1957) “el test de musicalidad de Gaston (1942) constituye un intento cuidadoso de medir la inteligencia musical; puede ser utilizado como pronóstico de éxito en el estudio de la música” (p. 50). Este test parte del presupuesto de que la musicalidad no es una combinación de habilidades sensoriales aisladas sino, por el contrario, consiste en una reacción perceptiva a estructuras musicales reales. Para tal efecto, el test proveía de 22 preguntas que buscaban determinar si una altura escuchada se encontraba en un acorde tocado inmediatamente, si una melodía coincidía con una notación dada, si la nota final de un pasaje melódico debería ser más aguda o más grave, y si las interpretaciones sucesivas de una melodía dada variaban en intervalo o en tiempo respecto de la versión original.

El test de Gaston supuso un progreso definitivo respecto de sus predecesores y competidores. En aras de la musicalidad, evitaba incurrir en el error de medir la agudeza auditiva. Aunque evidentemente no se trataba de un instrumento de precisión diseñado para una prueba concienzuda de cada manifestación de la respuesta musical, debido a la sencillez de su diseño, “este test debía resultar ser eminentemente práctico sobre una base masiva de población a la hora de determinar la potencialidad general de los niños para la música” (p. 50).

Por otro lado, Révész (1953) produjo una batería de test mucho más extensa y adoptó el término “musicalidad” como la habilidad para disfrutar de la música estéticamente. El autor partió del presupuesto de que una persona puede escuchar y comprender la estructura artística de una composición.

Sin embargo Bentley (1967) en su tratado sobre la aptitud musical de los niños y cómo determinarla definió primero las aptitudes musicales básicas y las razones por las cuales deberían ser sometidas a test:

- Memoria: los niños de poca edad evolucionan melódicamente, lo que al poco tiempo se convierte en memoria útil.
- Memoria tonal y memoria rítmica: la memoria para la melodía es una aptitud que se desarrolla y puede evaluarse. El aspecto rítmico con frecuencia parece causar menos inconvenientes que el tonal. Se distinguen ambos aspectos y son tratados por separado.
- Discriminación del tono: también se desarrolla a temprana edad y consiste en la aptitud de distinguir entre diferentes alturas. Retomando a Seashore se comenta que sostiene que este es un talento innato.

Bentley (1967) insiste en que estas tres aptitudes básicas, la memoria tonal, la memoria rítmica y la discriminación del tono se pueden evaluar aun en niños de corta edad. No obstante para la evaluación de otras aptitudes como el análisis de acordes, se necesitarían niños con entrenamiento específico.

- Análisis de acordes: la apreciación de la armonía y la polifonía depende de la experiencia y aumenta con ésta. Depende del adiestramiento, ya que el análisis e identificación de las notas constitutivas de un acorde es uno de los problemas del oído musical.

Aunque para el autor no queda claro, o no se puede establecer qué grado de “disposición musical” deben de poseer los niños con el fin de poder “analizar tríadas y acordes disonantes de cuatro sonidos, con gran facilidad” (Bentley, 1966 p. 34). A pesar de todo es “sumamente aconsejable, la aptitud de analizar acordes” (p. 34).

A modo de síntesis, Bentley (1966) concluyó que no se trata de determinar la aptitud musical en conjunto sino en alguno de sus aspectos. Las presunciones sobre las que se basan los test Bentley son:

- la forma más elemental de la música es la frase o motivo melódico.
- la percepción de la melodía es imposible sin la aptitud de recordar, en detalle, sonidos que ya han sido escuchados.
- en el canto y en la ejecución instrumental es indispensable una discriminación de tono más sutil que el semitono.
- es necesario que el cantante o instrumentista monofónico conozca las partes de los otros intérpretes (acordes).

Algunas de las conclusiones a las que llegó Bentley (1967) determinarían que la memoria rítmica se desarrolla en todas las edades de la niñez más intensamente que la memoria melódica; ambas parecen estar más adelantadas que la discriminación de alturas. La aptitud para analizar acordes se desarrolla con mayor lentitud. El autor concluye que “no hubo diferencia significativa ya sea para la totalidad de la batería de test o para cualesquiera de los test en forma aislada” (p. 81). Las aptitudes musicales en la niñez parecen estar vinculadas apenas levemente con la inteligencia, y éstas se acrecientan con la edad durante toda la niñez, aunque el incremento anual promedio es pequeño.

Para Bentley (1967) no se llegó a una coincidencia de criterio o definición única acerca de la aptitud musical, ya que los muchos intentos realizados se basan más en presunciones que en conclusiones científicamente demostradas. El autor admite que si bien el ejercicio y la participación de los niños en la música pueden aportarles nuevos valores, queda comprobado que los niños, tanto en su más tierna edad como en los años subsiguientes, demuestran aptitudes o grados de capacidad totalmente diferentes para la música.

Por otro lado, Gordon es uno de los autores que más baterías ha producido para determinar las habilidades musicales y la musicalidad, así como para la discriminación de aspirantes para ingreso en las escuelas especializadas de música.

En su libro *Introducción a la investigación y la psicología de la música* (1998) Gordon nos presenta *The Musical Aptitud Profile* (MAP), uno de sus test para medir el perfil de la aptitud musical, pensado para aplicarse previamente a la instrucción musical (ya sea formal o informal) que está diseñado en base a tres ejes fundamentales:

- Imágenes tonales
- Imágenes rítmicas
- Sensibilidad musical

El mismo Gordon (1998) sometió a revisión los efectos del entrenamiento sobre el puntaje del MAP, y para ello, se usaron cinco criterios con el objeto de medir el logro musical de los estudiantes que eligieron instrumento para estudiar en sus escuelas:

1) valoración de melodía, ritmo y aspectos expresivos de las interpretaciones de los estudiantes que las prepararon con antelación y bajo la guía de sus maestros.

2) la misma valoración en las interpretaciones que los estudiantes prepararon sin la guía de sus maestros.

3) a primera vista, valoración de los mismos parámetros de las interpretaciones grabadas de los estudiantes.

4) los puntajes de los estudiantes en el test de alfabetización musical de Iowa (Gordon 1991).

5) La valoración de los maestros acerca de los logros musicales. (Gordon, 1998).

De acuerdo con Gordon (1967) todos los test de aptitud musical son de alguna manera mediciones de logro musical, en especial el MAP está diseñado para minimizar el logro musical hacia los factores musicales de la aptitud más básicos como la percepción auditiva, los sentimientos cinestésicos y la expresión musical. La elaboración del MAP llevó al autor ocho años de investigación de la naturaleza, la descripción y la medida de la aptitud musical que hizo en la Universidad de Iowa. Pero el mayor propósito del MAP es servir como una ayuda objetiva en la evaluación de la aptitud musical de los estudiantes y así ayudar a los maestros a cubrir las necesidades y habilidades individuales.

Gordon propone que los resultados del MAP se usen para:

- Alentar a los jóvenes estudiantes con talento a participar en organizaciones de interpretación musical.
- Adaptar las instrucciones musicales para que concuerden con las necesidades individuales y las habilidades de los estudiantes.
- Formular planes educativos en la música.
- Evaluar la aptitud musical de los grupos de estudiantes.
- Proveer a los padres de información objetiva.

En la medida que ocurre con todos los test de aptitud, la utilidad de la batería en cualquier programa local dependerá de la cantidad de población a la cual aplica y siempre debe ser entendido con “precaución y sabiduría”.

Años más tarde en su incansable búsqueda para determinar la aptitud musical, Gordon (1979) emplea el término “*audiation*” para describir la habilidad de dar significado a aquello que es escuchado (aún a aquello que no es escuchado). Para ello identifica cinco etapas de *audiation*:

- Etapas 1-2: evalúan aptitud/potencial: percibir y dar significado al sonido a través de patrones tonales y rítmicos.
- Etapas 3- 5: evalúan logro/aprovechamiento: qué es lo que se ha escuchado, dónde se escuchó y qué cree que escuchará después. (Hallam, 2006, p. 94).

Gómez Margarit (2009) le dedica un artículo a Gordon (2003) y su Teoría del Aprendizaje Musical (*Music Learning Theory, MLT*) en la revista *Eufonía* titulado “La Music Learning Theory de Gordon: una propuesta de revisión de contenidos y procesos en la enseñanza elemental de la música”. En él Gómez Margarit nos comenta que Gordon (2003) propone que la “*audiation* es el fundamento de la musicalidad, y podemos considerarla como el objetivo principal de la *MLT*. Tiene lugar cuando escuchamos y comprendemos música, sin que el sonido esté necesariamente presente”. Según Gordon (2003) la *audiation* es un proceso que requiere comprensión y equivale a visualizar interiormente esa imagen para poder redibujarla. Y define que “la *audiation* es un proceso cognitivo mediante el cual el cerebro da significado a los sonidos musicales” (p.75).

Por último debe agregarse que Gordon (1998) ha desarrollado toda una serie de test que cubren todos los rangos de edad desde preescolar hasta los adultos, estos son:

Tabla 3.

Test	Rango de edad
<i>Audie</i>	3 - 4 años
<i>Primary Measures of Musical Audiation</i>	4 - 8 años
<i>Intermediate Measures of Musical Audiation</i>	5 - 11 años
<i>Music Aptitude Profile for Children and Adults (MAP)</i>	De los 11 años en adelante
<i>Advanced Measures of Musical Audiation (AMMA)</i>	Se usa para la admisión en programas de educación superior.

Se puede ahora tratar de sintetizar el significado de aptitud musical para cada uno de estos dos últimos autores (Bentley, 1967 y Gordon, 1998). Durante todos sus estudios Bentley (1967) no llegó a una respuesta que definiera qué es la aptitud musical e hizo especial énfasis en la falta de una única definición. Ya se ha comentado anteriormente que existen autores (Mursell 1931, Wing, 1948) que sostienen que “la música es una unidad y la aptitud musical, por lo tanto, si bien compleja, una aptitud única” (p. 12). Otros autores (Seashore, 1938) proponen que “la música existe tomando en cuenta todas las partes que la componen” (p. 12) y por lo tanto se piensa en función de grupos de aptitudes separadas, tales como el discernimiento del tono, altura del sonido, sentido del compás, del ritmo, del timbre, de la intensidad, de la armonía. Recordemos que es así como Bentley (1967) define y entiende la aptitud musical.

Ahora bien, por otro lado, Gordon (1998) admite que la aptitud musical es el potencial de un estudiante para aprender música y define el logro musical como medida de lo que el alumno ya ha aprendido. Si recordamos además el debate de lo innato-adquirido (*nature-nurture*) al que nos referíamos anteriormente para resolver este conflicto, entonces, parecería razonable concluir que la aptitud musical es producto tanto del potencial innato como de la exposición a la música en el ambiente.

En ese sentido, Bentley (1967) argumenta que las condiciones ambientales, las oportunidades, el estímulo, la calidad de la enseñanza son similares para todos los niños de una misma familia; la forma como cada niño aprovechará estas condiciones individualmente, depende, en gran medida, “de cierta capacidad innata, talento natural, “predisposición biológica”, cualquiera que sea el nombre que se prefiera dar a estas facultades” (p. 13). Inevitablemente debemos referirnos en este punto a Seashore (1919), ya que su punto de vista parte de la convicción de que la música es analizable en sus partes componentes y que, a partir de ellas, es posible determinar una “jerarquía de talentos”. Aunque, como hemos visto, algunas de sus conclusiones han sido fuertemente cuestionadas, parece inobjetable que para que el niño adquiera una experiencia musical de importancia suficiente es necesaria una participación activa y frecuente en la música.

Gordon (1998) arguye al respecto que si los niños, a pesar de su alto nivel de potencial para aprender música, no son expuestos a ella, su potencial no se desarrollará adecuadamente, y esto hasta podría arrojar como resultado que posean un bajo nivel de aptitud. El nivel de aptitud musical desarrollada que un estudiante puede adquirir a los 9 años llega a ser estable y permanece igual el resto de la vida aunque esto no significa que después de los 9 años una persona no pueda ser exitosa en su aprendizaje musical. Para el mismo Gordon también se puede tener más o menos habilidad musical, pero no puede darse el caso de que no se tenga habilidad musical. De igual manera propone que si hay diferencias en la inteligencia general, estas pueden existir del mismo modo en la aptitud musical, pero no por ello se carece de esta aptitud.

Gordon (1998) propone que la aptitud musical es multidimensional ya que se han llegado a descubrir hasta veinte aptitudes musicales, y que cada estudiante puede tener diferentes grados en diferentes aptitudes, con la excepción de los estudiantes que sacaron los puntajes más altos, puesto que es raro encontrar que los estudiantes tengan el mismo nivel en las diferentes aptitudes musicales.

Para cerrar estas aproximaciones a los test para medir la aptitud musical y el logro y aprovechamiento musical, debemos señalar la propuesta de Hallam (2006) en cuanto a la razón que subyace en todos los test analizados radica en que “la musicalidad asienta sus bases en la percepción auditiva”(p. 95). Históricamente la medida de la musicalidad se ha centrado en el estrecho ámbito de las “habilidades de la percepción auditiva percibida como “interna” para el sujeto, todo ello en paralelo a los tipos de pruebas utilizados para medir la inteligencia” (p.95).

También Hallam (2006) comenta que las más recientes propuestas que evalúan la habilidad musical reflejan los avances tecnológicos desde la segunda mitad del siglo XX. Estos están basados en sistemas informáticos que permiten reconocer las variaciones a partir de melodías producidas por un sintetizador. En años recientes, los cambios en nuestra sociedad provocados por los avances tecnológicos han conducido a la necesidad global de una fuerza laboral con educación superior y de un abanico de habilidades mucho más amplio, tanto en lo cognitivo como en lo social.

Por lo tanto queda pendiente una nueva reflexión acerca del rol de la música en la educación en general y, en particular, sobre la pertinencia de la musicalidad en el corpus general de las enseñanzas musicales. Por otro lado, a manera de conclusión y de acuerdo a los autores referidos, podemos afirmar que tomando en cuenta los test de aprovechamiento y logro musical mencionados anteriormente, la musicalidad es susceptible de ser enseñada.

1.5 Consideraciones en torno a la musicalidad y los términos empleados para definirla.

En este punto nos proponemos revisar algunos de los estudios realizados hasta el momento presente en torno al tema de la musicalidad y a los diversos términos empleados para definirla, pues se trata de un objeto de estudio que siempre ha interesado y cuyo debate sigue vigente hoy día por la dificultad de hallar una definición precisa y un empleo unitario del concepto.

En su texto *El oído musical* Willems (2001) establece una clara diferencia entre el virtuosismo y la musicalidad de la siguiente manera. Por virtuosismo entiende la destreza en la interpretación, la corrección en el ritmo, la ausencia de errores, la velocidad, y la memoria muscular, aspectos – a la vista - más relacionados con la técnica, que con la capacidad para interpretar. Por musicalidad se refiere a la capacidad de improvisar, componer y acompañar, poseer un buen oído; a la habilidad de identificar los sonidos interpretados, a la capacidad de audición interior, a la destreza para construir fragmentos y secciones de una obra y a cantar y entonar los sonidos antes de tocarlos. Para Willems, la agudeza auditiva es una condición necesaria que debe desarrollarse antes de emprender no sólo el cultivo de la musicalidad sino el estudio del solfeo; para él, la audición interior no será sino una de las bases esenciales de la musicalidad. Willems (2001) establece en este mismo sentido una diferencia clara entre lo que vulgarmente se llama “tener oído” y lo que realmente significa “tener musicalidad”. Para esta diferencia, el autor se refiere a dos aspectos importantes:

- 1) muchos niños no consiguen desarrollar la musicalidad, por ejemplo, haciendo que canten canciones, debido a su *falta* de oído.
- 2) muchos músicos carecen de sensorialidad musical; aunque esta sensorialidad no constituye por sí misma la musicalidad, es, sin embargo, una de sus condiciones esenciales (p.33).

El mismo Willems (2011) en su libro *Las bases psicológicas de la Educación musical* refiere: “el término sensorialidad (la receptividad sensorial auditiva), es para designar el hecho de vivir en lo sensorial, de obrar y reaccionar sensorialmente, lo que a menudo es el caso del artista. Esta sensorialidad musical, debería desarrollarse en todos los alumnos (p. 75).

Para Hargreaves (1998), el desarrollo de habilidades rítmicas, melódicas y armónicas que se inicia en la primera infancia, así como la manifestación de la sensibilidad frente a los estilos musicales y la adquisición del sentido tonal, están íntimamente relacionados con el propio desarrollo de los individuos. Además, todo esto sucede de manera natural por el simple hecho de vivir inmersos en contextos (familia, sociedad y cultura) en los que se dan cita las distintas manifestaciones musicales.

Podemos ahora mencionar la primera teoría que identifica la música como una inteligencia, ya que en estudios anteriores tanto pedagógicos como psicológicos no había sido considerada como tal. En este sentido, la *Teoría de las Inteligencias Múltiples* de Gardner (1983 /1993) es una teoría pionera. En una de sus últimas versiones (1999) el autor propone nueve inteligencias separadas: lingüística, lógico-matemática, espacial, musical, corporal-psicomotriz, interpersonal, intrapersonal, natural y existencial o espiritual.

Para el autor, estas inteligencias son educables como resultado de una interacción constante entre factores biológicos y ambientales. Así mismo cree que son capacidades que serán o no activadas, dependiendo de los valores de una cultura en particular, así como de las oportunidades que se den en esa cultura y de las decisiones personales tomadas por cada individuo y su familia. Gardner (1999) argumenta que un ser humano puede estar motivado por un campo que no guarde relación alguna con sus habilidades específicas en ese campo y que podemos contar con altos niveles de habilidad musical cuantificada previamente y no tener ningún interés en la música o viceversa.

En este mismo sentido, Antunes (2006) comenta que existe un elemento que merece la pena destacar en el estímulo de la inteligencia musical “es la preocupación que existe por separar el aprendizaje de la música y el aprendizaje del sonido” (p.48). Es decir, le parece más importante establecer que “el lenguaje del sonido” debe estimularse en todos los alumnos, aunque debe reservarse a aquellos con mayor competencia en esta área el perfeccionamiento del aprendizaje musical específico. El autor propone que cualquier escuela que esté abierta al estímulo de las inteligencias múltiples:

no puede desdeñar las sesiones de canto, el cultivo de himnos, pequeñas bandas rítmicas y muchas otras formas de estimulación. Asociando la inteligencia musical con la cinestésica corporal, parece válido que la escuela proponga “clases de danza” y nuevas lecturas de cómo las músicas y danzas expresan otras formas de cultura. (p. 49)

En ese sentido Tarufi (2006) señala que toda capacidad parte primero de una etapa naciente para llegar a la etapa adulta y, en este camino, “dice también Gardner, es necesaria la combinación entre inteligencias distintas; en nuestro caso, no nos cuesta pensar que para las tareas musicales serán necesarias también, por ejemplo la corpórea –cinestésica y la espacial”. (p. 139)

Gardner (1999) considera además que la inteligencia musical influye en el desarrollo emocional, espiritual y corporal del ser humano. La música constituye una capacidad intelectual presente en toda persona, que puede estructurar la forma de pensar y trabajar, a la vez que influye positivamente en el aprendizaje de las matemáticas, lenguaje y las habilidades espaciales.

Por tal de ilustrar estos aspectos se refiere a continuación una tabla propuesta por Hallam (2006) en donde se reseñan las inteligencias múltiples implicadas en la actividad musical.

Tabla 4.

Inteligencias múltiples implicadas en la actividad musical: (Hallam 2006, p. 104)

Lógica-matemática	Análisis, ejecución, lectura rítmica, análisis de la estructura de la música, composición.
Espacial	Lectura musical, identificación y comprensión de las estructuras musicales.
Psicomotricidad corporal	Habilidades técnicas, movimientos involucrados en la comunicación de la interpretación
Intrapersonal	Comprensión de emociones, considerar los recursos emocionales internos en el desarrollo de la interpretación, auto.-conocimiento de fortalezas y debilidades, metacognición, control de ansiedad
Interpersonal	Comunicación con el público, enseñanza musical, trabajo e interacción con otros músicos
Lingüística	Lectura musical, análisis crítico de la música, comprensión del contexto histórico y cultural de la música
Naturalista	Probablemente sin consecuencias en la interpretación musical, aunque la comprensión de los materiales naturales es importante para la construcción y conservación de los instrumentos.
Espiritual/existencial	Habilidad para la comprensión de los aspectos emocionales y estéticos de la ejecución

Como se mencionó anteriormente, algunas definiciones y estudios acerca de la musicalidad incluyen el talento como parte primordial de ésta. En este punto revisaremos la visión que tuvo Suzuki (1983) acerca de la educación del talento. En su libro *Hacia la música por amor* (1969) propone lo que para él es una nueva “filosofía pedagógica” que parte del principio de que todos nacemos con aptitud musical, talento o predisposición suficiente para poder desarrollar la habilidad musical.

Para fundamentar esta nueva filosofía el autor se basa en la capacidad que muestra el niño al aprender la lengua materna y defiende que, si todos los niños nacidos en Japón son capaces de aprender el complejo idioma japonés, de igual manera pueden aprender o desarrollar sus habilidades musicales. Todas las investigaciones llevadas a cabo por Suzuki, arrojaron como resultado que el talento no se hereda, se desarrolla, aunque para que esto ocurra será necesario proporcionar al individuo la mejor influencia y entorno, además de lograr que este último sea de la mejor calidad posible. Su método se basa en “aprender escuchando”. Por otro lado Suzuki (1983) propone que en tanto el ser humano es siempre producto de su ambiente, será importante que el aprendizaje empiece a temprana edad.

Este mismo autor también le otorga suma importancia a la repetición de la experiencia, por lo que tanto los maestros como los padres deben buscar estrategias para que el niño pueda encontrarse en un ambiente cada vez más favorable para su aprendizaje y desarrollo. De acuerdo con su método los niños aprenden por audición canciones y piezas musicales, puesto que para Suzuki el violín educa el oído y el niño aprende por imitación, y el estudio del violín debe comenzar alrededor de los 3 ó 4 años con la práctica de juegos manuales. Suzuki titula este método “método de la lengua materna”, puesto que la lengua se aprende con música. El autor considera indispensable la importancia de que familia se involucre en la educación musical y por ello compromete activamente a los padres antes incluso de iniciar el aprendizaje.

En este sentido una de las conclusiones a las que nos lleva la concepción de talento de Suzuki es que el entorno sociocultural es factor determinante para que el niño desarrolle y aprenda de manera natural aquello que se proponga estudiar. Conviene agregar a lo anterior que Suzuki es uno de los autores que pensaron que el talento se puede desarrollar y por lo tanto no es una cualidad innata.

También relacionado con la idea del desarrollo del talento, cabe mencionar el pensamiento de Hemsy de Gainza (1964) acerca del niño talentoso. Esta misma autora desarrolla un concepto interesante al referirse al de “musicalidad precoz”

Al hablar de musicalidad, Hemsy de Gainza (1964) hace ver que ésta es la cualidad que distingue al talento musical e incluso a los “niños talento”:

Dijimos ya que caracteriza fundamentalmente al talento musical una musicalidad precozmente madura. Será necesario pues aclarar qué se entiende por musicalidad. La Psicología musical moderna ha aportado interesantes estudios en este sentido. En general, hay coincidencia en considerar a esta facultad como un complejo de una serie de factores en los que intervienen no solamente las capacidades musicales específicas, ya que también se hallan implícitos los componentes esenciales del carácter y de la personalidad: voluntad, intelecto, sensibilidad general, memoria, etc. En cuanto a aquellas capacidades musicales específicas a las que nos referimos comprenden: oído musical, sentido del ritmo, memoria musical, audición interior, inteligencia musical, capacidad para distinguir mezclas de sonidos (armonía, acordes), capacidad para discernir estructuras musicales (forma musical), etc. (p.60)

La autora propone que un determinado porcentaje de niños demuestra precozmente condiciones especiales para la música. Estas condiciones afloran por un impulso interno o por los factores externos que actúan como desencadenantes. En su opinión es frecuente observar cómo ciertos niños mantienen una constancia excesiva en sus actividades musicales aunque dicho empeño no esté a la altura de sus dones más evidentes. Pero seguramente es este empeño el que lleva a tales niños a superar casi todas las dificultades que les llega a plantear tanto el dominio de un instrumento como la comprensión musical.

Desde ese punto de vista, Hemsy de Gainza (1964) alude a la dificultad de definir con un cierto grado de precisión la esencia de esta aptitud – que la autora identifica con musicalidad -, y de establecer aquello que distingue, cualitativa y cuantitativamente a un niño “talentoso” de otro con dotes normales para la música.

La autora insiste en que lo primero que se observa en un niño talentoso es un nivel de madurez, tanto sensorial, sensitiva como intelectual, muy superior a los demás individuos de su misma edad. Por lo general, ese niño talentoso muestra un interés importante y definido por la música: todo aquello que tenga que ver con los sonidos llama su atención. Este acentuado interés es posible apreciarlo en ocasiones incluso desde su nacimiento.

Si se toma en cuenta que el niño prestará mucha atención a los fenómenos sonoros que ocurren a su alrededor, podría pensarse que el tiempo para adquirir una sensibilidad particular hacia los eventos sonoros será relativamente corto, lo que le procurará una gran capacidad para identificar sonidos y reconocerlos de entre otros, de manera que, posteriormente, será capaz de analizar estructuras musicales y, como apunta Hemsy de Gainza (1964), hasta crearlas él mismo. Para la autora estas aptitudes pueden observarse incluso antes de que el niño reciba educación musical, ya que el talento musical precoz casi siempre demuestra una predilección por un instrumento en el que la ejecución ya manifiesta una habilidad y destreza manual excepcional.

Para Hemsy de Gainza (1964), el niño talentoso expresa su musicalidad no sólo a través del instrumento y de su mundo sonoro, también lo hace cantando, dirigiendo, por medio de la composición, actividades todas que demandan un cierto grado de sensibilidad y audición interior ya desarrollado. Respecto de los niños que cantan, considera como indicios de “musicalidad precoz” y prueba del talento musical:

1) afinación; 2) capacidad para continuar una melodía interrumpida desde cualquier tono; 3) transporte cantado; 4) facilidad para descubrir parecidos y semejanzas en el ritmo o en la melodía de diversos temas y canciones; 5) poder de concentración y seguridad necesaria para no dejarse influenciar por una segunda voz que es percibida simultáneamente. (Más adelante, será la improvisación bastante ajustada de la segunda voz de melodías sencillas que admiten terceras paralelas, o bien la colocación de los bajos fundamentales); 6) capacidad para captar ciertos detalles más o menos sutiles en el carácter de algunos giros rítmicos o melódicos y de interpretar efectos sugeridos mediante cambios dinámicos o tímbricos dentro de la música que se escucha. (p. 61)

Hemsy De Gainza piensa también que otro rasgo distintivo del niño musicalmente más dotado se observa en su capacidad para mantener la atención durante períodos más largos a los comunes en los niños de su misma edad. Desde nuestro punto de vista esto último bien podría cuestionarse. Ser capaz de mantener la atención por largos periodos no significa necesariamente que alguien sea dueño de una gran musicalidad. Desde nuestro punto de vista no existe una relación sistemática entre el tiempo de actuación y en qué medida el niño está en mayor o menor medida dotado musicalmente para definir que ya existe la musicalidad.

Hemby de Gainza (1964) observa cómo otro rasgo distintivo del niño musicalmente más dotado consiste en querer escuchar conciertos o grabaciones con un demostrado interés por la música, llegando incluso a comentar detalles de lo escuchado y probando su capacidad para recordar y entonar los temas más destacados de las obras que escuchó. A partir de cierta edad el niño será capaz de repetir esas melodías recordadas en el piano o el instrumento de su elección, y hasta repentizar el contrapunto o colocar los acordes apropiados a las melodías aprendidas. Esta imaginación musical creadora que, “en germen y hasta un cierto grado, se encuentra presente en cualquier niño normal, en el talento musical suele hallarse visiblemente desarrollada” (p.62). Los niños talentosos musicalmente no necesitan de grandes estímulos o con muy poco comienzan a improvisar ya sea cantando – con o sin palabras - o directamente componen.

Las ideas anteriores nos llevan nuevamente a replantearnos el hecho de si la musicalidad es una facultad de cada individuo o bien es una cualidad que se desarrolla, puesto que, en paralelo a las revisiones de la manera tradicional de entender la inteligencia, la pertinencia de la musicalidad ha sido severamente cuestionada en los años recientes. En la actualidad y según Hallam (2006, p. 98) “las investigaciones se centran más en el valor del esfuerzo e incluso algunos investigadores proponen la importancia del tiempo empleado en la práctica musical y no en la habilidad heredada”.

Los estudios realizados por Ericsson, Krampe, y Tesch-Römer (1993) han mostrado cómo los mejores violinistas de un conservatorio de música habían acumulado más de 10.000 horas de estudio al llegar a la edad de 21 años, dos veces más horas que las invertidas por los alumnos menos avanzados del mismo conservatorio. El resultado de estos estudios pareciera confirmar que no existiría mejor indicador del nivel avanzado que el tiempo que se ha dedicado al estudio formal, relación posteriormente apoyada también por Sloboda (1996).

Por otro lado las investigaciones realizadas por Moore, Burland y Davidson (2003) proponen que los factores sociales, el soporte de la familia, la personalidad del maestro y la interacción entre pares también están relacionados e, incluso, son más importantes que el tiempo invertido en la práctica para el logro de un alto nivel de interpretación.

En oposición a la idea de las habilidades heredadas, Hallam y su equipo de colaboradores (2003, 2006), Hallam y Prince, (2003); Hallam y Shaw, (2003); y Hallam y Woods, (2003) exploran las concepciones de habilidad musical en un sector transversal de la población que incluye tanto adultos como niños, así como músicos y no músicos.

Sus estudios revelaron que la concepción general es que la habilidad musical está determinada genéticamente y no se puede demostrar. De su primera investigación cualitativa, emergen seis categorías acerca de las concepciones de la habilidad musical:

- 1) habilidades auditivas
- 2) repuestas a la percepción musical
- 3) actividades generadoras
- 4) la integración en el rango de las habilidades
- 5) cualidades personales
- 6) y la parte más extensa fue dedicada a si la habilidad musical era percibida como aprendida o más bien heredada.

El estudio realizado por Hallam y Shaw (2003) se basó en las respuestas de la clasificación de escalas. Esta investigación metodológicamente realizada de manera cuantitativa indicó que la habilidad musical quedaba conceptualizada con mayor fuerza en relación con: a) la habilidad rítmica, b) la organización del sonido, c) la comunicación, motivación y características personales, d) la integración en un ámbito de habilidades complejas y e) la práctica interpretativa en grupo. Los músicos estudiados aquí revelaron de manera contundente que la habilidad musical está relacionada con la comunicación, sobre todo para poder tocar en grupo, con la sensibilidad emocional y la organización del sonido, consideradas todas ellas como habilidades cruciales en los altos grados de especialización.

En su último estudio realizado conjuntamente con Woods (2003) Hallam se centró en las diversas concepciones de habilidad musical que tienen los maestros de instrumento para concluir la que la mayoría de ellos definen el término de “habilidad musical” como un tópico que abarca varias destrezas y cualidades. Por lo demás, los maestros de instrumento entrevistados en este estudio manifestaron que la habilidad musical es fruto del aprendizaje conjuntamente con la aptitud natural. Pero aún quienes defendían la noción del talento natural aceptaron que éste no se desarrolla sino con un considerable esfuerzo.

De acuerdo con Hallam (2006), a pesar de todas las investigaciones, el “debate de la musicalidad” prevalece hoy día como una gran pregunta sin respuesta en tanto cualidad aprendida o heredada. La autora propone las posibles respuestas centradas fundamentalmente en dos debates: “la primera posición que toman algunos investigadores es que el ser humano como especie tiene la capacidad para la música y la segunda posición es acerca de las diferencias individuales” (p. 103). Aunque también acepta que ambos debates pueden confundirse a menudo. Nuevos enfoques evidencian que el ser humano tiene el potencial necesario para hacer música y, consiguientemente, la musicalidad es tan universal como lo es la habilidad lingüística, (Blacking, 1971; Messenger, 1958; Wallin *et al.*, 2000). Así como cualquier persona puede hablar, consecuentemente también podría desarrollarse musicalmente.

Hallam se refiere también a que las diferencias individuales, en lo que respecta a la habilidad musical, vienen determinadas genéticamente. De esta forma concluye que hoy día es comúnmente aceptado el factor ambiental como elemento influyente cuando se trata de medir la inteligencia, ya que, “los avances en la investigación genética han incrementado nuestro conocimiento en relación a la herencia de la inteligencia musical y a las habilidades musicales” (p. 105).

En este sentido las metodologías y tecnologías actuales no nos permiten decidir con exactitud si las diferencias observadas en la habilidad musical en los niños son resultado únicamente de la herencia genética, del aprendizaje o de una interacción entre ambos. A su juicio existe suficiente evidencia de que los humanos son musicales en tanto que especie y que compartimos estructuras cerebrales similares que responden a la música, por lo tanto la exposición a la música y el compromiso con ella mejora notablemente la musicalidad, al menos la que pueda ser observable.

Es posible, de acuerdo con Hallam (2006), que nunca seamos capaces de establecer sin ninguna duda hasta qué punto la habilidad musical individual es aprendida o heredada. Por ejemplo, “un niño a quien se le ha ofrecido la oportunidad de tocar el violín puede que no se convierta en un violinista profesional, pero sí en un compositor, en un crítico musical, en un melómano o que acabe por formar parte de un grupo de música amateur que hace música folk” (p. 106).

Algunas investigaciones afirman, por otro lado, que la mayoría de los grandes músicos mostraron signos de habilidad antes de los cinco años de edad, aunque no por ello fueron niños prodigio, lo cual refuerza la idea de que los primeros indicios de destreza musical son incluso anteriores al aprendizaje del instrumento. Los estudios de Sosniak (1985) y de Sloboda y Howe (1991) demuestran que muy pocos músicos de gran categoría mostraron señales de especial talento durante la infancia o incluso cuando llevaban varios años estudiando el instrumento. La práctica o estudio cotidiano de un instrumento implica la exploración y el aprendizaje de los aspectos técnicos y la expresión musical. La falta de uno de ellos genera deficiencias en el desempeño del intérprete. Como refiere Sloboda (1983) hay que distinguir entre dos tipos de capacidades: la técnica y la expresiva.

Estas capacidades son las que le permitirán a un músico “realizar interpretaciones con precisión, ya que para ello se emplea la coordinación motora y la fluidez que le permite tocar pasajes difíciles, a gran velocidad, regularmente, y sin errores” (Sloboda 2005, p.267). En cuanto a las capacidades perceptivas tales como la precisión del oído, le permitirá conseguir una buena afinación. Pero los buenos músicos no son solamente excelentes técnicos, ya que las investigaciones realizadas permiten “demostrar que la aportación expresiva de los buenos músicos añade valor a las notas, además es la mejor evidencia de que esos músicos comprenden la música que están interpretando” (p. 268).

En la cultura occidental suele admitirse que los aspectos técnicos y mecánicos de la interpretación forman parte de lo que puede ser aprendido, mientras que los aspectos expresivos son considerados como naturales, heredados o incluso instintivos. Esta capacidad expresiva será la que determine quién es el “verdadero músico” o el “músico dotado”.

Ibarretxe (2007) nos propone una revisión de los estudios de Elliott (1995) en donde defiende que:

...para que los estudiantes sean reflexivos y críticos con lo que escuchan, y puedan ser, además creativos musicalmente, se recomienda a los maestros que subrayen la naturaleza interpretativa de la música: entiende la música como un arte de ejecución e improvisación, y cuando sea posible también de composición y dirección... (p. 142)

Elliott (1995) en *Music Matters* defiende una filosofía pragmatista de la educación musical y reivindica un enfoque reflexivo y abarcador del proceso de enseñanza-aprendizaje musical. En este enfoque considera que:

...la habilidad musical (que siempre incluye la habilidad de escuchar) no es algo exclusivo de algunas personas, y es una forma de conocimiento que se puede enseñar a todo el mundo” (p. 144). ... “el desarrollo de la inteligencia musical depende de la capacidad progresiva de los estudiantes de aprender a reflexionar críticamente e ir superando los retos musicales que se les planteen”(p. 144) ...“la habilidad musical y la capacidad de escuchar son dos lados de la misma moneda, ya que los conocimientos que se requieren para una escucha efectiva son los mismos que se necesitan para ejecutar, improvisar, componer, arreglar y dirigir (p.144).

Sin embargo, investigaciones recientes demuestran que el uso de la expresividad puede variar sustancialmente de unos músicos a otros, constatando así la posibilidad de la expresión musical personal, en tanto que ésta es racional y por ello obedece también a ciertas reglas de interpretación.

Así se asienta el referente de que las habilidades interpretativas musicales no surgen de la nada, sino que se desarrollan de forma progresiva en circunstancias ambientales específicas, argumento que refuerza el que no existan claros ejemplos de virtuosismo en la interpretación o en la composición que no fueran precedidos de muchos años de intensa preparación y práctica (Hayes, 1981; Ericsson *et al.*, 1993). También es importante señalar que las características genéticas heredadas tienen una influencia decisiva en todos los aspectos del comportamiento humano, aunque es mucho más probable que la relación entre la biología y la habilidad musical, una vez que ésta se haya llegado a comprender plenamente, resulte ser compleja e indirecta, no prestándose a definiciones del tipo “todo o nada” y no correspondiéndose ni lejanamente a las “recetas para la música” inherentes al concepto del don o del talento innato (Sloboda 1983).

Las investigaciones del mismo Sloboda (2005) le permitieron desarticular tres mitos profundamente arraigados:

El primero de ellos consiste en que el logro musical depende de la preexistencia de una rara cualidad heredada: el talento. Contrariamente, he argumentado que se construye a partir de una aptitud básica que es compartida por la práctica totalidad de los seres humanos. El segundo mito es que la excelencia musical se da a partir, exclusivamente, de un esfuerzo personal (solitario). Los estudios concluyen aquí con el énfasis en la naturaleza social del desarrollo musical, en el cual el logro de uno es el resultado del esfuerzo de muchos. El tercer mito es que el trabajo y el placer están siempre separados. La evidencia que he esbozado aquí sugiere que los momentos culminantes de la interpretación expresiva permanecerán fuera de nuestro alcance si no obtenemos y retenemos un profundo placer en la música a lo largo de los años de aprendizaje. (p. 312)

Castro (2007) en una revisión de los estudios de Sloboda afirma que la desmitificación del concepto de talento quizás sea la aportación más importante al campo de la educación musical ya que “la idea de que todas las personas tenemos capacidad para la actividad musical y que, por lo tanto, el músico no nace sino que se hace, fundamenta y da sentido a la enseñanza de la música” (p. 237). Paralelamente insiste en que el desarrollo de las habilidades musicales es una posibilidad para todos los individuos, ya que “todos nacemos con capacidad innata y predisposición para la actividad musical “ (p.235). El desarrollo del talento innato dependerá entonces de las experiencias, motivaciones, oportunidades y el contexto social en el que el ser humano se desarrolle.

Por otro lado Martínez (2007) en su revisión de Serafine, connotada investigadora en el campo de la psicología de la música, nos propone la visión de la autora en donde:

confronta las concepciones tradicionales acerca de la aptitud musical heredada, el talento y la agudeza auditiva (como condiciones a priori que dividen a la población entre músicos y no músicos) y postula un enfoque genético de la cognición musical que tiene puntos de encuentro con las líneas de investigación sobre la génesis y el desarrollo de la experticia musical [*sic*], en tanto éstas discuten la idea del talento como una capacidad innata excluyente, demostrando la influencia de factores ambientales en el desarrollo de la musicalidad (Sloboda & Howe, 1991; Howe, Davidson, Moore & Sloboda, 1995).

Es preciso hacer notar el peso que algunas investigaciones conceden a determinados componentes sociales como factores que inciden en el desarrollo musical: la experiencia musical temprana (Hepper, 1991), una familia que apoya la actividad musical, un maestro amable y hasta divertido en los primeros años de instrucción (Sloboda y Howe, 1991), la práctica deliberada y oportunidades para la práctica de la interpretación con gran inversión en estudio formal (Ericsson et al., 1993), y la oportunidad de experimentar profundas respuestas emocionales a la música (Sloboda, 1990).

Por último, cabe señalar que en los últimos veinte años de investigación musical ha predominado, en opinión de Malbrán (2007), el cruce disciplinar, es decir el investigador elige su tema de estudio pero resulta ineludible la indagación de otras áreas de interés para ese mismo objeto. Por ejemplo, se abreva de la sociología cuando se estudia la importancia del contexto escolar o de la lingüística cuando se estudia la discursiva y narrativa musical. La neurociencia ha podido adelantar en el conocimiento del funcionamiento del cerebro y, consiguientemente, en su organización para percibir y producir música. También, gracias a las neuroimágenes, se han podido observar los cambios en el cerebro de las personas con formación musical. La neuromusicología propone investigar las bases biológicas de la música al igual que los efectos que la música provoca en el cerebro.

Es por ello que no podemos pasar por alto aquí a las neurociencias y su aportación en las últimas investigaciones fundamentalmente en lo que respecta a de qué manera se lleva a cabo el procesamiento biológico de la música, igualmente acerca de la aptitud musical, de los trastornos musicales o alteraciones neurológicas musicales (véase amusia p. 27 por ejemplo), de las habilidades musicales o de la misma musicalidad. Como apunta Allende (2012) “hoy día conocemos que la comprensión y aprensión auditora de la música se hace a nivel neural, este entendimiento nos ofrece la oportunidad de explicar el fenómeno musical tanto de la psicología como de la antropología” (p.2). Desde la psicología cognitiva hasta la neurociencia, la música ha sido una actividad privilegiada en el campo experimental de estos campos de saber.

Soria-Urios, Duque & García-Moreno (2011) en su artículo “Música y cerebro: fundamentos neurocientíficos y trastornos musicales” refuerzan la idea antes comentada de que “todas las personas sin ningún problema neurológico nacen con la maquinaria necesaria para poder procesar la música” (p. 45). Se puede observar incluso la sensibilidad hacia la música en niños menores de un año, además de demostrar capacidades que se dan antes de que su lenguaje esté desarrollado, lo que sugiere que “la música tiene redes propias de procesamiento” (p. 46).

Alonso (2010) en su artículo “Música y neurociencias” nos comenta que Peretz & Li realizaron una serie de experimentos musicales a sesenta y cinco personas postoperadas de epilepsia del lóbulo temporal derecho y / o izquierdo y concluyeron que la musicalidad de una persona reside en mayor proporción en el hemisferio derecho . Más adelante concluye que de numerosos estudios realizados a músicos y no-músicos, los primeros dedujeron la existencia de una habilidad presente en ellos, a esta habilidad la denominan “imaginación musical” y se trata de poder reproducir en su cabeza cualquier obra que conozcan.

Por tal de concluir con esta breve reseña de las aportaciones neurocientíficas en esta investigación, nos permitimos referir a Alonso (2010):

Hasta ahora ha sido posible un acercamiento al cerebro musical del ser humano debido al avance tecnológico. Estudios comparativos con otros vertebrados, análisis de pacientes neurológicos, estudios con músicos y no-músicos, han mostrado la interrelación entre los sistemas cerebrales, genéticos, moleculares y nos hablan de una estructura musical cerebral compleja, que requiere la participación de múltiples áreas, expresión de ciertos genes, receptores y neurotransmisores, desarrollo de ciertas regiones corticales, aprendizaje, experiencias precias en el universo musical y otras más, para poder percibirla y crearla (p.166).

1. MUSICALIDAD; UNA PERSPECTIVA DESDE LA EDUCACIÓN MUSICAL

1.1 Introducción

Como se ha observado en el capítulo anterior, la musicalidad puede ser entendida de maneras diversas y con distintas acepciones. Una de las más incluyentes y que permanece en un ámbito estrictamente musical habla de la capacidad para interpretar una obra musical de cualquier periodo con coherencia, conocimiento y desempeño técnico suficiente del instrumento. Paralelamente, la poética, rasgos de estilo, información histórica, tradición y convenciones, relaciones instrumentales, particularidades organológicas, realidad acústica y demás ideas en torno a la obra debieran ser puntos de reflexión y estudio que le corresponden, entre otras disciplinas, al análisis musical y que tendrían como fin el poder lograr una buena interpretación de la obra.

En el supuesto de entender la musicalidad como capacidad de interpretar la partitura de manera sensible y consciente, deberíamos admitir una comprensión suficiente en, al menos, algunos de los parámetros básicos como son: fraseo, ritmo, afinación, articulación y dinámica; todo esto, cabe destacar, entendido y enmarcado según los cánones de la música académica occidental en el ámbito profesional.

Sin embargo y en la realidad cotidiana de la práctica musical, en donde se relacionan habilidades y destrezas en desarrollo, todas estas cualidades o habilidades son más bien reconocidas por lo que todo músico “*debe hacer*” como condición y requisito mínimo en toda interpretación. Por lo tanto, todas estas cualidades mencionadas arriba, se plantean como competencias que pocas veces se ligan al desarrollo de la musicalidad o del “*deber ser*”, factor deseado como meta pero no siempre observado en la formación del músico.

Como primer punto en este capítulo resulta pues conveniente resaltar el papel de la educación musical especializada y la teoría del aprendizaje con relación a la musicalidad, para centrarse posteriormente en algunos aspectos que tengan que ver con la construcción del conocimiento musical. En el caso particular de la música, en donde hay que crear, imaginar, interpretar y reinterpretar, investigar y definir, el objetivo último se centraría en la interiorización del conocimiento musical por el individuo para descubrir de qué manera puede la musicalidad ser desarrollada en el marco de la educación musical formal.

Es necesario en este punto comentar el por qué la educación musical es importante y necesaria en el desarrollo del ser humano y debe estar al alcance de todos los individuos. Willems (1975) señala precisamente la cualidad humana inherente a la educación musical:

Entendemos por educación musical el hecho de que ésta es, por naturaleza, humana en esencia y sirve, pues, para despertar y desarrollar las *facultades humanas*, es decir, las (facultades) dinámicas, auditivas, afectivas, intelectuales y morales, así como las funciones fisiológicas de ser humano: motricidad, dinamismo, movimientos naturales tales como la marcha y la respiración (pp. 21 y 43).

La “universalización” (Pliego de Andrés, 2008) de la educación musical en Hungría hace unas décadas, dio lugar a un experimento que mostró estadísticamente cómo los alumnos mejoran su puntuación media en todas las materias de escolaridad básica cuando dedican más tiempo a la educación musical. Este estudio pudo comprobar que a música desarrolla la atención, la concentración, la memoria, la tolerancia, el autocontrol y la sensibilidad; que favorece el aprendizaje de la lengua, de las matemáticas, de la historia, de los valores estéticos y sociales; que contribuye al desarrollo intelectual, afectivo, interpersonal, psicomotor, físico y neurológico.

Otras investigaciones recientes, Tomatis (1972) en París; Sloboda (1985) en el Reino Unido; Rauscher (1993) en California; Gardiner (1996) en Rhode Island; Campbell (1998) en Colorado; Bastian (1992-98) en Alemania; Spychiger (2001) y Scheidegger (2005) en Suiza, tan solo por citar algunos investigadores, han seguido los pasos del modelo húngaro y han llegado a las mismas conclusiones sobre las asombrosas repercusiones educativas de la música en la educación general.

Por otro lado existen estudios en los que se analiza la educación artística como necesidad. Una de las voces representativas a la hora de abordar la necesidad de incluir el arte en la educación general es Terigi (1998). La autora habla del binomio arte y educación y parte del principio de que la presencia del arte en la vida del ser humano es una constante, y por lo tanto sitúa a ambos elementos, hombre y arte, en una relación indisociable.

Terigi (1998) establece las experiencias estéticas como un verdadero horizonte frente al que se encuentra el ser humano y comenta que, para poder acceder a esas experiencias se requiere de un previo conocimiento de los códigos así como también se hace necesario que todo individuo tenga el derecho y el acceso a la gran variedad de experiencias artísticas. Por ello concluye que la educación artística debe ser el vehículo único y natural que posee la capacidad de poder conducir al individuo a lo largo de todo ese imaginario artístico. La autora apela al derecho de contar con la información de las diversas experiencias estéticas disponibles y de llegar a descifrar los códigos que se requieren para acceder a esas experiencias. Reclama el derecho a disfrutar del arte e incluso el derecho a producir arte, para ello argumenta que todo esto es lo que debiera aportar la educación artística incluida en la educación general de cualquier individuo.

Por otro lado y desde la Antigüedad con Platón y Aristóteles entre otros autores, contamos con innumerables testimonios de que las artes han ocupado un lugar relevante en el pensamiento de todos aquellos que, de alguna manera, han tenido que organizar lo que debe o no formar parte de la educación de los individuos. Por esto, las artes han sido disciplinas tradicionales implicadas en la educación general de las personas. A pesar de ello, y aunque numerosos autores han sostenido que el aprendizaje artístico tiene un particular significado en la formación de la personalidad de los niños y los jóvenes, el arte parece no acabar de encontrar su lugar en el currículum escolar.

En los modelos educativos en los que se incluyen las enseñanzas artísticas y por ende la educación musical a nivel general, es difícil que encuentre su lugar dentro de las exigencias de la modernización educativa, puesto que entre otros motivos, no entraña una fuente de generación de bienes materiales o, en otros términos, la educación artística no es suficientemente productiva. Resulta pertinente en este momento considerar lo que Durán (1998) expresa acerca del arte y su aprendizaje:

(...) se dirige lo mismo a las sensaciones que a las emociones y a la razón; no descuida la voluntad ni el deseo ni el ejercicio de la libertad. Su aprendizaje se basa en la experimentación y en la creación, en el hacer innovador, en la indagación de lo dado para proyectar el futuro y, mediante el placer de descubrir y hacer, generar la autodisciplina. (p. 390)

Sin embargo se puede observar también lo que Terigi (1998) propone acerca de la valoración del “gran público” sobre la educación artística, es decir, la autora identifica a los padres como el gran público, puesto que en definitiva son quienes envían a sus hijos a las escuelas, y es ahí donde se vislumbran dos posturas contrapuestas en lo que concierne a la enseñanza del arte en las escuelas: por un lado, están quienes opinan que las artes son o deberían ser, el lugar del currículum únicamente reservado a la creatividad y a la libre expresión y, por otro, quienes prefieren que el arte ocupe un lugar devaluado en el currículum puesto que lo consideran más allá de un “lujo” o un “saber inútil”. Este grupo sostiene, a juicio de Socías Batet (1996), la opinión de que el arte “es un adorno del espíritu y por tanto un conocimiento superfluo, sobrante en los apretados y repletos programas de estudio de los alumnos, en los cuales se opta por primar, sobre todo, conocimientos más utilitarios” (p. 8). Otros argumentos difíciles de rebatir los encontramos en Durán (1998) respecto de que la educación artística se sostiene y fundamenta “por el hecho irrefutable de que lo estético es un registro de lo humano” (p.386).

Hasta aquí hemos dialogado con algunos autores que apoyan la necesidad de una educación artística en la educación general del ser humano. Pasaremos ahora a la educación musical formal, ya que uno de nuestros objetivos es el poder contextualizar el concepto de musicalidad dentro del campo de la enseñanza profesional de la música. Recordemos ahora algunas de las primeras preguntas que surgieron como motor de esta investigación y que presumiblemente se plantea todo músico que se dedique a la práctica docente: ¿cómo se forma un músico?, ¿de qué manera desarrolla su musicalidad durante el proceso formativo? y ¿qué papel juega la musicalidad en la formación y posterior desarrollo del músico?

La educación musical tradicional dicta que el alumno hábil, apto, o competente es aquél que obtendrá lo mejores logros después del periodo instructivo. Frente a esta afirmación todavía surgen más preguntas: ¿cómo se sabe, en qué momento? y ¿de qué manera llega a convertirse el alumno en un ser hábil, apto o competente?

Las carencias en los programas académicos de estudio aunadas, en ocasiones, a la exigencia de contenidos en los planes de estudios diseñados en las escuelas especializadas en formar músicos, dejan entrever cómo se produce un desfase entre el proceso de instrucción del músico y el desarrollo de la musicalidad.

Un ejemplo frecuente se observa en el caso del instrumentista que dedica muchos años de formación profesional para que cuando llega a la audición de una orquesta se de cuenta de que lo que la escuela le brindó como alumno poco tiene que ver con la musicalidad exigida como profesional. Quizás su formación como instrumentista se centró más en la lectura de signos musicales, en resolver pasajes orquestales y virtuosísticos, o en memorizar biografías de algunos genios de la música por ejemplo, que en la posibilidad de escucha, la interpretación en ensamble y la interacción con otros instrumentistas.

Bennett (2010) aborda la problemática existente entre la distancia que separa la formación de las exigencias profesionales reales y afirma que existe un debate general sobre la eficacia de la educación musical formal y la formación musical orientada precisamente a la interpretación. Refiere numerosas críticas a los conservatorios que a menudo reconocen alguna dificultad para preparar a sus alumnos: “No está del todo claro cómo obtener un equilibrio entre educación y preparación laboral dentro del entorno educativo tradicional” (McCarthy, 2010 citado en Bennett p.82).

Por otro lado la *NASM (Asociación Nacional de Escuelas de Música de E.E.U.U.)* describe las directrices y recomendaciones para la titulación de Licenciado en Música de la siguiente manera: “la licenciatura en Interpretación musical es el título profesional inicial. Pone énfasis el desarrollo de destrezas, conceptos y sensibilidad esenciales para la vida profesional de los músicos”. Bennett (2010, p. 83).

Bennett (2010) insiste en que “los profesores de interpretación de los conservatorios son contratados por su reputación como intérpretes y la mayoría no tiene ninguna formación ni titulación pedagógica” (p.86). Alude a la carencia total de planificación de estrategias didácticas de manera progresiva e incluso evolutiva, y esto se debe a la falta de conocimiento sobre las técnicas de enseñanza y aprendizaje ya sea individual o grupal.

La *NASM*, define los atributos de los licenciados de esta manera: “habilidades técnicas a nivel suficientemente alto como para entrar en la profesión; posesión de un grupo lógico de objetivos artísticos e intelectuales; y las técnicas para crear y administrar el trabajo profesional” (citado en Bennett p. 95). Aunque no por ello signifique que efectivamente se identifica formalmente las técnicas y objetivos artísticos e intelectuales que se requieren para poder ejercer profesionalmente de músico.

Todo esto nos lleva indudablemente a cuestionarnos acerca de lo que ocurre en la instrucción por un lado y, por otro, en la relación de cómo ocurre el proceso formativo de la musicalidad y demás habilidades necesarias para un músico en relación con los programas de estudio en las escuelas especializadas en la formación profesional de los músicos: ¿cuáles son las prioridades en los objetivos de los planes de estudio de una licenciatura en interpretación? “Parece que los objetivos de la licenciatura tradicional en música, basada en la interpretación, no están claros” Bennett (2010 p. 96). ¿Hay aspectos que se descuidan a favor de la mejora de la eficiencia terminal? Uno de los aspectos que se descuidan puede ser la enseñanza de la musicalidad a favor del número de estudiantes que concluyen sus estudios, por tal de incrementar la estadística.

Estas son algunas de las preguntas en relación a la educación musical especializada, a las que buscaremos posibles respuestas por medio del análisis y escrutinio de las formas de enseñanza, ya que una de nuestras preocupaciones es encontrar la coherencia entre enseñanza y aprendizaje del músico. Igualmente, será fuente de cuantiosa información, la comparación entre el *deber ser*, generalmente plasmado en los documentos curriculares de las escuelas profesionales de música y la evidencia del *ser*, la realidad en el adiestramiento musical en donde ciertos procesos de la formación del músico profesional quedan aislados.

1.2 Educación musical

Lo que tradicionalmente se conoce como educación musical es la enseñanza que posibilita el desarrollo de habilidades y destrezas musicales destinadas a la práctica profesional. De acuerdo con Hargreaves (1998), la educación musical general es un proceso de transferencia más o menos consciente y voluntaria de conocimientos y habilidades relacionadas con la música, entre ellas presumiblemente, la musicalidad. Se trata de un proceso de enseñanza aprendizaje ordenado y secuenciado para la etapa escolar, con la finalidad de completar el campo expresivo receptivo del alumnado, y con la pretensión de desarrollar tanto las aptitudes específicas como las habilidades propias de la vida profesional de su elección.

Para Frega (1998) la educación musical cumple con dos propósitos distintos cuando se habla de la educación general: el primero es la educación integral del alumno y el segundo es la formación de músicos profesionales, ya sea en la interpretación instrumental y/o vocal, en la dirección, composición, así como en la enseñanza e investigación musicales. Cada uno de estos propósitos obviamente plantea situaciones cognitivas particulares a los docentes quienes, en consecuencia, requieren de una formación académica adecuada a fin de desarrollar tipos específicos de aprendizaje. Aunque, como hemos visto, la musicalidad aparece eventualmente vinculada al segundo de los propósitos de Frega (1998), (Universidad de Viena, referida en la pág. 29), la musicalidad bien pudiera formar parte del universo educativo del primero.

Numerosos estudios realizados por psicólogos e investigadores de educación musical han intentado resolver la cuestión, ya anteriormente planteada, de cómo se forma un músico y consiguientemente, distintos especialistas han analizado la formación del músico desde, al menos dos perspectivas diferentes:

- 1) desde los procesos mismos del aprendizaje musical significativo y
- 2) desde las variadas propuestas educativas que, a lo largo del siglo XX y XXI, han sido planteadas por pedagogos, educadores, instituciones, compositores, profesores, con el fin de mejorar el nivel de enseñanza musical tanto en el ámbito escolar como en el profesional.

Desde la perspectiva de los procesos mismos del aprendizaje musical significativo, por lo que compete a la educación musical profesional – específica y superior – que está enfocada directamente a formar músicos, es necesario referirse al aprendizaje significativo y a cómo conseguir que el alumno se forme de manera integral como músico. Surgen entonces algunas preguntas relevantes: ¿qué habilidades se desarrollan durante el aprendizaje de la música?, ¿se encuentra la musicalidad entre ellas?, ¿el aprendizaje de la música desarrolla al ser humano de manera integral? y ¿se puede lograr un aprendizaje significativo en música?

Desde la psicología de la música se ha tratado de dar respuesta a algunas de estas cuestiones, por lo que es necesario referirse aquí a la teoría del aprendizaje significativo, definido por Ausubel, Novak y Hanesian (1983). Se revisarán también algunas propuestas educativas de autores como Willems (2001), Rogers (1984) y Rusinek (2004), quienes retoman las ideas del aprendizaje significativo dentro de sus mismas propuestas de formación musical.

Partimos pues, de algunas de sus propuestas para entender mejor ¿cómo se produce el aprendizaje significativo en música? y por lo tanto ¿cómo se puede vislumbrar la formación de un músico integral? y si estas respuestas nos acercan hacia la comprensión del desarrollo de la tan buscada musicalidad.

1.3 Teoría del aprendizaje significativo

Para Ausubel, Novak y Hanesian (2006) el “aprendizaje significativo” consiste en la adquisición por parte del alumno de la información sustancial. Así, para estos autores el aprendizaje significativo es un tipo de aprendizaje verbal mediante el que el estudiante logra relacionar la nueva información con aquello que ya sabe. Es este un proceso activo y complejo que vive el ser humano al apropiarse de la información que le provee su entorno. De acuerdo con estos autores, este tipo de aprendizaje conlleva en sí una actividad interna ya que el alumno tiene que asimilar y acomodar la nueva información dentro de sus estructuras mentales ya construidas, y para ello necesita modificar lo que ya posee con la nueva información que recibe. Es así, de esta manera, como la nueva información se convierte en conocimiento.

Con esta teoría, Ausubel, Novak y Hanesian (2006), trataron de demostrar que aquellos procesos educativos que únicamente informan son deficientes, ya que no permiten al aprendiz incorporar los nuevos elementos a sus teorías personales acerca del mundo. En ese sentido no se completa el proceso que lleva la información al conocimiento, puesto que no se asimila y acomoda lo nuevo. La cuestión central que plantearon estos autores es que ya sea por recepción verbal o por descubrimiento, la nueva información debe estar conectada de manera no arbitraria con la experiencia previa.

Por otra parte los autores hicieron especial énfasis en señalar que la enseñanza por descubrimiento no necesariamente produce un aprendizaje, sobre todo cuando la inducción es incompleta por un lado y que, por otro, la enseñanza por recepción verbal no necesariamente es memorística, de manera que el aprendizaje puede ser significativo o por repetición.

Cabe puntualizar que la discusión planteada por Ausubel, Novak y Hanesian (2006) no menosprecia el aprendizaje memorístico, todo lo contrario, puesto que para estos autores el uso de la memoria es un elemento indispensable para nuestra supervivencia y desarrollo tanto personal como profesional. De esta manera se centran los tres aspectos que son clave para favorecer el periodo de instrucción: el logro del aprendizaje significativo, la memorización comprensiva de los contenidos y la funcionalidad de lo aprendido.

Podemos concluir esta reflexión en torno al aprendizaje significativo resumiendo que es aquel que nos lleva a la “creación de estructuras de conocimiento por medio de la relación *sustantiva* entre la nueva información y las ideas previas que tienen los estudiantes” (Díaz-Barriga 2002, p. 39). Así pues, el alumno relaciona de forma “no arbitraria y sustancial” la nueva información con los conocimientos y experiencias previas y familiares que ya posee en su estructura de conocimientos o cognitiva” (p. 41).

Recapitulamos ahora para ejemplificar aquellos principios educativos generales asociados principalmente a la concepción constructivista del aprendizaje y la enseñanza, todo ello por tal de centrar el enfoque de los conceptos en los que se pueda ampliar nuestra búsqueda relacionada con la educación musical formal y en torno de la consecución del desarrollo de la musicalidad.

Tabla. 5 Principios educativos asociados con una concepción constructivista del aprendizaje y la enseñanza. Díaz-Barriga (2002, p.36)

CONCEPCIÓN CONSTRUCTIVISTA DEL APRENDIZAJE Y LA ENSEÑANZA
<ul style="list-style-type: none"> • El aprendizaje implica un proceso constructivo interno, autoestructurante y en este sentido, es subjetivo y personal.
<ul style="list-style-type: none"> • El aprendizaje se facilita gracias a la mediación o interacción con los otros, por lo tanto, es social y cooperativo.
<ul style="list-style-type: none"> • El aprendizaje es un proceso de (re) construcción de saberes culturales.
<ul style="list-style-type: none"> • El grado de aprendizaje depende del nivel de desarrollo cognitivo, emocional y social, y de la naturaleza de las estructuras de conocimiento.
<ul style="list-style-type: none"> • El punto de partida de todo aprendizaje son los conocimientos y experiencias previos que tiene el aprendiz.
<ul style="list-style-type: none"> • El aprendizaje se produce cuando entra en conflicto lo que el alumno ya sabe con lo que debería saber.
<ul style="list-style-type: none"> • El aprendizaje tiene un importante componente afectivo, por lo que juegan un papel crucial los siguientes factores: el autoconocimiento, el establecimiento de motivos y metas personales, la disposición por aprender, las atribuciones sobre el éxito y el fracaso, las expectativas y representaciones mutuas.
<ul style="list-style-type: none"> • El aprendizaje requiere contextualización: los aprendices deben trabajar con tareas auténticas y significativas culturalmente, y necesitan aprender a resolver problemas con sentido.
<ul style="list-style-type: none"> • El aprendizaje se facilita con apoyos que conduzcan a la construcción de puentes cognitivos entre lo nuevo y lo familiar, y con materiales de aprendizaje potencialmente significativos.

1.4 Aprendizaje musical significativo

Rusinek (2004) nos propone trasladar toda la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel, Novak y Hanesian (2006) al campo de la educación musical, distinguiendo entre el *saber hacer* del conocimiento musical y el *saber decir* acerca de los eventos musicales:

...conocimiento musical procedimental que consiste en saber hacer, como por ejemplo dirigir, cantar, tocar, componer, repetir o improvisar, y el conocimiento musical declarativo, que consiste en saber decir sobre eventos, conceptos, proposiciones y sistemas teóricos musicales, o sobre datos no comprobables empíricamente, como por ejemplo la biografía de un compositor. (p. 3)

Para el autor lo significativo del aprendizaje musical se debe analizar en la asimilación de contenidos, es decir, “cuando los alumnos logran vincular la nueva información con una experiencia musical - y en los procedimientos - cuando esas experiencias que se diseñaron específicamente para los alumnos cobran sentido para ellos” (p.6). Rusinek (2004) comenta que lo significativo de los dos tipos de aprendizaje es necesario para que quede garantizado un apropiado desarrollo musical.

La pedagogía musical, nos aclara en este sentido, posibles confusiones que surgen de una lectura errónea del constructivismo como por ejemplo, la crítica de la enseñanza de la lectoescritura antes de que el niño invente sistemas notacionales propios. Ausubel, Novak y Hanesian (2006) afirman por otro lado que en ninguna de las etapas del desarrollo de los alumnos, éstos necesitan descubrir los principios por ellos mismos para ser capaces de entenderlos y usarlos con sentido, y no parece muy sensato pretender que reinventen solos un sistema que a la civilización occidental le ha llevado un milenio desarrollarlo.

Rusinek (2004, p. 3, 4) nos propone algunos ejemplos aplicados a la educación musical en relación a la combinación de los ejes de los dos tipos de aprendizaje significativo propuestos anteriormente como el de recepción/descubrimiento y significativo/memorístico, ya que de ahí se obtienen varias posibilidades que se pueden emplear en, por ejemplo, el aprendizaje de conceptos musicales. Estos ejemplos pueden resultar del aprendizaje memorístico:

Tabla 6. Aprendizaje musical significativo por recepción/descubrimiento y significativo/memorístico.

TIPO DE APRENDIZAJE	EJEMPLO
Repetitivo por recepción	Lectoescritura. Valores de las figuras rítmicas. Se torna significativo cuando se identifica la regularidad rítmica.
Repetitivo por descubrimiento guiado	Fin didáctico es que a los niños les guste la música.
Repetitivo por descubrimiento autónomo	Ensayo y error. Tocar “de oído” en una cultura musical alfabetizada.
Significativo por recepción	Presentar el objeto musical verbalmente y lograr que se compruebe a partir del análisis de interpretación o audición
Significativo por descubrimiento guiado	De los hechos a los conceptos. Presencial o virtual. Composición corporativa.
Significativo por descubrimiento autónomo	Creación. Composición musical. Lenguajes o estructuras originales.

Lacárcel (1995) se refiere al proceso de integración del aprendizaje significativo en el campo de la educación musical en los términos siguientes:

... el medio proporciona unos estímulos sonoros y musicales que incidirán directamente en el desarrollo cognitivo-musical, dotando de unas experiencias y de una sensibilización hacia la música propias de cada cultura y grupo, que proporcionarán al niño un desarrollo cognitivo-musical espontáneo y natural (p.72).

Se trata del desarrollo de la capacidad o inteligencia interpersonal del sujeto resultando así el desarrollo intrapersonal, es decir, del establecimiento de relaciones sociales y su correspondiente desarrollo social, ya que el ser humano es social por naturaleza. A este respecto, según Merriam (1964) la música se define como un fenómeno humano que se explica solo en términos de interacción social.

Afirmando la idea anterior Vigotsky (1979) apunta:

Un proceso interpersonal queda transformado en otro intrapersonal. En el desarrollo cultural del niño, toda función aparece dos veces: primero, a nivel social, y más tarde, a nivel individual: primero entre personas (*interpsicológica*), y después en el interior del propio niño (*intrapsicológica*). Hernández Rojas (1998, p. 225).

Para todo ello debemos entender que la educación musical presupone la creación de ambientes que posibilitan el aprendizaje significativo de los estudiantes, esto es, la articulación, coherencia y sentido estético de la música en donde se proponen métodos y técnicas que ayudan a la mejor apropiación del lenguaje característico de este campo de saber, la música, y se prevean recursos, tiempos y espacios adecuados para el aprendizaje. La búsqueda de un aprendizaje significativo en música necesitará cuestionar la manera en cómo los docentes enseñan, o lo que es lo mismo, este aprendizaje modificará necesariamente la didáctica, ya que es importante descubrir estrategias y acciones adecuadas para el trabajo musical con la finalidad de llegar a esa musicalidad, lo que tampoco es un fenómeno extraño e impredecible, pues es a través del trabajo didáctico como se sientan las bases para emprender posteriormente un mejor desempeño musical y llegar de alguna manera a tocar o trastocar esa musicalidad.

2. Propuestas didácticas de educación musical aparecidas en el siglo XX.

A lo largo de todo el siglo XX surgen diversas ideas en relación al trabajo musical, al aprendizaje significativo y al constructivismo que giran en torno, entre otras, a la búsqueda de la musicalidad o la excelencia interpretativa. Además, una buena parte de estas ideas persiguen fundamentalmente la mejora del nivel de la enseñanza musical tanto en el ámbito escolar como en el profesional.

Hemsey de Gainza (2002) propone los “Principios Básicos Universales” respecto de la educación musical desde el fundamento filosófico de la instrucción musical, es decir, desde la reflexión como punto principal de estudio. La autora comenta a este respecto que la instrucción musical debe “ofrecer oportunidades para que el niño desarrolle todas las maneras posibles de conectarse consigo mismo y con su mundo, sin sacrificar la calidad de la educación musical” (p. 19):

1) “La música constituye un aporte valioso a la vida del hombre”. Consiguientemente se debe hacer de la música una necesidad consciente y motivar al alumno a que asuma un mayor protagonismo en su propio crecimiento, tanto musical como humano.

2) “La música se aprende al hacer música”, esto es, si se participa activamente en las experiencias musicales. Para ejemplificar este principio, Hemsey de Gainza (2002) cita a Comenio (s. XVII): “Nada hay en la inteligencia que no haya pasado antes por los sentidos” (p. 20) y expresa que, a más de tres siglos de distancia, todavía hoy no se puede observar en la práctica la aplicación generalizada de esta teoría. Ahí la autora defiende que si se revisa la historia de la educación musical se advierte que en alguna manera se ha alterado la secuencia en que se da el desarrollo natural del aprendizaje musical. Siempre se centra el proceso en la teoría y la comprensión de los códigos musicales de lectoescritura para después acceder desde ahí a la práctica, cuando los pasos lógicos debieran ser participar de la práctica musical, además de nombrar, escribir y hasta simbolizar esa experiencia, para representarla ya sea de manera tanto gráfica como corporal.

3) “Para enseñar música, no basta con conocer un método”. El maestro además tiene que estar comprometido con la música a nivel vivencial, y debe partir de un gran desarrollo de su propia musicalidad y creatividad. Al respecto de este principio, Hemsy de Gainza (2002) apunta:

La educación musical abarca un campo muy amplio del quehacer y el conocimiento humanos: incluye múltiples actividades que exigen una plena participación individual – a nivel sensorio-motriz, afectivo, mental y social – e involucra el uso de materiales, metodologías y modos de acción diversos, en relación con diferentes países, épocas, estilos, autores, etc. Quienes han aprehendido y metabolizado la experiencia musical podrán nutrirse, inspirarse y hasta aprender del hacer de los otros. (p.22)

4) “En todo proceso educativo deberá preservarse un espacio para el placer y el disfrute personal”. El trabajo colectivo y la autogestión satisfacen de manera significativa el trabajo educativo. Para esto la autora propone que se rescaten juegos populares y dotarlos de connotaciones más amplias que permitan “vincular lo espontáneo con los procedimientos de reflexión básicos” (p.23).

5) “La imitación de modelos – el aprendizaje desde afuera hacia adentro – coexiste y se complementa con los modos lúdicos y creativos, que promueven el aprendizaje desde adentro hacia afuera. Se considera la imitación como principio generador de la creatividad” (p.23). Además, ante la diversidad de modelos educativos-musicales, que desarrollan diferentes aspectos del proceso de aprendizaje del alumno, se debe considerar la posibilidad de nutrir dicho proceso con diferentes maestros, tanto como éstos a su vez, deben permitirse el conocimiento y práctica de distintas metodologías, a fin de no propiciar limitaciones de tipo intelectual y sensible.

El pensamiento de Hemsy de Gainza encuentra su justificación en alguna de las distintas propuestas que aparecieron durante el siglo XX. Estas nuevas metodologías pretendían transformar los rígidos esquemas de una enseñanza de la música hasta entonces basada fundamentalmente en el aprendizaje del solfeo (lenguaje musical) y el instrumento. Por otro lado, estas novedosas propuestas abrieron también las puertas a nuevas maneras de formarse, en la que hacer música y vivirla empezó a ser prioritario y, por qué no, previo incluso al aprendizaje intelectual de la música.

Cabe mencionar, sin embargo, que estos métodos nacen y se apoyan en distintas teorías psicológicas, concretamente en las que describen las etapas evolutivas descritas por la psicología del desarrollo y que favorecen la comprensión de las adquisiciones musicales de manera natural y espontánea, especialmente, las que suceden durante la infancia. Los creadores de estos métodos ponen especial énfasis en la creatividad, y de igual manera trabajan en los aspectos sensoriales a manera de desarrollo previo, para después pasar a los intelectuales. Estos métodos están organizados progresivamente e integran tanto las necesidades internas del individuo como las del medio en el que se desenvuelve.

Algunos de los autores más importantes de estos métodos de comienzos y mediados del siglo XX fueron Dalcroze, Martenot, Kodály, Willems, Orff, Ward y Suzuki, entre otros. La obra de todos y cada uno de estos pedagogos y músicos, que se desarrolló a lo largo del siglo XX, facilitó la apertura a una nueva manera de ver, enfocar y entender la educación musical.

Una de las constantes comunes a las propuestas de todos ellos fue emplazar al juego y a la interpretación, ya sea a través de la voz, la danza, el movimiento o a los instrumentos mismos, como herramientas necesarias del proceso educativo. Giráldez & Díaz (2007) nos comentan que hacia la década de los setentas se produce un cambio importante y la música contemporánea y el desarrollo de la creatividad musical empiezan a ser la propuesta dominante. Como ejemplo reseñaremos a Schafer y Paynter por ser las propuestas pedagógicas más significativas de esta etapa.

En *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical* Alsina (2007) nos propone que:

los métodos no pueden satisfacer todas las expectativas. Éstos presentan en común varios aspectos débiles que limitan su eficacia: inician a *una* música, no a *la* música; no evitan el escollo del solfeo y no resultan nada fundamental a propósito de éste; no introducen, ni siquiera por etapas, a la música o las músicas de hoy; en primer lugar se dirigen a formar lectores, y están encerrados, cada uno a su manera en un sistema coherente, lo que les condena a una cierta esclerosis". (Maneveau 1993, en Alsina 2007, p. 16)

Por otro lado Alsina (2007) nos aconseja que corresponde al docente la transformación del método, para hacer de él una metodología e innovación acerca de la propuesta por el método en cuestión. De lo contrario "quizás se perjudique lo más valioso de cada método; sus principios y su relación íntima con un contexto y un momento determinados" (p. 16).

Es por ello que en este recorrido por los métodos más destacados del S. XX no encontraremos muchas veces alusión a nuestro objeto de estudio. La musicalidad prácticamente no viene reflejada como término en ninguno de los métodos reseñados aunque si se deja entrever que es buscada por alguno de ellos.

Dalcroze (Austria, 1865 – Ginebra, 1950)

Para este autor los elementos principales de los que debe constar la educación musical son el ritmo, el movimiento y la danza. Hay que educar por y a través del ritmo. La iniciación a la música se debe llevar a cabo por el movimiento corporal y su sentir métrico y rítmico, por lo tanto es el cuerpo el intermediario entre el sonido, nuestro pensamiento y nuestro sentimiento.

Como lo define De Bianco (2007) “la *rítmica* de Dalcroze es un método de educación musical que relaciona los lazos naturales y beneficiosos entre el movimiento corporal y el movimiento musical, llevando de este modo a la persona a desarrollar sus facultades artísticas” (p. 24). Es así que podríamos entender que en esta propuesta educativa el alumno puede desarrollar su musicalidad de una manera libre. Además se puede inferir que la musicalidad es una cualidad innata que desarrollaremos con la educación.

En su proyecto *Rítmica* trata de conjugar simultáneamente las facultades de: atención, inteligencia, rapidez mental, sensibilidad, movimiento, improvisación y relajación; así como la percepción del sentido auditivo y la posterior expresión corporal de lo percibido, para ello utiliza todo el espacio que rodea al alumno. Todo en su *Rítmica* está dirigido a través del movimiento para favorecer el desarrollo de la motricidad, la capacidad de pensar y el poder de expresión.

Para Dalcroze (1965) las cualidades indispensables en todo músico son la agudeza auditiva, la sensibilidad nerviosa, el sentido rítmico y la facultad de exteriorizar espontáneamente sus sensaciones emotivas. Con todo ello este autor convierte al cuerpo en un instrumento de interpretación rítmica, mental y emocional. Pretende que el cuerpo sea capaz de representar cualquier elemento musical, ya sea la armonía, la melodía, el ritmo, la dinámica o la forma. Para este autor el ritmo destaca como base para el solfeo, y se experimenta por el movimiento corporal, su finalidad es desarrollar el oído musical y los sentidos melódico, tonal y armónico a través del trabajo muscular que se desarrolla por la experiencia con el movimiento.

La *Rítmica* se centra principalmente en la educación musical infantil, donde su sincretismo facilita la conjunción de lo psíquico con lo físico. Dalcroze (1965) defendió, al igual que otros autores que se verán más adelante, la idea de una educación musical para todos los individuos, y no sólo para aquellos que se consideren especialmente dotados, formando así parte del cuerpo de pedagogos que defienden una educación musical inscrita en la educación general de los seres humanos.

Orff (Alemania 1895-1982)

Para este compositor la clave de la educación musical reside en: “palabra, música y movimiento”. En el método propuesto por Orff, estos elementos se practican a través del ritmo, la melodía, la armonía y el timbre, en donde la improvisación y la creación juegan el papel principal. Aquí se parte de los intereses naturales del niño, ya sean cantar, recitar, bailar o tocar instrumentos, como apunta López Ibor (2007) para así “desarrollar sus capacidades expresivas y perceptivas. La combinación entre música, movimiento y lenguaje, como los tres pilares fundamentales de esta forma de enseñanza, enriquecen la experiencia del aprendizaje” (p. 73). Será esta síntesis y combinación entre estos elementos los que propiciarán se llegue a un conocimiento más profundo del hecho musical.

También en este modelo el enfoque está centrado en la actividad rítmica, pero en este caso, del lenguaje, en donde se quiere lograr el sentido sonoro de la palabra, o como Castro (2004) comenta, “se propicia el descubrimiento del valor rítmico y expresivo del lenguaje hablado y establece las relaciones con el lenguaje musical” (p. 112). Se inicia con el recitado de rimas, refranes, combinaciones de palabras, y se considera la palabra como generadora del ritmo ya que toma como elementos primordiales de su método, los del folclore de su país y su tradición en donde, lo que se busca es despertar la invención del niño.

En esta propuesta encontramos el desarrollo de la musicalidad, como cualidad innata en los de juegos rítmicos, cantos o en el placer de hacer música en grupo, una de las grandes innovaciones, por otra parte, que propuso Orff. No podemos pasar por alto el enumerar el instrumental inventado y diseñado especialmente para facilitar la ejecución infantil: xilófonos, metalófonos, flautas dulces, campanas, panderos, triángulos, castañuelas, claves, tambor, timbales, panderos y bongos.

Orff (1962) también considera al cuerpo como instrumento musical y basa su metodología en partir de la palabra para llegar a la frase. La frase es transmitida al cuerpo transformándolo en instrumento de percusión, después pasa progresivamente a los instrumentos de altura determinada e indeterminada que se dividen en tres grandes grupos: madera, metal y membrana. En este método una de las metas más importantes de la educación musical es el desarrollo de la facultad creativa que para el autor ésta. se manifiesta de manera importante en la improvisación. Por lo tanto este compositor promulga la participación activa en la expresión musical, vocal, instrumental y corporal, a partir de la imitación y de la improvisación. El empleo de musicogramas, que plasman gráficamente y de manera sintética el discurso de la música se usa fundamentalmente para que el niño aplique todo aquello que aprendió y a la vez pueda formar su sentido armónico.

Kodály (Hungría 1882-1962)

Para el compositor Kodály, una profunda cultura musical sólo se puede desarrollar a través de la canción, ya que considera que la voz es un instrumento accesible para todos y es el más perfecto y bello que existe. Kodály considera la canción como la base de una cultura musical de masas. Todo el material recogido tanto por él como por Bartók se convertiría en su propio método cuando volteó su mirada hacia la educación musical (Choksy, 1974).

La finalidad de su método es hacer cantar perfectamente al niño tanto de oído, como leyendo una partitura. Aquí el solfeo es considerado como la lectura musical cantada, en donde se propone que los alumnos adquieran un sentido musical que sobrepase las fronteras de la misma música (Subirats, 2007). Recordemos a partir de este modelo que Kodály forma parte también de los grandes impulsores de una educación musical de manera general en la formación del individuo y que su propuesta para el desarrollo de la musicalidad viene de la mano del canto centrado principalmente en las raíces propias de la cultura del alumno además de influenciado por su medio ambiente.

Al respecto de uno de los principios que propone Kodály, Pascual Mejía (2002) comenta: la mejor manera de llegar a las aptitudes musicales que todos poseemos es a través del instrumento más accesible a cada uno de nosotros: la voz humana. Este camino está abierto no sólo a los privilegiados sino también a la gran masa.

Todo el trabajo del método se fundamenta en el canto coral principalmente *a capella* y por medio del folklore húngaro, es decir, el folklore musical es el punto de partida para el aprendizaje del lenguaje musical. Aquí se hace necesario puntualizar que “el desarrollo del método parte de temas musicales familiares al niño, lo cual hace dificultosa su adaptación y aplicación en otros lugares, pues toda la actividad melódica está basada en cantos populares y folklóricos húngaros” (Castro, 2004 p. 116).

A modo de conclusión se refieren los principios descritos por el mismo Kodály en los que se fundamenta su método. Pascual Mejía (2002) menciona los siguientes:

- El papel de la música en la educación debería ser en Hungría tan importante como lo fue en la antigua Grecia.
- El analfabetismo musical impide la cultura musical y ésta es la causa de la escasa asistencia a los conciertos y a las representaciones de ópera.
- Deben mejorarse los cursos de enseñanza musical que se imparten en las escuelas de formación de maestros de escuelas primarias.
- Debería evitarse que los niños se acostumbraran de pequeños a la música de mala calidad, pues luego es ya demasiado tarde.
- La música es una experiencia que la escuela debe proporcionar.
- El canto diario, junto al ejercicio físico también diario, desarrolla igualmente el cuerpo y la mente del niño.
- El canto coral es muy importante: el placer que se deriva del esfuerzo de conseguir una buena música colectiva produce personas disciplinadas y de carácter noble; su valor en este aspecto es incalculable.
- En la vida de un niño la experiencia musical decisiva llega de los 6 a los 16 años; durante esta época de crecimiento es cuando suele ser más receptivo y cuando muestra mayor talento.

- Musicalmente hablando, los niños sólo deberían educarse con el material más valioso. Para los jóvenes sólo es bueno lo mejor. Sólo por medio de obras maestras llegarán hasta las obras maestras. La música tradicional húngara debe ser como la lengua materna musical del niño. Una vez dominada, debería introducirse material musical extranjero.
- En el canto coral deben utilizarse obras maestras de otros países, pero los compositores húngaros tienen que crear una amplia literatura coral en lengua húngara a partir de la canción popular.
- La organización sistemática de la enseñanza es una de las tareas del Estado: el dinero así gastado se recuperará en años sucesivos, con el incremento de asistentes a los conciertos y a las representaciones de óperas. (pp. 124-125)

El planteamiento del método Kodály abarca desde la escuela materna y primaria hasta llegar a niveles superiores, como conservatorios y academias especializadas en formar músicos profesionales.

Willems (Bélgica 1890- Ginebra 1978)

El sistema de enseñanza de Willems se inspiró en las ideas dalcrozianas, en donde la música es una síntesis de la realidad del ser humano. Basa su concepción metodológica en la toma de conciencia del factor psicológico. En palabras de Castro (2004) “todos los aspectos de su pedagogía están vinculados a la psicología general y evolutiva” (p. 117). Willems parte de la psicología del desarrollo por las relaciones que existen entre el ser humano, la música y los diferentes reinos de la naturaleza. Willems no parte de la materia o de los instrumentos, sino que parte de la voz y del movimiento musical.

Las fases que el autor propone para sus clases de música son: el desarrollo sensorial auditivo y práctica del instinto rítmico, con canciones adecuadas, elegidas pedagógicamente y desarrollo del “tempo” y del “carácter” mediante marchas. Willems (1966) propone actividades centradas en el juego, mediante el cual descubre los ritmos interiores e investiga los planos instintivos, afectivos y mentales del niño. Este tipo de enseñanza no emplea procedimientos extramusicales, ya que el autor considera que estos distraen la atención del alumno, además de confundir su memoria y crear obstáculos importantes.

Lo más importante para lograr una buena educación musical es el desarrollo de la sensorialidad auditiva (cita p. 49), por lo tanto, propone a la música como una experiencia interna que no guarda relación con otros lenguajes. La práctica musical se realiza con el oído, la vista y el tacto, y por ello afirma que su educación se debe basar en canciones, en el desarrollo auditivo, el sentido rítmico y la notación musical (Willems 1966).

Los objetivos que persigue este método son:

- Que los niños amen la música y realicen con alegría la práctica musical, vocal e instrumental.
- Conseguir que el niño desarrolle al máximo sus posibilidades.
- Ofrecer la posibilidad a todos los niños, tanto a los dotados como a los no dotados.
- Dotar a la enseñanza de la música de raíces profundamente humanas.
- Favorecer con la música viva el desenvolvimiento del niño.

Y se basa en los siguientes principios:

- La educación musical requiere la participación de todo ser humano (en sus facetas dinámica, sensorial, afectiva, mental y espiritual) para contribuir al desarrollo de todas esas facultades y al desenvolvimiento de la personalidad.
- Es un modelo activo, que enseña a practicar la música.
- Se trata de una educación musical, no mera enseñanza.
- Le confiere mucha importancia a la iniciación musical en los más pequeños.
- El ritmo y el sonido son premusicales, preceden a la música propiamente dicha. (Pascual Mejía 2002, p. 154).

De los aspectos más importantes a destacar de Willems (2002) son las personalísimas realizaciones de su actividad educativa con niños que cuentan con alguna discapacidad, siendo sus resultados más que favorables. Sus bases psicológicas son una apreciación científica muy importante, unida al mundo de la enseñanza musical. Además de que es un modelo de enseñanza que está dirigido a estudiantes de música en conservatorios y las escuelas en donde los alumnos quieran completar su formación e iniciarse en la pedagogía musical.

Por último, la clave de la afinación para Willems (1984) estriba en la sensibilidad afectiva y emotiva, y considera indispensables el carácter y la actitud del maestro que indica al niño el sonido exacto. Para el autor son importantes los dos tipos de solfeo: el absoluto y el relativo, y proporciona muchos ejercicios para dominar el orden de los sonidos, de los nombres y de los grados.

Willems también forma parte de los pedagogos que proponen una educación musical para todos sin discriminación por sus aptitudes musicales. Se puede inferir de sus propuestas que la búsqueda de la musicalidad vendrá dada por el desarrollo de todas las posibilidades del alumno, considerándola aquí también como una cualidad innata.

Ward (EEUU 1879-1975)

Ward (1964) tiene por objeto ofrecer una sólida formación musical a los alumnos de las clases elementales con la finalidad de que todos tengan la oportunidad de cantar bien. Este método se dirige de igual manera a la música clásica y a la música popular pero hace especial énfasis en el canto gregoriano, considerando a éste como la base sobre la que los alumnos pueden construir su formación musical. Es un método pensado en un principio para formar una escolanía o coro infantil, basado en música coral y, como acabamos de mencionar, en el canto gregoriano por lo que tiene un marcado carácter religioso. En este método también se considera a la voz como el instrumento más importante y su principal fin es conseguir la afinación justa.

Ward (1964) fue pedagoga y toma las bases piagetianas del desarrollo del niño, y con ello enfatiza que la enseñanza resulta eficaz si se comienza a los seis años, coincidiendo con el inicio de la educación primaria, momento en el que el niño es susceptible de aprender a afinar correctamente.

Muñoz Muñoz (2007) nos comenta que Ward considera la música tiene una gran potencialidad educativa, pues “actúa directamente sobre la inteligencia, la voluntad y la sensibilidad” (p. 35). La autora organiza su método en cuatro cursos durante los cuales hay tres elementos fundamentales a tener en cuenta: el control de la voz, la afinación perfecta y el ritmo preciso.

La regla fundamental de este sistema de enseñanza musical es el “do movable” (*do mobile*), es decir, una representación del sonido sin tener en cuenta la altura absoluta, interesándose exclusivamente por el intervalo de grado conjunto, por lo que el niño prescinde de la altura absoluta del sonido, para interesarse exclusivamente por el intervalo de grado conjunto, de sonido de tono o de semitono. Aquí también, los sonidos se representan corporalmente (fononimia) y su representación gráfica es por números del 1 al 7.

En cuanto a las voces, Ward elabora una clasificación muy particular, esto con el fin de no prescindir de nadie ya que parte de la base de que todo el mundo puede aprender a cantar afinado:

- Óptimos: buena voz y sentido rítmico.
- Regulares: buena voz y regular sentido rítmico, o buen sentido rítmico y regular voz.
- Deficientes: mal sentido rítmico y mala voz. (Castro 2004, p.120).

A modo de conclusión mencionaremos que el método se basa, por un lado, en las ideas de Piaget acerca del desarrollo natural del niño y, por otro, se le da todo el protagonismo al impulso del canto, partiendo siempre de lo conocido por el niño para abordar los nuevos conocimientos. Es de esta manera como este método muestra unos avances didácticos que bien pudieran considerarse el principio de la unión de la psicología y la educación musical.

Con la propuesta de Ward, también inferimos que se pretende una educación musical para todos sin discriminación de aptitudes y deducimos que la adquisición de la musicalidad cualidad innata se desarrollará a través del canto y del concepto de afinación perfecta propuesto por dicha autora.

Martenot (Paris 1898- 1980)

Los objetivos principales de Martenot (1993) en este método son: hacer amar profundamente la música, poner el desarrollo musical al servicio de la educación, favorecer el desarrollo del ser, ofrecer medios para canalizar las energías, transmitir los conocimientos teóricos en forma viva concretándolos en juegos musicales y formar futuros auditorios sensibles a la calidad musical. Pero el interés fundamental de este autor consiste sobre todo en situar la formación musical al servicio de la educación y al mismo tiempo transmitir los conocimientos teóricos de una forma mucho más vívida.

Los principios por los que se rige este método son según Castro (2004):

- El autor entiende la música como liberadora de energías. Es la que deshace complejos y suaviza los sentimientos tristes; por lo tanto, la música es un factor de equilibrio, armonía y libertad.
- Concede gran importancia al ambiente musical en que se desarrolla la educación, sobre todo en lo que se refiere al maestro, tanto a su personalidad, como el método que emplea, su timbre y calidad de voz, y su capacidad para crear en el aula una atmósfera de confianza, atención y amor por la música.
- Se le otorga mucha importancia a los ejercicios psicofisiológicos, para procurar la relajación y el descanso necesarios, tanto físicos como mentales, ya que estos son, en opinión del autor, imprescindibles para la salud e interpretación musical.
- De igual manera el silencio es muy importante ya sea tanto exterior como interior y al que se debe llegar mediante la relajación.
- Alternancia entre la actividad, con ejercicios de ritmo y creatividad, y la relajación, con actividades de atención auditiva y afianzamiento de las sensaciones y entonación.
- Importancia del principio de la progresión, con juegos y ejercicios, se parte principalmente del comportamiento afectivo del niño y de la pedagogía del éxito.

Según Serrano y Gil (2003) estos principios están constituidos por las tres fases propuestas por Montessori: presentación, reconocimiento y realización. “Cada concepto musical se presenta, luego el alumno lo aprende por imitación, posteriormente se efectúa la reflexión (reconocimiento) mediante el dictado o la audición, para terminar con la reproducción (realización) espontánea del ritmo en estado puro” (p.612).

Lo que se pretende es este modelo es hacer de la música una actividad incorporada de manera natural a los niños, es decir, que la enseñanza de la música se adapte a las exigencias actuales en oposición a los viejos sistemas existentes. “La música es el lenguaje material que la memoria ha comenzado a grabar, ese lenguaje que no habla directamente al corazón, sino al alma” (Martenot 1981, p. 149).

Arnaus (2007) en su reflexión acerca de la metodología de Martenot, dice: “esta pedagogía positiva, común a las tendencias pedagógicas de la época provocadas por la Escuela Nueva, exige tener en cuenta las posibilidades del que aprende, para proporcionarle dificultades que éste pueda dominar”. Con esta reflexión podemos concluir que con el método propuesto por Martenot será el profesor el que guíe en todo momento el desarrollo de la musicalidad ya presente en el alumno, siendo de capital relevancia el papel del docente en la formación del educando. Martenot también forma parte del cuerpo de pedagogos que defiende una educación musical como parte de la formación integral del ser humano.

Suzuki (Japón 1898- 1998)

El método Suzuki (1983) nació como una propuesta centrada en el aprendizaje específico del violín, y fue más tarde cuando se aplicó al violonchelo, la viola, la flauta, el arpa y el piano, para pasar después al lenguaje musical. Este método propone que primero se aprende escuchando, después copiando por imitación para luego aprender a leer y escribir música. Su lema es “*Aprender escuchando*”.

La manera de aproximarse a la música para Suzuki (1963) es el instrumento y por lo tanto, su metodología está basada fundamentalmente en las destrezas de la ejecución, aunque el objetivo final de este método, es que los niños amen la música y vivan la música dentro de una educación global en la que el instrumento sea el medio para lograrlo.

Los principios en los que se basa el método Suzuki (1983) son: el ser humano es producto del ambiente que lo rodea, en cuanto antes comience el proceso de instrucción mucho mejor, la repetición de la experiencia es importante para el aprendizaje, tanto maestro como padres deben desarrollarse con el niño para que éste puede encontrar un ambiente favorable de aprendizaje y desarrollo.

Una de las características destacables de este método es que se trata de una educación personalizada, en la que se exige la participación activa de los padres para el desarrollo de las capacidades expresivas, creativas y artísticas, que favorecerán el desarrollo de la personalidad del alumno. El autor fundamenta la educación musical temprana en especial del instrumento porque el violín educa el oído y el niño aprende por imitación. Después a los seis o siete años, cuando el niño ya haya adquirido cierto dominio en el instrumento, ya se puede comenzar con el aprendizaje del lenguaje musical tradicional, donde además se cuidará desde muy temprano la sonoridad del instrumento, así como la expresividad y la musicalidad en la interpretación. Señalemos aquí, que el autor considera la musicalidad como una cualidad adquirida que se podrá desarrollar después de cierto dominio técnico del instrumento. Además podemos inferir que el autor considera la musicalidad como parte del entendimiento y expresividad a la hora de interpretar una pieza musical.

El mismo Suzuki (1983) acuñó su método como “método de la lengua materna” y lo que se pretende básicamente, como comentamos antes es una interpretación musical temprana. De manera destacable cabe decir que a diferencia de los métodos anteriores se trata de una pedagogía individualizada, si bien, la clase colectiva es importante en tanto que los alumnos más aventajados ayudan a los más rezagados y es en ese momento en que se convierte en método grupal.

Suzuki (1983) considera indispensable la familia en el proceso de educación musical, e incluso compromete activamente a los padres antes de iniciar el aprendizaje. Aquí los padres serán los que durante todo el proceso grabarán y tomarán notas de las sesiones para después ayudar a estudiar en casa. Algunas de las actividades para los padres serán, asistir con el hijo/a como observadores a presenciar la clase de otros alumnos, y también deberán aprender a afinar el violín.

Paynter (Inglaterra 1931- 2010)

El dato destacable del método de Paynter (1991) es que su principal motor es la relación que existe entre escuchar, explorar y crear. Por consiguiente las bases de su método se asientan en la investigación, exploración y la audición motivada. En todas las actividades musicales que propone este autor, siempre se incluye la observación, el juicio crítico y la aportación personal. Para ello, Paynter (1991) emplea todo tipo de material sonoro, eso sí, siempre en función de lo que cada alumno o grupo de alumnos desee crear. En este método se le otorga especial importancia al silencio, puesto que es considerado como uno de los materiales que la música posee y de manera obvia uno de los más difíciles de manejar.

Espinosa (2007) describe de la siguiente manera la propuesta teórica de Paynter:

si bien en la enseñanza es bueno tender hacia la formación musical tradicional (dominio de un instrumento o del canto, interpretar música en orquestas y coros, para lo cual hay que poseer un adiestramiento especializado), también es bueno abordar otros aspectos del quehacer musical, aspectos que pueden ser realizados por el docente y el alumno no especializado. (p.108).

Pero sobre todos los materiales este método se basa en el empleo de la música del siglo XX, ya que la teoría de Paynter (1991) es que es esta música la más cercana al alumnado, por ser la que se produce y rodea al individuo de una época determinada y, será a partir de ella, donde se promueve la improvisación musical, tanto grupal como individual. En este método se observa permanentemente la preocupación por hacer accesible la incorporación de los niños y jóvenes al quehacer musical.

El método de Paynter (1991) se articula en cuatro momentos:

- a) Introducción al proyecto: se realizan debates sobre los posibles temas en los que puede estar enfocada la futura composición.
- b) Como trabajo necesario para realizar el proyecto se realizan ejercicios y actividades que favorezcan la composición sobre el tema previamente elegido.
- c) En la fase de exposición de proyectos realizados se lleva a la práctica la composición realizada.

d) La etapa final es para sugerencias y posibles desarrollos ulteriores, aquí es donde el profesor orienta al alumno sobre posibles materiales (partituras, discos) relacionados con el tema elegido, que puedan aportarles información e ideas para complementar o mejorar el trabajo hasta entonces realizado.

Paynter también propone que “otra de las formas de abordar la nueva música en la escuela consiste en introducir ésta en otras áreas de la enseñanza – idioma, matemáticas o literatura – y, también en otras artes como danza o teatro. Incluir la música en el esquema total de la educación” (citado en Espinosa 2007, p 109). Por tanto nuestro autor también es defensor de la inclusión de la educación musical en el currículum escolar y su propuesta concuerda con la de otros autores que suponen que el individuo no puede ser ajeno a la música que se produce en su tiempo. Es por ello que propone la adquisición del lenguaje musical y del acercamiento a la música con la música contemporánea. La creatividad por tanto ocupa parte importante de su propuesta.

Murray Schafer (Canadá 1933-)

El método que propone Schafer (1984) es un método activo que surge de las nuevas tendencias contemporáneas educativas y musicales. Plantea nuevos conceptos sobre la música y la creación musical con base en la experimentación libre, con el sonido de la voz humana, sonidos de la naturaleza, palabras y música. Utiliza diseños gráficos para indicar texturas de sonidos. Este autor ha hecho varias propuestas pedagógicas y en todas insiste en la necesidad de escuchar el silencio y apreciarlo, saber escuchar, escucharse a sí mismo, aprender a pensar descubriendo lo personal de cada uno y desarrollar el juicio crítico. Piensa que mediante el sonido se debe estimular la imaginación creativa y la expresión musical.

Promueve una renovación pedagógica fundada en la relación maestro-alumno y su ideología acerca de la educación musical se basa en cuatro objetivos principales:

- Detectar o descubrir las habilidades creativas de los alumnos, independientemente de la edad de éstos.

- Descubrir y valorar el medio en el que se encuentra el aprendiz así como el continuo de música, ruidos, habla, sonidos sintéticos y silencios existentes en dicho medio y que tiene cierto carácter estático. Esto es lo que el autor define como paisaje sonoro. “...escucharlo tan intensamente como escucharíamos una sinfonía de Mozart...no quisiera confiar el hábito de la audición al estudio de la música y a la sala de conciertos. Los oídos de una persona realmente sensible siempre están abiertos. No hay párpados para los oídos”. Díaz Camacho (2008, p.3)
- Descubrir un nexo o lugar de reunión, donde todas las artes puedan encontrarse y desarrollarse juntas armoniosamente. Ya que Schafer piensa que, “para el niño de 5 años, la vida es arte y el arte es vida”.
- Influencia de las filosofías orientales para la formación y sensibilización de los músicos en la cultura occidental. “Comenzar a tratar los sonidos como objetos preciosos, después de todo no hay dos sonidos iguales”.

Se puede afirmar que Schafer es un docente atípico en el sentido literal o tradicional de la palabra, ya que “su metodología de enseñanza consiste en abrir caminos de descubrimiento, revelación, acción, comprensión ... transita el camino inductivo-deductivo, estimulador, informal, abierto, que general espacios y situaciones para la reflexión y el posterior aprendizaje.” (citado en Espinosa, 2007 p 102).

Las preguntas básicas que comenta Díaz Camacho (2008) de las que parte Schafer para la educación musical son:

- ¿Por qué enseñar? El autor justifica la enseñanza de la música debido a su importancia para la estimulación y coordinación intelectual, muscular y nerviosa.
- ¿Qué debería enseñarse? Schafer piensa que no sólo es importante enseñar las experiencias musicales pasadas, sino también las de otras culturas y la creación en tiempo presente, que es el verdadero nervio de la música, a pesar de que todo aquello de la historia que influye sobre el presente es útil. Al autor le interesa que la gente joven pueda hacer su propia música, y para ello considera importantes ejercicios de audición, análisis y realización.

- ¿Cómo debería enseñarse música? Aquí el autor se refiere a la educación programada para la experiencia y el descubrimiento. El maestro debe acostumbrarse a ser un catalizador de cuanto pueda suceder en la clase, más que dictaminar lo que debe suceder. También opina que pueden emplearse con provecho técnicas de otras disciplinas, ya que vivimos en una época interdisciplinaria.
- ¿Quién debería enseñar música? Schafer piensa que la música debe ser enseñada solamente por aquellos que estén cualificados para hacerlo. Por maestro de música cualificado se refiere no sólo a alguien que asistió a una universidad o escuela de música especializándose en el tema, sino también al músico profesional que con su capacidad se ha ganado un lugar y una reputación en una profesión altamente competitiva y que siente amor por la materia, aunque no posea las calificaciones demandadas al maestro tradicional. Díaz Camacho (2008, p.4)

Schafer es también defensor de la educación musical dentro del corpus de materias escolares y por otro lado se ocupa más del sonido y sus soportes o de las herramientas aportadas a la construcción de nuevos lenguajes que del discurso musical configurado sobre la bases de la tradición occidental. Este autor prefiere *hacer* música en la escuela más que *enseñar* música y propone que el docente sea un guía y provoque situaciones de aprendizaje.

A modo de conclusión referiremos que una gran parte de los autores de estos métodos está de acuerdo en que la educación musical debe formar parte de las asignaturas del currículum escolar, como apunta Alsina (2007) “con la finalidad de desarrollar las capacidades musicales del alumnado” (p.17).

Dentro de la educación musical profesional no se puede dejar de lado los lineamientos que nos propone Rogers (1984) para el estudio específico de la teoría de la música. El autor basa todo su fundamento pedagógico en cuatro pares conceptuales de opuestos que son: la integración *versus* la separación, la musicalidad *versus* el aislamiento, el enfoque histórico *versus* el enfoque estilístico y los conceptos *versus* las habilidades. Estos pares que Rogers (1984) nos propone como sus lineamientos principales nos permiten analizar el fundamento pedagógico de los libros de texto, los programas de estudio y los diversos estilos de enseñanza.

1) Del primer par, integración *versus* separación, Rogers (1984) propone que se trata de un asunto crucial, ya que debe haber un equilibrio constante entre las actividades que se proponen para pensar y las actividades dedicadas a escuchar. Si además tratamos de proponerlas de manera integrada, por ejemplo, con el entrenamiento auditivo, se trabajará también el análisis y la composición y con ello se logrará formar músicos mucho más completos. A este lineamiento se le puede nombrar como “teoría integrada” ya que permite explicar cómo se le da sentido a la audición de una obra, es decir, no sólo se enfatiza la precisión de la ejecución o la respuesta, sino que también se tiene en cuenta la comprensión de lo que se oye, además del intento que se hace por escuchar más.

Lo idóneo entonces, siguiendo el modelo que propone Rogers (1984), consiste en tener la enseñanza integrada, dentro de clases integradas, o bien, la enseñanza integrada dentro de clases separadas. Según el autor se podría conseguir lo mejor de “ambos mundos” pero para ello es necesaria la integración más que la mera coexistencia de temas que no garantizaría la integración, es decir, el análisis musical debiera realizarse siempre en relación a la escucha y viceversa.

Para ello debemos tener en cuenta el conocimiento de procedimientos melódicos, armónicos, rítmicos y formales que serán aquellos que permitirán al estudiante adelantarse en el oído rezagado. La verdadera integración se relacionará más que con la simple correlación de cursos, con la manera de la presentación de los contenidos, ahora sí, relacionando cognición y percepción.

2) En el segundo par que Rogers propone, musicalidad integral (*musicianship*, trad. Valenzuela, 2009) *versus* aislamiento, son necesarias al menos cuatro asignaturas para asegurar la comprensión de la música como un todo unificado. Estas cuatro asignaturas son literatura musical, armonía, contrapunto y análisis formal. Además de que se pueden combinar también con estas cuatro asignaturas, la de historia de la música, dirección, orquestación, habilidades al teclado, e incluso música aplicada o interpretación.

Igualmente se puede llegar a la interdisciplina, si es que se opta por incluir algunos ejemplos análogos de las otras artes. Los rasgos más importantes son otorgar la misma importancia a todos los períodos históricos, centrarse en composiciones verdaderas, análisis paramétrico integral, proyectos de composición y/o improvisación, ensayos y ejecuciones en clase de obras del alumno (u otras obras) así como la interrelación de todas estas actividades para un entendimiento unificado y completo.

Algunos de los problemas que se deducen de este tipo de enseñanza radican en que es necesaria una amplia preparación del profesorado para poder impartir estas materias integradas y se requiere por otra parte de alumnos sobresalientes. Quizás se descuide el entrenamiento auditivo y la lectura cantada, a favor de otros tópicos. Aunque la enseñanza efectiva se basa aquí en referencias cruzadas y traslapes ocasionales con otros cursos, el verdadero peligro radica en el aprendizaje aislado, no en los cursos aislados.

3) Del enfoque histórico *versus* enfoque estilístico el autor se plantea dos preguntas principales para el diseño de un currículum de teoría musical: ¿debe seguirse en el diseño de un currículum de teoría musical un orden cronológico? y ¿qué es más importante realmente, las similitudes o las diferencias entre los diversos estilos musicales? Rogers parte de tres posibles criterios: a) el cronológico, que alienta el estudio del desarrollo de principios teóricos e introduce temas como la naturaleza del estilo musical mismo y sus cambios; b) el de empezar con los ejemplos más conocidos o relevantes, tales como el periodo de la práctica común (Bach, Beethoven, Brahms) y c) el de comenzar con la música del siglo XX.

A partir de estas tres posibilidades a tomar en cuenta a la hora de diseñar la asignatura se desprenden también distintas posibilidades de énfasis, que son: remarcar las diferencias de estilo o enfatizar aquellos conceptos que consideremos fundamentales, por ejemplo, los que sean comunes a todas las épocas, aunque lo ideal reside en el equilibrio de estas dos opciones, ya que no son excluyentes.

4) El cuarto par y último que nos propone Rogers (1984), conceptos *versus* habilidades, enfrenta el pensamiento especulativo, todo aquello que significa leer, discutir, analizar y pensar acerca de la música por un lado. A la aplicación práctica del conocimiento por otro, todo lo que sea cantar, tocar, reconocer auditivamente, transportar, armonizar, ejecutar al teclado, arreglar, componer, dirigir, etc. De nuevo la virtud reside en no elegir un extremo sino tratar de amalgamar los opuestos. La meta en este caso será conseguir una amplia variedad de enfoques de pensamiento, para que relacionen una amplia variedad de situaciones musicales y así evitar caer en la paradoja que reside en aceptar los hechos que respaldan los propios moldes preconcebidos y rechazar aquellos que no lo hacen.

Se puede tratar de resumir el planteamiento que hace Rogers de los cuatro pares de conceptos para la enseñanza de la teoría de la música de la siguiente manera:

- Rogers (1984) presenta los cuatro pares de conceptos como dicotomías con polos que se oponen, puesto que así suelen ser visualizados. Esta oposición puede analizarse como la de extremos complementarios y resulta óptima si se combinan en la correcta proporción para cada situación educativa particular.
- Los programas están influidos por la postura que tenga el docente frente a estos cuatro pares.
- Se requiere de atención a la hora de estimar las fortalezas y debilidades de cada elección, y poner en marcha una delicada red de contrapesos.
- La integración de las asignaturas reside más en la actitud que en los lineamientos de un curso. Cuanto más se posea esta actitud integradora mayor será el éxito obtenido y, por el contrario, la carencia de ésta nos conducirá directamente al fracaso, aún con el programa perfectamente diseñado.

- Los pasos importantes serán pues: contar con un método para comparar y contrastar los distintos enfoques de enseñanza, un marco de referencia que pueda servir para medir aquel que uno prefiere personalmente, y el desarrollo de un credo personal firme, sin dejar por ello de ser flexible y receptivo a nuevas ideas.

Resulta pertinente ahora hacer referencia a Bowman (2009) quien en su artículo “La educación musical en tiempos nihilistas” afirma que:

la agobiante preocupación de los educadores musicales, es “lo que funciona, lo práctico”. ... Lo que cuenta son el perfeccionamiento y el desarrollo de las destrezas – hacer “mejor” lo que ya se está haciendo -, no si se está haciendo lo correcto (en el momento adecuado, con la adecuada intención, con los fines adecuados, etc. (p. 52).

Bowman (2009) también propone, al respecto de la educación musical, que “se debería ocupar del proceso de interpretación narrativa, de entretejer historias significativas y coherentes (e interpersonales) sacadas de las acciones musicales” (p. 65)

Ese sentido crítico es también compartido por Regelski (2002), quien, con su “metodolatría”, nos propone un rechazo a la exagerada veneración por el método. Para este autor los métodos debieran estar guiados por una acción racional y no por un programa determinado ya sea instrumental o tecnológico. “Para el docente la pregunta fundamental no debería ser cómo enseñar sino qué y por qué enseñar”. (Loizaga, 2007 p. 213).

Por último, resulta altamente significativo constatar que en la gran mayoría de las propuestas didácticas de educación musical referidas hasta este momento no aparece consignado el concepto de musicalidad. A excepción del modelo propuesto por Rogers (1984) nuestro objeto de estudio no parece contar con la importancia educativa necesaria ni con la relevancia pedagógica suficiente para el resto de los actores enunciados; al menos, en lo que se refiere al planteamiento general de sus propuestas, no necesariamente así en el desarrollo didáctico de las mismas. Es necesario por otra parte admitir aquí que las propuestas referidas son las más representativas en el ámbito de la educación musical tanto por su importancia como por su vigencia que, en todos los casos y con distintos grados de modificación respecto del modelo original, se extienden hasta el momento presente.

Es justo por otra parte reconocer en este momento que el concepto de *musicianship* en Rogers revela un significado marcadamente distinto a todos los que hasta el momento se ha hecho referencia en el presente trabajo. *Musicianship*, o musicalidad integral en la traducción de Valenzuela (2009) es un término “paraguas” que aglutinaría literatura musical, armonía, melodía, contrapunto y análisis formal en tanto que asignaturas que juntas conforman un corpus que polariza un todo unificado en oposición al aislamiento musical.

La originalidad y, a su vez, lateralidad en el uso del término respecto del resto de definiciones que hemos visto consignadas o sugeridas no hace sino abundar todavía más en la consabida polisemia del término musicalidad. Sin dejar a su vez de insistir que también existe una ambigüedad en la aplicación que se le da al término musicalidad en la enseñanza de la música revisada en este capítulo.

1. ANÁLISIS DE LOS OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN MEDIANTE ENTREVISTA A SEIS PROFESORES DE LA FACULTAD DE MÚSICA DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO.

1.1. Introducción.

La introducción de este último capítulo pretende llevarse a cabo a la luz de la teoría de las representaciones sociales. La formulación teórica de dichas representaciones sociales es relativamente reciente puesto que aparece en un primer momento con Moscovici (1961) quien pretende redefinir en términos psicosociales el concepto de representación colectiva en la formulación de Dukheim (1898). Elejabarrieta (1991) comenta que estas representaciones colectivas son formas de conocimiento o ideas construidas socialmente y que no pueden explicarse como epifenómenos de la vida individual o recurriendo a una psicología individual.

Moscovici (1984) descubre que estas representaciones no son sólo productos mentales sino que, además, se identifican con construcciones simbólicas que se crean y recrean en el curso de las interacciones sociales. Estas construcciones se definen en tanto que maneras específicas de entender y comunicar la realidad, e influyen a la vez que son determinadas por las personas a través de sus interacciones.

Así pues, Moscovici (1984) parte de la concepción de la representación colectiva para replantearlo en términos de representación social. La diferencia sustancial entre ambas reside en que la primera hace referencia a mecanismos explicativos que identifican una clase general de ideas y creencias, mientras que las representaciones sociales son fenómenos que necesitan ser descritos y explicados.

En 1981 Moscovici propone la siguiente definición para las representaciones sociales:

conjunto de conceptos, declaraciones y explicaciones originadas en la vida cotidiana, en el curso de las comunicaciones interindividuales. Equivalen, en nuestra sociedad, a los mitos y sistemas de creencias de las sociedades tradicionales; puede, incluso, afirmarse que son la versión contemporánea del sentido común. (p.181).

En este sentido, la teoría de las representaciones sociales observa un énfasis decidido en la construcción social del conocimiento. Mediante esta teoría la sociedad sería capaz de articular lo abstracto en algo concreto. Lacolla (2005, p.1) va más allá al apuntar que una representación social puede considerarse como “la transformación de lo no familiar en familiar”. El siguiente estadio permitirá que lo “familiar” adquiera carácter universal.

Esta teoría contempla, en todos los casos, dos procesos necesarios para la construcción de la representación social:

1) el anclaje: que se identifica con el proceso de categorización mediante el que se confiere nombre y clasificación. Este proceso posibilita pasar de lo desconocido a un sistema de categorías que nos es propio y conocido.

2) la objetivación: en este proceso las entidades abstractas se transforman en algo material y concreto, los productos de pensamiento en realidades físicas y los conceptos en imágenes. (Moscovici, 1984)

Para este trabajo resulta de suma importancia este segundo proceso, el de la objetivación, puesto que nos permitirá partir del concepto abstracto y subjetivo de la musicalidad para analizarlo a la luz de una realidad concreta.

1.2. Análisis de datos.

El uso de la teoría de las representaciones sociales sirvió a la presente investigación para analizar el discurso de los docentes acerca del concepto de musicalidad, concepto que, como hemos visto, cada uno de ellos se ha formado y por tanto queda como materializado en el imaginario común.

La triangulación de datos acerca del concepto de musicalidad, entre las investigaciones estudiadas en los antecedentes y la aplicación que se le da al término musicalidad en la enseñanza de la música revisada en el segundo capítulo, nos permitirá elaborar un acercamiento hacia los siguientes datos cualitativos necesarios para las reflexiones y conclusiones de la presente investigación:

- a) Determinar si existe o no consenso respecto al uso y significado del concepto musicalidad.
- b) Contextualizar el concepto musicalidad en el campo de la enseñanza profesional de la música.
- c) Examinar los diversos usos y significados del término musicalidad.

Como se mencionó anteriormente en el apartado método de investigación, se seleccionaron seis profesores, tomando en cuenta su amplia experiencia docente en distintas áreas. Para la recogida de datos se practicó una entrevista semiestructurada a seis maestros de la Facultad de Música de la Universidad Nacional Autónoma de México con reconocida trayectoria en el campo de la interpretación, y como formadores de grandes músicos. La experiencia en la docencia fue uno de los factores que se tomó en cuenta a la hora de elegir a los maestros. Además se buscó que cada uno de los entrevistados fuera maestro de un instrumento distinto de manera que se abarcara un mayor campo instrumental, y también se tomaron en cuenta las diferencias en la formación de cada uno de ellos.

Se eligió entrevistar a docentes de las siguientes especialidades: clarinete, piano, violín, conjuntos corales, dirección de orquesta y composición y teoría musical. El resultado de las entrevistas se registró en formato *minidisc*, la transcripción se hizo con un procesador de texto Word por ser compatible con cualquier otro programa que facilite el análisis del discurso de las entrevistas en trabajos posteriores.

La categorización y análisis del resultado de las entrevistas a los seis entrevistados se hizo en base a los cuatro rubros presentados en la entrevista, cada uno con sus respectivas preguntas (ver anexo) que se había utilizado en la elaboración de la entrevista semiestructurada.

- a).- Definición del término
- b).- Musicalidad y desarrollo
- c).- Musicalidad y educación musical
- d).- Musicalidad y currículum

a).- Definición del término

Respecto del primer rubro y centrándose exclusivamente en la definición propia del término musicalidad que cada entrevistado expuso se observó que, tres de los participantes definieron el término musicalidad como una cualidad innata. Los tres admitieron la posibilidad de que la musicalidad pueda ser desarrollada con la educación artística y musical pero que fundamentalmente se trata de una cualidad innata. Por otro lado, cuatro de los profesores mencionaron los sentidos, la creatividad, la carga afectiva hacia la música y la emoción como parte inseparable de la musicalidad.

Sólo hubo un entrevistado que mencionó reconocer la falta de una definición única del término y que por lo tanto no podía definirlo, ya que cada quien entendía diferentes acepciones, pero añadió que si tuviera que definirlo sería en dirección a la prosodia musical de algún momento histórico y/o estético, al sentido de cómo se toca una pieza y por otro lado también apuntó la cuestión de por qué nunca se habla de musicalidad armónica.

Tabla 7 1.- Definición del término musicalidad.

Nº de entrevistados	Respuesta
3	Cualidad innata que se puede desarrollar
4	Mencionó sentidos, creatividad, carga afectiva y emoción
1	Señaló la falta de una definición única del término

En cuanto a la pregunta de si es lo mismo referirse a términos como aptitud, talento, don y habilidad musical que a musicalidad fue una misma pregunta que generó confusión entre los docentes, ya que encontraremos diferencias a lo largo del discurso de los entrevistados; al inicio de las respuestas, cuatro de los entrevistados dijeron que estos términos no significan lo mismo, pero sí señalaron que la musicalidad podía contener o englobar uno o varios de estos términos; sólo uno de los maestros comentó que sí se usan intercambiamente en el campo de la música profesional y otro de los entrevistados dijo que es frecuente utilizar esos términos como acepciones posibles de la musicalidad además de sus propios significados. A lo largo de la exposición de la

respuesta a esta pregunta, cinco de los entrevistados estuvieron de acuerdo en admitir que existe confusión en el empleo de estos términos, y que a menudo se confunden o se emplean como sinónimo de musicalidad.

Dos de los maestros apuntaron que el talento sería el término que engloba todas las aptitudes y habilidades necesarias para la musicalidad y un entrevistado apunto la necesidad de revisar que además el término musicalidad adquiere un valor totalmente distinto si se habla del jazz, en donde los términos tienen sus propios significados.

Tabla 8 Sinonimia y polisemia: aptitud, talento, don, habilidad y musicalidad

Nº de entrevistados	Respuesta
4	No tienen el mismo significado pero musicalidad engloba uno o más de estos términos
2	Sí se usan intercambiamente, y es frecuente utilizarlos como acepciones posibles de musicalidad

Por otro lado los seis entrevistados admitieron que existe confusión en el empleo de estos términos.

Tabla 9. Confusión en el empleo del término.

Nº de entrevistados	Respuesta
5	Admitieron que existe confusión y que estos términos se confunden y emplean como sinónimo de musicalidad
2	Precisan que talento engloba todas las aptitudes y habilidades necesarias para la musicalidad
1	Apunta la necesidad de revisar el término ya que por ejemplo en el jazz adquiere un valor totalmente distinto.

Cuando se les preguntó a los maestros si la musicalidad es una cualidad innata o adquirida, cuatro de los entrevistados admitieron ambas opciones, que es innata y adquirida y que se desarrolla durante la educación; otro entrevistado precisó que es innata y que tal vez se pueda desarrollar o incluso pretender que parezca musicalidad, hasta aparentarla, pero que esa cualidad en especial es innata. Sólo encontramos un entrevistado que no fue consistente en su respuesta respecto de la definición que había aportado acerca de la musicalidad, ya que en ésta había mencionado que la musicalidad es una cualidad innata y al respecto de esta pregunta ¿innata o adquirida? contestó que sí se adquiere y se puede desarrollar por medio de la educación musical.

La opinión de otro de los maestros fue que en tanto que no se ha definido el término no se puede responder pero en caso de que se hable de una “cualidad, esta puede ser enseñada y adquirida, ya que para hablar de lo innato debíamos hablar primero de genética *versus* aprendizaje”.

Tabla 10. Innata o adquirida

Nº de entrevistados	Respuesta
4	Innata y adquirida
1	Innata
1	Si no se establece un significado claro no puede contestar

b).- Musicalidad y desarrollo.

La primera pregunta que se le hizo a los maestros en este rubro fue si piensan que cualquier persona puede tocar el instrumento que cada uno de ellos enseña; cinco de los entrevistados respondieron que si, precisando que con ciertas cualidades básicas o hasta cierto nivel nada más de interpretación y sólo dos maestros recalcaron que sí puede cualquier persona tocar el instrumento que ellos enseñan.

A los docentes que respondieron que cualquier persona puede tocar el instrumento que ellos tocan se les cuestionó también si de la misma manera cualquier sujeto se puede convertir en un intérprete destacado en su instrumento. A esta pregunta respondieron los seis entrevistados que no, no todo el mundo llegará a ser un ejecutante de excelencia, algunos basándose en su experiencia como docentes, y sólo un maestro apuntó que si se guía bien a un alumno y se le proporcionan los medios cualquier persona puede ser un ejecutante de excelencia. Cuando se les cuestionó acerca de las carencias que impedirían que cualquier persona se convierta en ejecutante de excelencia, sólo tres maestros contestaron que además también se necesita fuerza de voluntad, disciplina y motivación, ya que no solamente se trata de un trabajo físico o mental, y no basta sólo con querer realizarlo. Hubo un entrevistado que quiso profundizar acerca de la carencia de algunos sujetos por ejemplo en la imposibilidad de discriminar alturas en complejos sonoros y mencionó la arritmia como causa de imposibilidad para ser un ejecutante de excelencia.

Tabla 11. 2. ¿Cualquiera puede tocar el instrumento que usted enseña?

Nº de entrevistados	Respuesta
2	Si
4	Si con ciertas cualidades básicas
6	No todo el mundo puede llegar a ser un ejecutante de excelencia

En este mismo rubro se cuestionó a los maestros acerca de si consideran la musicalidad como condición indispensable del músico para lograr su formación como tal; a esta pregunta tres docentes respondieron un sí de manera rotunda y uno dijo que no lo era, los otros dos respondieron que debiera ser condición y que le gustaría que así fuera y por último hubo un maestro que precisó que sí debería ser condición indispensable para su desarrollo en los últimos momentos de su formación profesional

2.1. ¿Musicalidad como condición indispensable del músico para lograr su formación?

Tabla 12.

Nº de entrevistados	Respuesta
3	Si
1	No
2	Debiera ser condición indispensable

La siguiente pregunta fue si se debe considerar el desarrollo de la musicalidad a la par de aspectos como afinación, respiración, como parámetro imprescindible en la formación de todo músico; dos maestros contestaron que si que indiscutiblemente se debe desarrollar a la par que otros parámetros y un maestro habló de que no se pueden separar o por lo menos no deberían separarse. Un entrevistado contestó que sería lo que se persigue en la educación musical pero que en la realidad puede que se desarrollen una serie de cualidades de interpretación y no necesariamente que vayan a la par del desarrollo de la musicalidad, y otro entrevistado dijo que no deben ir a la par sino que deben existir pasos intermedios y pensar en las distintas velocidades que tendrá el alumno en su desarrollo como músico. Por último hubo un docente que cuestionó que dependiendo qué entendamos por musicalidad, ya que no se puede “inyectar” porque tiene que ver con lo afectivo, con lo emotivo y el temperamento de cada alumno, según su opinión.

2.3 Desarrollo de la musicalidad a la par de otras consideraciones.

Tabla 13.

Nº de entrevistados	Respuesta
2	Si
1	Si y es lo que se persigue
1	No, deben existir pasos intermedios
1	No, ya que no se puede “inyectar”, depende de la emoción y de lo afectivo
1	Sí, si se habla de la prosodia musical o de leyes de buena dicción musical.

c).- Musicalidad y educación musical

En este punto de la entrevista se profundizó acerca de las estrategias que utilizan los maestros para desarrollar la musicalidad en los alumnos. Aquí cada uno de los entrevistados contestó en función de sus años de experiencia y de los resultados obtenidos como maestro, por ello trataremos ahora de citar a cada uno de los entrevistados empleando E1, E2, según el orden en el que se realizó la entrevista, sin distinción ni de género, ni de instrumento o conjunto instrumental;

E1, respondió que en sus clases para desarrollar en el alumno la musicalidad trata que siempre sea “a través de la misma música” y tratando de que se acerquen mediante consejos a todas las manifestaciones artísticas para así “poder desarrollar sus emociones”.

E2, apuntó que “con la expresividad de la época, la emoción de acuerdo con la pieza y el estilo”, para poder desarrollar la musicalidad, siempre tratando de analizar la obra que se toque en cuanto a ubicación en el tiempo y estética de la misma.

E3, opinó que primero habría que “descubrir el grado de musicalidad que ya trae el alumno y de ahí tratar que se desarrolle a través de mi guía, pero no imponer” mi punto de vista acerca de la obra, o estudio que se esté viendo, sino que el alumno desarrolle su propia manera de entender la música.

E4, también propuso que primero hay que saber si el alumno puede o no, y después siempre trabaja de la misma manera; les encarga estudiar tres obras, “una que esté por debajo de sus aptitudes, otra que esté al nivel de sus posibilidades y por último otra que esté por encima de su grado académico”, a partir de ahí les proporciona toda la información posible, y “siempre trabajo mucho con imágenes”.

E5, comentó que primero trata de que el alumno “sienta la música menos mental y más corporal, como un todo”, para ello primero propone siempre que se “diseccione la música”, que generalmente es lo que se hace, pero también hay que hacer “el camino de vuelta, es decir, cuando ya conocen la pieza les digo que se olviden del papel y se concentren en lo que oyen”.

E6, trabaja por “medio del análisis musical, para poder asumir desde condiciones acústicas hasta condiciones de dicción”, con ese mismo análisis se pueden “aprender todas las reglas del buen decir musical”.

3. Estrategias para el desarrollo de la musicalidad

Tabla 14.

Entrevistado	Respuesta
E1	A través de los sentimientos que despierta la música misma
E2	A través del análisis de la pieza y centrándose en la época y el estilo
E3	El alumno debe desarrollar su propia manera de entender la música
E4	Tres obras; una a su nivel, otra con nivel más bajo y otra pieza con nivel más alto de sus posibilidades.
E5	Sentir la música de manera más corporal y menos mental
E6	A través del análisis musical y con ello aprender las reglas del buen decir musical

En este mismo rubro de musicalidad y desarrollo se cuestionó a los entrevistados acerca de las herramientas pedagógicas, primero se les preguntó si creían que cuentan con las herramientas pedagógicas para desarrollar la musicalidad en sus alumnos. Cinco maestros contestaron que sí cuentan con ellas precisando cada uno cuáles eran:

E2, “tengo educación pedagógica y psicológica”, y propuso que primero hay que “estar en la misma frecuencia que el alumno, sentirlo”, para así poder “sacar el máximo potencial siempre” y encaminarlo dentro de sus posibilidades.

E3, “el respeto al niño, no lo comparo con otros niños” señaló el maestro como herramienta pedagógica más importante y “detectar las necesidades actuales del niño para ayudar a que éstas se expresen”.

E5, señaló como herramientas “el método de afinación, de conducción a la tónica, sensación, dirección, armonización, qué lugar del acorde, práctica de solfeo y armonía”.

E6, “con varias profundidades de análisis, herramienta que puede servir desde un niño, para saber cómo iniciar una frase, hasta un músico formado”.

Hubo un entrevistado que respondió que no cuenta con las herramientas pedagógicas necesarias alegando que siempre “me interesa más la practica que la teoría, la intuición, experiencia, el sentir y la formación de cada alumno debe ser un proceso individual”, y por lo tanto hay “que respetar la manera como cada uno quiere entender la música y no pretender que todo el mundo toque como el maestro”.

3.1 ¿ Cuenta con las herramientas pedagógicas necesarias?

Tabla 15.

Nº de entrevistados	Respuesta
1	No, ya que me baso más en la práctica que en la teoría
5	Si
E2	Tiene educación pedagógica y psicológica
E3	El respeto al niño
E5	El método de afinación
E6	Diferentes niveles de análisis musical

Después se les preguntó si la musicalidad es enseñable, a lo que dos entrevistados contestaron que sí lo es, y un maestro contestó que solamente hasta cierto punto porque “siempre faltará su creatividad”. Un entrevistado contestó que no es enseñable, ya que es innata, otro docente dijo que tampoco desde cero pero sí desarrollable y otro maestro dijo que sí es enseñable pero “yo no sé si todo el mundo tiene la capacidad”. En este momento de la entrevista, los entrevistados fueron congruentes con sus respuestas al tratar de relacionarlas con la anterior de si la musicalidad es innata o adquirida y mantuvieron su misma opinión vertida anteriormente.

Por último hubo un entrevistado que hizo hincapié en que no podía contestar ya que depende como se defina la musicalidad.

3.2 ¿La musicalidad es enseñable?

Tabla 16.

Nº de entrevistados	Respuesta
E1	No, porque es innata
E2	Solamente hasta cierto punto, porque siempre faltará la creatividad del alumno
E3	No desde cero, pero sí desarrollable
E4	Sí, pero yo no sé si todo el mundo tiene la capacidad
E5	Sí
E6	Depende de cómo se defina la musicalidad

Como última pregunta en este apartado se les cuestionó a los maestros cuáles serían los elementos que tomarían en cuenta a la hora de enseñar la musicalidad; el E2 dijo “el estilo de la obra, la época, que participen del arte y lo disfruten, y que había que diferenciar bien entre un verdadero músico y un mero instrumentista”. E3 tomaría en cuenta sobre todo “las ganas del que el alumno haga algo, que acabe lo que empieza”, y E4 apuntó que lo que tomaría en consideración sería que “más que enseñarla hay que desarrollarla”. E5, nos comentó que tomaría en cuenta a la hora de enseñar musicalidad “la sensación corporal del ritmo, la intención y la dirección de las melodías, acompañamiento de la voces, cómo se escuchan..” por ejemplo y E6 dijo que lo interesante sería hacer “una revisión paramétrica del hecho musical, altura, timbre, dinámica, ritmo, articulaciones, condiciones acústicas....” entre otras revisiones.

3.3 Consideraciones a tomar en cuenta para el desarrollo de la musicalidad.

Tabla 17.

Entrevistado	Respuesta
E2	Estilo, época, manifestaciones artísticas
E3	Las ganas de que el alumno haga algo
E4	Más que enseñar hay que desarrollarla
E5	La sensación corporal del ritmo, la intención, dirección de las melodías
E6	Revisión paramétrica del hecho musical

d).- Musicalidad y currículum

Musicalidad y currículum fue el último rubro que se abordó durante la entrevista realizada a los seis maestros escogidos por su trayectoria dentro de la Facultad de Música. La primera pregunta que se les hizo a los docentes fue si la musicalidad forma parte de lo descrito en los programas curriculares, a lo que cinco maestros precisaron que no forma parte y solamente un maestro dijo que no necesitaba formar parte ya que se sobreentiende.

4.¿ La musicalidad forma parte de lo descrito en los programas de estudio?

Tabla 18.

Nº de entrevistados	Respuesta
5	No
1	No lo necesita ya que se sobreentiende

Después se les cuestionó acerca de si debería figurar como meta específica en la estructuración de los planes de estudio; en esta pregunta todos los maestros coincidieron en que el término es tan abstracto y subjetivo que en caso de figurar como meta en los planes de estudio pudiera hasta resultar “contraproducente”, un maestro opinó que además “este tema solamente se toca cuando se hacen los exámenes de admisión” (E5) y el E6 opinó que el docente “trataría de definirlo y así encontrar el sujeto curricular o la materia curricular a enseñar” por lo tanto resultaría contraproducente en algunos casos.

4.1 ¿Debería formar parte de lo descrito en los programas de estudio?

Tabla 19.

Nº de entrevistados	Respuesta
6	Es un término tan abstracto que podría ser contraproducente.

La última pregunta fue si se debe fortalecer el desarrollo de la musicalidad al inicio o reservarla para después de la adquisición de un dominio técnico suficiente, en donde todos los maestros entrevistados estuvieron de acuerdo en que se debe fortalecer el desarrollo de la musicalidad desde el inicio de la educación musical, algunos precisaron que desde el primer sonido producido se debe fortalecer antes incluso de que domine la técnica o se sepa siquiera música, y que se debe “trabajar la prosodia y las inflexiones de la frase musical”.

4.2 ¿Se debe fortalecer al inicio o después del dominio de la técnica?

Tabla 20.

Nº de entrevistados	Respuesta
6	Desde el inicio de la formación

CONCLUSIONES

Las conclusiones finales del presente trabajo se encuadran en el marco que forman tanto los objetivos generales como los supuestos mencionados en la introducción de este estudio.

El primer objetivo de este trabajo consistía en mostrar de manera descriptiva si existe o no consenso respecto del uso y significado del concepto de musicalidad en la educación musical. De una manera que no parece arrojar ninguna duda la respuesta es rotundamente negativa. Ni en el uso ni en el significado del término musicalidad existe consenso. Además podemos corroborar el primero de nuestros supuestos: en el estudio del fenómeno se observa una multiplicidad no sólo de acepciones, sino de formas de trabajo que suceden fundamentalmente en la enseñanza. De manera explícita o implícita, creadores, intérpretes, críticos, poetas, pedagogos, científicos, escritores y, en general, quienes participan de una cultura, definen y emplean el término de musicalidad de manera distinta y, en ocasiones, contradictoria. En la medida que nuestro término se presta a interpretaciones subjetivas varias se convierte en metáfora y, consiguientemente en elemento a observar en el desarrollo musical del ser humano en su sentido más amplio.

Desde el punto de vista de la psicología de la música y como se ha podido constatar a lo largo del primer capítulo, diferentes autores convienen en afirmar la intercambiabilidad de términos asociados directamente al de musicalidad. Aunque la polisemia, como hemos visto, resulta sorprendente, el número de términos en los que se produce este intercambio es hasta cierto punto reducido. Básicamente será la habilidad musical junto con el talento, el don, y la aptitud musical los cuatro conceptos que dialoguen con el de musicalidad en el plano de la significación.

De hecho serán estos cuatro términos, aunados a los de capacidad y destreza musicales, los que, invariablemente, relacionen y articulen el *Wortschatz* o léxico de la musicalidad entendida como *sich ergliedern* o unidad superior conformando así el campo léxico de nuestro término, todo ello, evidentemente, desde la teoría de los campos semánticos.

El segundo de los objetivos generales de este trabajo fue el de contextualizar el concepto de musicalidad dentro de la enseñanza de la música. Una de las consideraciones de capital importancia en la consecución de dicho objetivo fue la de que si bien desde la teoría pedagógica existe un cierto consenso en la definición de nuestro término, la práctica cotidiana en el aula se ve atravesada por múltiples ideas que en ocasiones no precisan objetivos y metas que el alumno debe alcanzar.

A través del análisis de los test de aptitud musical y de los trabajos de autores de importancia capital en la historia de la pedagogía musical como Seashore (1919), Bentley (1967) y Gordon (1998) entre otros, pudimos concluir que, a la luz de las mediciones de aprovechamiento y logro musical, la musicalidad es susceptible de ser enseñada. Con el objetivo de ejemplificar dicha afirmación este trabajo hizo referencia al plan de estudios del Instituto de Música de Viena en el que regularmente se imparte la clase maestra de musicalidad. Es fácilmente deducible a partir de aquí que la musicalidad es adquirible y, por tanto, puede ser enseñada, desarrollada y aprendida. Al mismo respecto fue el propio Willems (2001) quien afirmó que el desarrollo de la musicalidad puede verse mermado por la falta de oído en los niños, entre otros factores.

Aunque el “debate de la musicalidad” propuesto por Hallam (2006) en torno a si la musicalidad es cualidad innata o adquirida, queda hoy evidentemente abierto, pues parece que no existe mayor inconveniente en admitir que la musicalidad, en tanto que potencia, está latente en cualquier sujeto susceptible de ser enseñado. Los ejemplos referidos en nuestro segundo capítulo acerca de los estudios de Hargreaves y algunas de las conclusiones en la teoría del aprendizaje de Vigotsky, acerca del rol social que juega la cultura en la que se encuentra inserto el sujeto, facilitan conclusiones a posteriori como la del músico, neurólogo y psicólogo de la música Koelsch (2011, p.1) “somos criaturas musicales de forma innata desde lo más profundo de nuestra naturaleza”.

El tercero de los objetivos generales que nos propusimos para este trabajo fue el de relacionar cualesquiera que fuesen las conclusiones a las que nos hubiera conducido la investigación con la práctica docente en general y en la cotidianidad del aula en particular.

Resultó de importancia capital constatar que, a excepción del modelo propuesto por Rogers (1984) la gran mayoría de los modelos didácticos de educación musical a los que habíamos hecho referencia en este estudio no contemplaban el concepto de musicalidad. Pareciera suceder que en el ámbito de las propuestas didácticas generales el término musicalidad no cuenta con la relevancia educativa necesaria ni con el peso pedagógico suficiente. De igual manera admitimos que esto sucede, al menos en lo que se refiere al planteamiento general de sus propuestas y no necesariamente en el desarrollo didáctico de las mismas.

Igualmente en el ámbito de práctica docente pudimos constatar que la musicalidad puede vincularse indistintamente tanto diacrónica como sincrónicamente a cada una de las etapas del aprendizaje musical. Específicamente, estas relaciones se suceden tanto en la educación integral del alumno como en la formación del músico profesional, relaciones que equivalen a los dos propósitos que Frega reserva para la educación musical.

Por otra parte resulta necesario admitir aquí que la musicalidad debe cumplir un papel determinante en el marco de las relaciones intrapersonales que tienen lugar en el aula. La didáctica musical articula ambientes diversos con el objetivo de posibilitar el aprendizaje significativo del estudiante; será en estos ambientes en donde la musicalidad facilitará los procesos de apropiación de conocimiento musical. Si la música se define como un fenómeno humano que se explica sólo en términos de interacción social (Merriam 1964) la musicalidad deberá coadyuvar en, según los postulados de Vigotsky (1979), la transformación de los procesos musicales interpersonales en otros intrapersonales.

La entrevista semiestructurada que se realizó a seis connotados maestros de la Facultad de Música de la Universidad Nacional Autónoma de México y que se explicita en el tercer capítulo de este trabajo arrojó algunos resultados que merecen consignarse en este apartado y a modo de conclusión. Se ha optado por referir exclusivamente aquellas respuestas y opiniones que han sido unánimes, ni siquiera las mayoritarias, puesto que sólo con ellas y a nuestro entender se da debida cuenta del papel que juega y debiera jugar la musicalidad en el currículum.

Todos los maestros entrevistados admitieron que la musicalidad no forma parte de lo descrito en la amplia mayoría de los programas de estudio. De igual manera todos ellos coincidieron en afirmar categóricamente que el concepto de musicalidad es tan abstracto y subjetivo que no debe formar parte de lo descrito en los programas de estudio, en todos los casos los entrevistados se aventuraron, además, a señalar que de figurar en los programas de estudio podría resultar, incluso, contraproducente.

Recordemos aquí que nuestra entrevista semiestructurada (ver anexo) acaba formulando una pregunta por demás significativa para la pervivencia de la musicalidad, si no en el marco del currículum escolar musical, sí en el ámbito del aula: ¿debe fortalecerse el desarrollo de la musicalidad al inicio del proceso educativo o debe reservarse para un momento posterior en el que la adquisición del dominio técnico es ya suficiente? La respuesta, unánime como ya se había consignado, redundó en admitir que la musicalidad debe acompañar el proceso de formación musical del alumno en todo momento y debe fortalecer su desarrollo desde el inicio de esta formación. Aunque la interpretación de datos queda fuera de los intereses de la presente tesis nos permitimos señalar, a manera de conclusión final, la posible paradoja que resulta de admitir, por un lado, la necesidad de la musicalidad desde un primer momento y a lo largo de la formación del músico, y, por otro, la voluntad expresa de que nuestro término-objeto de estudio no sea consignado en los programas de estudio. Dicho en otros términos, la musicalidad es prescindible en el marco de los programas de estudio pero necesaria en el ámbito cotidiano del aula.

Bibliografía.

- A.A.V.V. (1983). *Diccionario de ciencias de la educación*. Tomo I y II. Madrid: Santillana.
- Abeles, H., Hoffer, Ch., y Klotman, R. (1995). *Foundations of music education*. (2da ed.) New York: Schirmer books.
- Alonso, M. A. (2010). *Música y Neurociencias*. En Arch. Neurocién. (Mex). Vol. 15 nº 3. (pp. 160-167). México: INNN.
- Alsina, P. (2007). Métodos de enseñanza musical. Algunos puntos de contacto. En Giráldez, A. & Díaz, M. (coords) *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical. Una selección de autores relevantes*. (pp. 15-20). Barcelona: Graó.
- Alvaro, J.L. (2009). “Representaciones sociales” en Román Reyes (Dir): *Diccionario Crítico de Ciencias Sociales. Terminología científico-social*, Tomo 1/2/3/4. Madrid-México: Plaza y Valdés.
- Antunes C.(2005). *Estimular las inteligencias múltiples*. Madrid: Narce.
- Arellano F. (1979): *Historia de la lingüística T. II. Bajo el signo del estructuralismo. De Saussure a Chomsky*. Venezuela: Universidad Católica Andrés Bello.
- Arellano, I. (Ed.) (2002). *Calderón 2000: homenaje a Kurt Reichenberger en su 80 cumpleaños*. Vol. I. Zaragoza: Reichenberger Edition.
- Arnaus, A. (2007). Maurice Martenot. En Giráldez, A. & Díaz, M. (coords) *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical. Una selección de autores relevantes*. (pp. 55-60). Barcelona: Graó.
- Ausubel D., Novak J., & Hanesian, H. (2006). *Psicología educativa; Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.

- Balsebre, A. (1994). *El lenguaje radiofónico*. Madrid: Cátedra.
- Bencivelli, S. (2007). *¿Por qué nos gusta la música?*. Barcelona: Roca Editorial de libros.
- Bennett, D. (2010). *La música clásica como profesión. Pasado, presente y estrategias para el futuro*. Barcelona: Graó.
- Bentley, A. (1967). *La aptitud musical de los niños y cómo determinarla*. Buenos Aires: Victor Lerú S.R.L.
- Blacking, J. (1994). *Fins a quin punt l'home és músic?* Vic: Eumo.
- Bowman, W. (2009). La educación musical en tiempos nihilistas. En Lines, D.K. (comp.) *La educación Musical para el nuevo milenio*. (pp 49-69). Madrid: Morata.
- Brown, J., Sherrill, C., y Gench, B. (1981). Effects of an integrated physical education/music program in changing early childhood perceptual – motor performance. *Perceptual and motor skills*, n °53. (pp. 151-154). International Journal of Music Education
- Castro, R. (2004). *Sonido, música, acción. La música en el ámbito educativo y terapéutico*. Buenos Aires: Jorge Baudino Ediciones.
- Castro, M. P. (2007). John A. Sloboda. En Giráldez, A. & Díaz, M. (coords) *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical. Una selección de autores relevantes*. (pp. 231-239). Barcelona: Graó.
- Cambridge Advanced Learner's Dictionary Online* (2009). Recuperado de <http://dictionary.cambridge.org/dictionary/british/musicality> . Consultado el 6 de agosto de 2010.
- Choksy, L. (1974). *The Kodaly method. Comprehensive music education from infant to adults*. Englewood Cliffs. New Jersey: Prentice-Hall.Inc

- Dalcroze, J. (1965). *Le rythme, la musique et l'éducation*. Lausanne: Foetisch Frères.
- Del Bianco, S. (2007). Jaques- Dalcroze. En Giráldez, A. & Díaz, M. (coords) *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical. Una selección de autores relevantes*. (pp. 23-31). Barcelona: Graó.
- Díaz Camacho, V. (2008). *Los métodos creativos*. Encuentro Educativo; recursos de formación (nº1). ISSN: 19892748. Recuperado de: <http://www.claustro.net/encuentroeducativo/wp-content/uploads/nc2ba1-encuentro-educativo.pdf> . Consultado el 12 de noviembre de 2011.
- Diccionario de la lengua española*. (2001). *Tomo II h/z*. Vigésima segunda edición, quinta tirada, corregida en abril de 2006. Madrid: Espasa Calpe.
- Diccionario de la lengua española Word Reference Online* (2009). Recuperado de <http://www.wordreference.com/es/> . Consultado el 6 de agosto de 2010.
- Diccionari General de la LLengua Catalana. Pompeu Fabra 27 ED.* (1991). Barcelona: Edhasa.
- Dubois J. et al. (1994): "*Diccionario de lingüística*". Versión española: Inés Ortega y Antonio Domínguez. Madrid: Alianza Editorial.
- Durán, S. (1998). La educación artística y las actividades culturales. En Latapí, P. (coord.). *Un siglo de Educación en México*. Vol II. México: SEP.
- Echegoyen, J. (2004). *Innatismo*. E-torredebabel. Recuperado de: www.e-torredebabel.com/Psicología/Vocabulario/Innatismo.htm. Consultado el 21 de octubre de 2011.
- Eisner, E. (1998). *Paradigmas en psicología de la educación*. México: Paidós.
- Elejabarrieta, F. (1991). Las representaciones sociales. En Echevarria, A. *Psicología social cognitiva*. Bilbao: Desclée de Bronwer S. A.

- Ericsson, K. A., Krampe, R. T., y Tesch-Römer, C. (1993). The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. *Psychological Review*, n° 100. (pp. 363-406).
- Espinosa, S. (2007). Creación y pedagogía: los compositores van al aula. En Giráldez, A. & Díaz, M. (coords) *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical. Una selección de autores relevantes*. (pp. 95-110). Barcelona: Graó.
- Frega, A. L. (1998). La investigación en las enseñanzas musicales, en LEEME. *Revista Electrónica Europea de Música en la Educación* N°1 (mayor). <http://www.ucm.es/info/reciem> . Consultado el 22 de agosto de 2012.
- Frega, A. L. (2006). *Pedagogía del arte*. Buenos Aires: Bonum.
- García Jurado, F (2003). El campo léxico, ¿talón de Aquiles de la lexicología? (pp. 71-84). En Cuadernos de Filología Clásica: Estudios latinos, Anejos. *Introducción a la semántica latina. De la semántica tradicional al cognitivismo*. [Monografías I]. Madrid: Servicio de Publicaciones de la Universidad Complutense
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: the theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1993). *La mente no escolarizada: Cómo piensan los niños y cómo deberían enseñar las escuelas*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Geckeler, H. & Ocampo, J (1972). *Interpretación semántica estructural*. Tomo XXVII. Núm. 3. Thesaurus.
- Geckeler, H. (1984). *Semántica estructural y teoría del campo léxico*. Madrid: Gredos.
- Giráldez, A. & Díaz, M. (Coords). (2007). *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical. Una selección de autores relevantes*. Barcelona: Graó.

- Gómez Margarit, I. (2009) La Music Learning Theory de Gordon: una propuesta de revisión de contenidos y procesos en la enseñanza elemental de la música, en *Qué música en el aula de música*, Eufonía nº 46. (pp. 71-83). Barcelona: Graó.
- Gordon, E. (1998). *Introduction to research and the psychology of music*. Chicago: GIA Publications.
- Gordon, E. (2003). *Learning Sequences in Music*. Chicago. GIA Publications.
- Graetzer, G y Yepes, A. (1961). *Introducción a la práctica del Orff-Schulwerk*. Buenos Aires: Barry.
- Graetzer, G y Yepes, A. (1983). *Guía para la práctica de Música para niños de Carl Orff*. Buenos Aires: Barry.
- Gutiérrez, S (1981). *Lingüística y semántica (aproximación funcional)*. Oviedo: Servicio de publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- Hallam, S. (2006) Musicality. En G.E. McPherson (Ed.), *The child as musician: A handbook of musical development* (pp. 93-110). Oxford: Oxford University Press.
- Hallam, S., & Prince, V. (2003). *Conceptions of musical ability. Research Studies in Music Education*, 20 (pp. 2-22).
- Hargreaves, D. (1998). *Música y desarrollo psicológico*. Barcelona: Graó.
- Harry, N., Rivlin, H., y Schueler, H. (1956). *Enciclopedia de la educación moderna*. Tomo I y II. (2da. Ed.) Buenos Aires: Losada.
- Hemsey de Gainza, V. (1964). *La iniciación musical del niño*. Buenos Aires: Ricordi americana.
- Hemsey de Gainza, V. (2002). *Pedagogía musical. Dos décadas de pensamiento y acción educativa*. México: Lumen.

- Hemsey de Gainza, V. (2004). *La educación musical en el siglo XX*. Revista musical chilena, año LVIII enero - junio nº201 . (pp. 74-81). Recuperado de: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0716-27902004020100004. Consultado el 16 de junio de 2010.
- Hernández-Rojas, G. (1998). *Paradigmas en psicología de la educación*. México: Paidós- Educator.
- Ibarretxe, G. (2007). David J. Elliot. En Giráldez, A. & Díaz, M. (coords) *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical. Una selección de autores relevantes*. (pp. 141-147). Barcelona: Graó.
- Kelley, T. L. (1928). *Croosroads in the mind of man*. Stanford: Stanford University Press.
- Lacárcel, J. (1995). *Psicología de la música y educación musical*. Madrid: Visor.
- Lacolla, L. (2005) Representaciones sociales: una manera de entender las ideas de nuestros alumnos. En: Revista ieRed: *Revista Electrónica de la Red de Investigación Educativa* [en línea]. Vol.1, No.3 (Julio-Diciembre de 2005). Recuperado de: <<http://revista.iered.org>>. ISSN 1794-806. Consultado el 17 de junio de 2011.
- Lines, D.K. comp.(2009) *La educación Musical para el nuevo milenio*. Madrid: Morata.
- Loizaga, M. (2007). Thomas Adam Degelski. En Giráldez, A. & Díaz, M. (coords) *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical. Una selección de autores relevantes*. (pp. 211-217). Barcelona: Graó.
- López Ibor, S. (2007). Carl Orff. En Giráldez, A. & Díaz, M. (coords) *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical. Una selección de autores relevantes*. (pp. 71-75). Barcelona: Graó.

- Malbrán, S. (2007). Teorías, modelos y métodos en investigación musical. Hacia la recuperación de sus figuras prominentes. En Giráldez, A. & Díaz, M. (coords) *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical. Una selección de autores relevantes*. (pp. 115-118). Barcelona: Graó.
- Martenot, M. (1981). “Expose sur sa méthode, Musique en tete, (Actes du colloques sur la Psychopédagogie de la musique organisé par les villes et les conservatoires de Gennevilliers et Montrenil, 1979)”. *Collection Psychologie et pédagogie de la musique: Issy-les Moulinaux: Scientifiques et Psychologiques*.
- Martenot, M. (1993). *Principios fundamentales de formación y su aplicación*. Madrid: Rialp.
- Martínez M. Miguel (1998). *La investigación cualitativa etnográfica en educación*. Manual teórico-práctico. México: Trillas.
- Martínez, M. (2001) *Setenta años de teoría de los campos: balance provisional*. Ponencia leída el 20 de diciembre y recogida en la Revista Española de Lingüística, 33, 2. (pp. 261-314).
- Martínez, I.C. (2007). Mary Louise Serafine. En Giráldez, A. & Díaz, M. (coords) *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical. Una selección de autores relevantes*. (pp. 221-228). Barcelona: Graó.
- McPherson, G. E., y Williamon, A. (2006). Giftedness and talent. En G.E. McPherson (Ed.), *The child as musician: A handbook of musical development*. (pp. 239-256). Oxford: Oxford University Press.
- Merriam Webster Dictionary Online* (2009). Recuperado de <http://www.merriam-webster.com/dictionary/musicality>. Consultado el 12 de diciembre de 2010.
- Miracle, J. (Ed). (1991). *Diccionari general de la llengua catalana Pompeu Fabra*. (27^a edició, revisat i ampliat). Barcelona: Institut d'Estudis catalans / Edhasa.

- Moore, D., Burland, K., y Davidson, J. (2003). *The social context of music success: A developmental account*. *British Journal of Psychology*, n° 94. (pp. 529-549).
- Morros, B. (ed.) (2007). *Garcilaso de la Vega. Obra poética y textos en prosa*. Barcelona: Crítica. S. L.
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemal. (Trabajo original publicado en 1961).
- Moscovici, S. (1981). On social representation. En J.P. Forgas (Comp.). *Social cognition. Perspectives in everyday life*. Londres : Academic Press.
- Moscovici, S. Comps. (1984). *Social Representations*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Muñoz Muñoz, J.R. (2007). Justine Bayard Ward. En Giráldez, A. & Díaz, M. (coords) *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical. Una selección de autores relevantes*. (pp. 33-41). Barcelona: Graó.
- Nava, F. (1999). “*El campo semántico del sonido musical p´urhépecha*”. (Tesis doctoral) México D.F.: UNAM
- Núñez, R. (2001). *Métrica, música y lectura del poema*. En Signa revista de la asociación española de semiótica, n° 10, pp. 313-337. Recuperado de http://www.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/01371852677834857430035/p0000019.htm#I_25_%29. Consultado el 12 de diciembre de 2010.
- Orff, C. (1962). *Institute yearbook*. Germany: B. Schott´s Sohne.
- Oxford Dictionaries Online* (2009). Recuperado de: http://oxforddictionaries.com/view/entry/m_en_us1270049#m_en_us1270049. Consultado el 12 de diciembre de 2010.
- Oxford Advance Learner's Dictionary* (2010). Recuperado de: <http://www.oxfordadvancedlearnersdictionary.com/dictionary/musicality>. Consultado el 12 de diciembre de 2010.

- Palatín, F. (1818) y Medina, A. (Edición y estudio preliminar) (1990). *Diccionario de música*. Sevilla: Universidad de Oviedo.
- Pascual Mejía, P. (2002). *Didáctica de la música para primaria*. Madrid: Pearson Education, S.A.
- Patiño, M.A. (2010). *Aplicabilidad de las competencias pedagógico-musicales que desarrolla la Licenciatura en Música, área Teoría e Historia de la Universidad de Colima*. (Tesis de Maestría). México D.F.: FaM-UNAM.
- Paynter, J. (1991). *Oír, aquí y ahora*. Buenos Aires: Ricordi.
- Paynter, J. (1999). *Sonido y estructura*. Madrid: Akal.
- Pena, J., y Anglés, H. Pbro. (1954). *Diccionario de la música*. Tomo II. Barcelona: Labor S.A.
- Pliego de Andrés, V. (1998). *Temas pedagógicos para la oposición de conservatorios*. Madrid: Musicalis.
- Reimer, B (2005). *A philosophy of music education: advancing the vision*. New Jersey: Pearson education.
- Rogers, M. R. (1984). *Teaching approaches in music theory: An overview of pedagogical philosophies*. Chicago: Southern Illinois University Press.
- Rusinek, G. (2004). *Aprendizaje musical significativo*. Revista electrónica complutense de Investigación en Educación Musical, Vol. 1 nº 5 . Madrid: Universidad complutense de Madrid. Recuperado de: <http://www.ucm.es/info/reciem/> . Consultado el 13 de junio de 2009.
- Sánchez, L. (1936). *Diccionario de pedagogía*. Tomo I y II. Madrid: Labor S.A.
- Saussure, F., Bally, Ch. Y Sechehaye, A, (publ. 1916). *Curso de lingüística general*. (12ava ed. 1998). México: Fontamara S.A.
- Schafer, R. M. (1983). *El compositor en el aula*. Buenos Aires: Ricordi.

- Schafer, R. M. (1984). *Hacia una educación sonora*. Buenos Aires. Ricordi.
- Schafer, R.M. (1981). *El nuevo paisaje sonoro*. Buenos Aires: Ricordi.
- Seashore, C. E. (1960). *Seashore measures of musical talents*. New York: The Psychological Corporation.
- Serrano Vidal, M. & Gil Corral, J. (2003). *Música*. Vol. III. Temarios para la preparación de oposiciones. Sevilla: Editorial MAD, S.L.
- Sloboda, J. (2005). *Exploring the musical mind: cognition, emotion, ability, function*. Oxford: Oxford University Press.
- Small, C. (1989): *Música, sociedad, educación*. Madrid: Alianza Música.
- Sobrino, J. (2000). *Diccionario enciclopédico de terminología musical*. Guadalajara: Secretaría de cultura gobierno de Jalisco CNCA.
- Soria-Urios, G. Duque, P. & García-Moreno, JM. (2011). *Música y cerebro: fundamentos neurocientíficos y trastornos musicales*. En Revista de Neurología; 52. (pp. 45-55).
- Suzuki, S. (1983). *Hacia la música por amor: Nueva filosofía de la pedagogía*. Puerto Rico: Printing INC.
- Suzuki, S. (2007). *Desarrollo de las habilidades desde la edad cero*. México D.F.: EMDMUS.
- Swanwich, K. (1991). *Música, pensamiento y educación*. Madrid: Morata.
- Tarufi, J. (2006). *¿Se nace musical? Cómo promover las aptitudes musicales de los niños*. Barcelona: Graó.
- Terigi, F. (1998). Reflexiones sobre el lugar de las artes en el currículum escolar. En Akoschky, J. et al. (ed) *Artes y escuela, aspectos curriculares y didácticos de la educación artística*. (pp. 5-16). Buenos Aires: Paidós

- Toro, A (1988). *Texto, mensaje, recipiente: Análisis semiótico-estructural de textos narrativos, dramáticos y líricos de la literatura española e hispanoamericana de los siglos XVI, XVII y XX: (con un excursus sobre La maison de rendez-vous de A. Robbe-Grillet)*. Alemania: Gunter Narr Verlag Tübingen.
- Valenzuela, M. A. (2005). *Solfeo y adiestramiento auditivo: análisis y reflexiones en torno a sus propuestas curriculares (plan 1984) en la Escuela Nacional de Música de la UNAM*. (Tesis de maestría). México D.F.: FaM-UNAM
- Vargas, A. (2013). Estudiar música no mejora el coeficiente intelectual. Neurocientíficos buscan la “musicalidad” en el ADN. *La Nación*, 19 de febrero de 2013. Recuperado de: http://www.nacion.com/archivo/Estudiar-musica-mejora-coeficiente-intelectual_0_1324667608.html. Consultado el 15 de septiembre de 2015.
- Vigotsky, L. S. (2005). *Psicología del arte*. México: Distribuciones Fontamara.
- Vigotsky, L. S. (2006) *La imaginación y el arte en la infancia: Ensayo psicológico*. México, D. F.: Coyoacán.
- Villalba, L.D. (2006). *Análisis de los métodos musicales del siglo XX*. En Revista Digital Investigación y Educación nº 26, agosto 2006 vol III . Sevilla. Recuperado de: http://www.csif.es/archivos_migracion_estructura/andalucia/modules/mod_s evilla/archivos/revistaense/n26/26080131.pdf. Consultado el 12 de julio de 2012.
- Ward, J. (1964). *Método Ward*. Bélgica: Desclée.
- Ward, J. & Perkins, E.W. (1920). *Music. First year*. Washington D.C.: The Catholic Education Press.
- Webster's Encyclopedic Unabridged Dictionary of the English Language. (1989). New York: Portland House.

- Willems, E (2001). *El oído musical. La preparación auditiva del niño*. Barcelona: Paidós Educador.
- Willems, E. (1966). *Educación musical. Guía didáctica para el maestro*. Buenos Aires: Ricordi.
- Willems, E. (2002). *El valor humano de la educación musical*. Barcelona: Paidós Educador.
- Willems, E. y Chapuis, J. (1989). *Características del método Willems de educación musical. Principios válidos tanto para la iniciación musical de los niños pequeños como para la preparación al solfeo, instrumento y creación musical*. Revista Música y Educación. Vol. II, n° 2.
- Willems, E. y Chapuis, J. (1994). *Educación musical Willems*. Friburgo: Pro Música.
- Willems, E. (2011). *Las bases psicológicas de la educación musical*. Barcelona: Paidós Educador.
- Woolfolk, A. (2010) *Psicología educativa*. 11ª edición. México: Pearson educación.
- Yela, M (1996). *Los test*. Revista Psicothema, vol. 8 supl. Pp. 249-263. Recuperado de <http://www.psicothema.com/psicothema.asp?id=660>. Consultado el 18 de marzo de 2012.

GUÍA PARA LA ENTREVISTA

DEFINICIÓN DEL TÉRMINO

Para usted, ¿qué significa el término musicalidad?

¿Piensa usted que es igual referirse a aptitud, habilidad, talento, don que a musicalidad?

En el ámbito de la música profesional, ¿encuentra usted estos términos utilizados de manera intercambiable?

Por último, ¿cree que la musicalidad es una cualidad innata o, por el contrario, es adquirida?

MUSICALIDAD Y DESARROLLO

En tanto que maestro/a y con la experiencia educativa que le confiere el haber formado a varias generaciones de alumnos,

¿Cree que cualquier persona puede llegar a tocar el instrumento que usted enseña? en caso afirmativo ¿cree que cualquiera podría llegar a ser un ejecutante de excelencia?

En caso negativo ¿por qué?, ¿cuáles serían las carencias que impedirían este desarrollo?

¿Es la musicalidad una condición indispensable del músico para lograr su formación como tal?

¿Debe considerarse el desarrollo de la musicalidad a la par de aspectos como la afinación, respiración, técnica, articulación... es decir, como parámetro imprescindible en la formación de todo músico?

MUSICALIDAD Y EDUCACIÓN MUSICAL

En las estrategias que usted utiliza como docente ¿cómo trata de desarrollar la musicalidad en sus alumnos?

¿Considera que cuenta usted con las herramientas pedagógicas suficientes para poder desarrollar la musicalidad en sus alumnos? Si es así, ¿cuáles son estas herramientas?

Entonces ¿la musicalidad es enseñable?

En caso afirmativo, ¿cuáles son los elementos que usted tomaría en consideración a la hora de enseñar la musicalidad?

En caso negativo, ¿por qué no?

MUSICALIDAD Y CURRÍCULUM

¿Piensa usted que la musicalidad forma parte de lo descrito en los programas curriculares?

¿Cree usted que la musicalidad debe figurar como meta específica o deseable en la estructuración de los planes de estudio?

En caso afirmativo, ¿se debe fortalecer el desarrollo de la musicalidad al inicio de la formación del alumno o debe reservarse para después de la adquisición de un dominio técnico suficiente?

¹ (<http://www.wordreference.com/definicion/musicalidad>)

² (condición de musical)³ (*Musician ship: knowledge, skill, and artistic sensitivity in performing music*).

⁴ (1: *Sensitivity to, knowledge of, or talent for music, 2: the quality or state of being musical: melodiousness*).

⁵ (*Skill and understanding in performing music*).

⁶ (1.-*tastefulness and accomplishment in music. 2.-The quality of being melodious and tuneful. 3.- Awareness of music and rhythm, especially in dance*).

⁷ (*The state of being musical: being fond of, or skilled in music*).

⁸ Afasia: trastorno del lenguaje debido a lesiones en el cerebro y por concretamente en el área del lenguaje.

⁹ Agnosia: trastorno de origen cerebral en el que, permaneciendo intactos los receptores y las vías de conexión con las áreas corticales, un individuo de inteligencia normal es incapaz de dar un significado a lo que percibe, es decir, no lo comprende. Puede ser visual, auditiva, digital, espacial, de intensidad, perceptiva, semántica o táctil. (1983, p. 82)

¹⁰ (*The musicality master class is a core class of Viena Music Institute. The purpose of this class is to give every student an opportunity to play in front of many people to develop their performance ability*) (http://www.viennamusicinstitute.com/Master_Classes.html)

11

http://www.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/01371852677834857430035/p0000019.htm#I_25

¹² (*The super-stimulus theory of music predicts the existence of a specific type of brain cell whose sole purpose is to detect musicality...discovery of musicality- detecting brain cells. Shouldn't that be musicality neurons?*) <http://www.1729.com/blog/MusicalityBrainCells.html>