

01071



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA
DE MÉXICO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

SOLFEO Y ADIESTRAMIENTO AUDITIVO

Análisis y reflexiones en torno a sus
propuestas curriculares (plan 1984) en la
Escuela Nacional de Música
de la U N A M

Tesis que para optar
por el título de

MAESTRO EN ENSEÑANZA SUPERIOR

presenta

MIGUEL ARTURO VALENZUELA REMOLINA

Directora de tesis:

DOCTORA ROSA MARÍA TORRES HERNÁNDEZ

México, D.F.

2005

m. 344634



Universidad Nacional
Autónoma de México



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.

AGRADECIMIENTOS

En el ámbito general de la UNAM

A la Universidad Nacional Autónoma de México, quien por medio de la Dirección General de Asuntos del Personal Académico, me apoyó durante dos años para la realización de la Maestría en Enseñanza Superior.

En la Facultad de Filosofía y Letras

A la doctora Rosa María Torres Hernández, por sus conocimientos, orientación y paciencia brindados como directora de tesis y profesora durante la maestría.

A la doctora María Esther Aguirre y a las maestras Concepción Barrón y Dora Elena Marín (investigadoras en el Centro de Estudios sobre la Universidad), quienes aceptaron amablemente participar como lectoras de la tesis y la enriquecieron con sus observaciones.

A todos mis profesores de la Maestría en Enseñanza Superior (incluidos los de los prerrequisitos de nivel licenciatura), en especial a los doctores Ángel Díaz Barriga y Agustín Domínguez Amigo; al maestro Roberto Caballero Pérez y a la maestra Laura Elena Rojo, con quien empecé a interesarme por el campo curricular.

A mis compañeros de la maestría, con quienes compartí esfuerzos y la alegría de estudiar en la Ciudad Universitaria, sueño largamente anhelado.

En la Escuela Nacional de Música

A la doctora Guadalupe Martínez Salgado, coasesora de esta tesis en el área especializada de música, con quien he tenido la oportunidad y el gusto de trabajar en proyectos académicos para la ENM.

Al maestro Aurelio León Ptacnik y al doctor José Antonio Guzmán, por sus enseñanzas y ejemplo durante mis estudios de licenciatura en piano en la ENM.

Al maestro Luis Alfonso Estrada, investigador y promotor del adiestramiento auditivo, quien siendo director de la ENM me apoyó para la realización de estos estudios.

Al profesor Alfredo Mendoza M., cantante y director de coros, incansable educador por medio de la música coral infantil, con quien tuve el privilegio de compartir escenarios musicales por siete años.

Al maestro Gustavo Martín Márquez, violonchelista amigo, y uno de los universitarios más completos y comprometidos que conozco.

Al profesor Jorge Pérez Delgado, director de coros, pionero de la informática en la ENM y entusiasta de la educación musical y las asignaturas objeto de esta tesis.

A mis alumnos, por la motivación para realizar la Maestría en Enseñanza Superior y esta investigación.

En lo general

Al ingeniero José Arturo Valenzuela García y a la doctora María Teresa Remolina López, mis padres, quienes además de su apoyo incondicional revisaron en varias ocasiones diversas partes de este trabajo.

A mis hermanas María Teresa y Elizabeth, y a mis demás familiares y amigos, quienes me han alentado y acompañado a lo largo de la realización de esta tesis.

INDICE

	pág.
INTRODUCCIÓN	v
Antecedentes. Definición del problema. Objetivos. Delimitaciones. Supuestos. Justificación.	
1. MÉTODO DE LA INVESTIGACIÓN	1
1.1 El método estructural como herramienta en este trabajo	1
1.1.1 La definición del problema	3
1.1.2 Elección y construcción de marcos referenciales	3
1.1.3 Diseño y aplicación del instrumento (cuestionario) para obtener información sobre el uso de los programas	6
1.1.4 Especificación de parámetros para el análisis de los programas	6
1.1.5 Diseño del instrumento de análisis basado en los parámetros anteriores	7
1.1.6 Análisis de los programas	7
1.1.7 Conclusiones del análisis, reflexiones e inferencia de lineamientos para la actualización de los programas	7
1.1.8 Observaciones sobre la bibliografía, el material no impreso y los anexos	8
2. MARCOS REFERENCIALES PARA EL ANÁLISIS	9
2.1 Marco teórico: teoría curricular	9
2.1.1 El paradigma elegido: el currículo como <i>plan para el aprendizaje</i>	9
2.1.2 El referente teórico: las teorías curriculares de Ralph Tyler, Hilda Taba y César Coll.	10
2.1.2.1 La propuesta de Ralph Tyler	11
2.1.2.2 La propuesta de Hilda Taba	15
2.1.2.3 La propuesta de César Coll	17
2.1.3 Conclusiones del marco teórico (acerca de las tres propuestas)	32
2.1.4 Parámetros del marco teórico a considerar en el instrumento de análisis de los programas de estudio	36
2.2 Marco normativo: la <i>Legislación universitaria</i>	38
2.2.1 Los documentos relacionados al campo curricular	38

2.2.2	El contenido de los documentos	38
2.2.3	Conclusiones del marco normativo	43
2.2.4	Parámetros del marco normativo a considerar en el instrumento de análisis de los programas de estudio	45
2.3	Marco disciplinar: la educación musical en lo general, y las asignaturas de solfeo y adiestramiento auditivo en lo particular	46
2.3.1	La educación musical	47
2.3.1.1	Los fundamentos de la educación musical	47
2.3.1.2	El papel de la psicología en la educación musical	60
2.3.2	Las asignaturas de solfeo y adiestramiento auditivo	71
2.3.2.1	Etimología y definiciones	71
2.3.2.2	Su origen histórico	72
2.3.2.3	Su aparición en la ENM	75
2.3.2.4	Contradicciones en el uso de los nombres de las materias	78
2.3.2.5	Coincidencias y divergencias entre las materias	79
2.3.2.6	Categorías para el análisis de propuestas de ambas materias	80
2.3.2.7	La propuesta de Roland Mackamul como punto de referencia	85
2.3.3	Conclusiones del marco disciplinar	91
2.3.4	Parámetros del marco disciplinar a considerar en el instrumento de análisis de los programas de estudio	95
3.	ANÁLISIS DE LOS PROGRAMAS DE ESTUDIO	97
3.1	Los programas a analizar	97
3.2	Los instrumentos de análisis	97
3.3	Análisis del programa oficial de Solfeo (1984)	99
3.3.1	Análisis teórico	99
3.3.1.1	Acerca del <i>qué</i> enseñar	99
3.3.1.2	Acerca del <i>cuándo</i> enseñar	101
3.3.1.3	Acerca del <i>cómo</i> enseñar	103
3.3.1.4	Acerca del <i>qué, cuándo y cómo</i> evaluar	103

3.3.2	Análisis normativo	104
3.3.3	Análisis disciplinar	108
3.3.4	Análisis de uso	127
3.4	Análisis del programa oficial de Adiestramiento auditivo (1984)	131
3.4.1	Análisis teórico	131
3.4.1.1	Acerca del <i>qué</i> enseñar	131
3.4.1.2	Acerca del <i>cuándo</i> enseñar	132
3.4.1.3	Acerca del <i>cómo</i> enseñar	134
3.4.1.4	Acerca de <i>qué, cuándo y cómo</i> evaluar	134
3.4.2	Análisis normativo	135
3.4.3	Análisis disciplinar	137
3.4.4	Análisis de uso	146
3.5	Resultados de los análisis de los programas	149
3.5.1	Resultados del análisis del programa de Solfeo	149
3.5.2	Resultados del análisis del programa de Adiestramiento auditivo	153
4.	CONCLUSIONES Y REFLEXIONES	157
4.1	Conclusiones del análisis	157
4.2	Reflexiones e inferencia de lineamientos para la actualización de los programas	162
	Notas	177
	Bibliografía	183
	Materiales no impresos	199
	Direcciones en la Red internacional (<i>Internet</i>)	199
	Soporte lógico (<i>software</i>)	200
	Anexos	201
A.	Plan de estudios del Ciclo propedéutico, área de Instrumentista (asociado al plan de 1984). Plan de estudios (1984) de la licenciatura de Instrumentista, Programas de las asignaturas de Solfeo (propedéutico asociado al plan 1984) y Adiestramiento auditivo (plan 1984).	201
B.	Mapas de los tres niveles básicos del entrenamiento auditivo según Roland Mackamul.	212
C.	Listas de profesores de solfeo y de adiestramiento auditivo en la Escuela Nacional de Música de la UNAM (abril de 2000).	216
D.	Cuestionario aplicado a los profesores de solfeo y adiestramiento auditivo de la ENM (marzo y abril de 2000)	218

INTRODUCCIÓN

ANTECEDENTES

Como profesor en la Escuela Nacional de Música (ENM) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), he observado que entre los programas de las dos asignaturas que imparto: *Solfeggio* y *Adiestramiento auditivo* (plan 1984),¹ existe redundancia y falta de continuidad. *Solfeggio* es una asignatura que se imparte desde la fundación de la escuela (1929), mientras que el *Adiestramiento auditivo* se incorporó en 1984 (durante una reforma curricular), a raíz del curso que impartió el profesor alemán Roland Mackamul en la ENM en 1981.

La asignatura de *Solfeggio* es obligatoria para todos los estudiantes, y se imparte durante los seis semestres del ciclo propedéutico ofrecido por la ENM. Por su parte, *Adiestramiento auditivo* se imparte en dos semestres durante el primer año de la licenciatura, y es obligatoria para la mayoría de las carreras (excepto Piano). De la comparación de ambos programas se desprende que sus objetivos y contenidos son semejantes, pero los de la segunda asignatura resultan en muchos casos de menor dificultad.²

Ante esta situación existen alumnos que al llegar a la licenciatura se ven obligados a repetir, en *Adiestramiento auditivo*, el aprendizaje de algunos conceptos y habilidades que adquirieron anteriormente en la asignatura de *Solfeggio* durante el curso propedéutico, lo cual representa una pérdida de tiempo para el alumno y una mala inversión para la escuela. Sin embargo, existen otros casos en que los alumnos con deficiencias en su formación propedéutica sí se benefician con la asignatura de *Adiestramiento auditivo*.

Por lo anterior, considero importante realizar un análisis y una reflexión acerca de ambas asignaturas, con la finalidad de proponer lineamientos para su actualización.³

DEFINICIÓN DEL PROBLEMA

Como se indicó, el problema se manifiesta en la redundancia y falta de continuidad entre el programa de *Solfeggio* y el de *Adiestramiento auditivo*; problema que evidencia, a su vez, la falta de una conceptualización adecuada de las asignaturas; la carencia de teoría curricular⁴ —que sustente la articulación entre ambas—, y quizá algunas omisiones en el diseño curricular con respecto a la normatividad vigente en la UNAM.

Para resolver el problema disciplinar, es necesario ocuparse de la historia y conceptualización de las tradiciones del solfeo y el adiestramiento auditivo, lo cual implica el rastreo de su génesis y desarrollo, así como la delimitación de sus objetivos de aprendizaje y métodos propios. Después de este trabajo, se sabrá si realmente son dos campos significativamente diferentes, o si es posible integrarlos.

En el aspecto curricular, se requiere una conceptualización general de planes y programas de estudios, que incluya elementos tales como: definiciones, funciones, componentes y cualidades técnicas. Además, por tratarse de una propuesta en el campo de la música, deben contemplarse las dimensiones estética y motriz, que si bien son frecuentes en materias artísticas, son inusuales en la mayoría de los restantes estudios profesionales a nivel superior. Para complementar el aspecto curricular, es importante revisar la normatividad vigente en la UNAM con respecto al diseño de planes y programas de estudio, ya que las asignaturas en cuestión pertenecen específicamente a esta institución.

Con base en los desarrollos anteriores, sería posible analizar los programas de solfeo y adiestramiento auditivo del plan 1984, reflexionar sobre los resultados, e inferir finalmente lineamientos para su actualización.

Al margen de la problemática antes señalada, y sus posibles soluciones, subsiste la incertidumbre de hasta qué grado los programas oficiales de Solfeo y Adiestramiento auditivo del plan 1984 —objeto de esta investigación— son utilizados por los profesores, y la posibilidad de que coexistan propuestas ajenas a dicho plan, completamente desconocidas en cuanto a su número, origen y contenido. La respuesta a esta interrogante, si bien no forma parte del núcleo del problema aquí planteado, puede ofrecer información valiosa sobre las tendencias de enseñanza emergentes —convergentes o divergentes con respecto a los programas objeto de análisis—, la cual puede utilizarse para planear una estrategia que facilite el logro de una propuesta de consenso entre los profesores del área.⁵

En resumen, la solución de la parte central del problema consiste en dos puntos:

- La conceptualización —apoyada en la investigación histórica— de dos tradiciones de enseñanza musical que a primera vista parecen ser diferentes: el solfeo y el adiestramiento auditivo.
- La conceptualización de planes y programas de estudio, aunada a la revisión de la normatividad universitaria vigente sobre ese tema.

OBJETIVOS

Para dar solución a la problemática señalada en el apartado anterior, en esta investigación se plantean un objetivo general y diez operativos:

Objetivo general:

Analizar y comparar, desde las perspectivas teórica, normativa y disciplinar, los programas de las asignaturas de Solfeo (seis semestres, ciclo propedéutico) y de Adiestramiento auditivo (dos semestres, nivel licenciatura) del plan 1984, con el fin de inferir lineamientos para su actualización.

Objetivos operativos:

Para alcanzar este objetivo general, es necesario contar previamente con los productos de los siguientes objetivos operativos:

- Establecer un marco teórico con respecto al diseño de planes y programas de estudios.
- Derivar del marco anterior los parámetros teóricos que se aplicarán al análisis de los programas de Solfeo y Adiestramiento auditivo (plan 1984) de la ENM.
- Establecer un marco normativo que corresponda a los requisitos de diseño curricular establecidos en la legislación vigente en la UNAM.
- Derivar del marco anterior los parámetros normativos que se aplicarán al análisis de los programas antes mencionados.
- Establecer un marco disciplinar con respecto a la educación musical en general, y a las asignaturas de Solfeo y Adiestramiento auditivo en lo particular.
- Derivar del marco anterior los parámetros disciplinares que se aplicarán al análisis de los programas en cuestión.
- Diseñar un instrumento para obtener de los profesores de solfeo y adiestramiento auditivo de la ENM la información sobre el uso que hacen de los programas oficiales (plan 1984) y la existencia de propuestas ajenas a dicho plan.⁶
- Recabar las propuestas ajenas, ya sean programas o temarios.

DELIMITACIONES

Con el fin de hacer viable esta investigación, se le han establecido diversos límites, de manera que sólo se considerarán:

- El ámbito de la Escuela Nacional de Música de la UNAM.
- El plan de estudios de 1984 (*vid.* anexo "A").
- Dentro de ese plan, sólo la licenciatura de Instrumentista, y su ciclo propedéutico asociado.
- La asignatura de Solfeo (seis semestres en el ciclo propedéutico; plan 1984), y la de Adiestramiento auditivo (dos semestres a nivel licenciatura; plan 1984).
- Las propuestas curriculares de tipo documental, ya sean oficiales o extraoficiales.
- Los programas o temarios de solfeo, ajenos al plan 1984, que de manera sustitutiva utilizan los profesores que imparten, o han impartido (pero aún laboran en la Escuela) esa asignatura.
- Los programas o temarios de adiestramiento auditivo, ajenos al plan 1984, que de manera sustitutiva utilizan los profesores que imparten, o han impartido (pero aún laboran en la Escuela) esa asignatura.

SUPUESTOS

En el aspecto curricular, se parte de los supuestos de que:

- La teoría curricular ha tenido poca influencia en la elaboración de los programas de estudio de las asignaturas de Solfeo y Adiestramiento auditivo, así como del plan de estudios en que están contenidas.
- Los programas de las asignaturas antes señaladas —y el plan al que pertenecen— no cumplen con las funciones que debe desempeñar una propuesta curricular, considerada en su faceta de documento público y normativo.

En el aspecto normativo:

- Los programas en cuestión, y su plan respectivo, no cumplen cabalmente con las normas establecidas en la legislación universitaria vigente.

En el aspecto disciplinar:

- Una vez caracterizados, los campos del Solfeo y el Adiestramiento auditivo pueden ser integrados, ya que poseen elementos comunes. La aparente diferencia entre ambos, pudiera responder a que proceden de dos tradiciones de educación musical diferentes: el solfeo, de la tradición italiana, francesa y española; el adiestramiento auditivo, de la alemana y norteamericana.
- Se utilizan pobremente los materiales educativos derivados de la informática en las asignaturas en cuestión.

En el aspecto del uso de los programas:

- Los programas oficiales de solfeo y adiestramiento auditivo del plan 1984 no son seguidos por un alto porcentaje de los profesores.

JUSTIFICACIÓN.

Esta investigación se enmarca en los esfuerzos que realiza la ENM para renovar sus planes y programas de estudios. Los beneficios que se esperan de este trabajo son:

- Brindar las bases teórica y analítica para una mejor comprensión de las asignaturas de solfeo y adiestramiento auditivo.
- Ofrecer lineamientos que puedan orientar la actualización de los programas de dichas asignaturas y otras afines, así como su ubicación y articulación en los planes de estudio de la ENM.

Los beneficiarios directos son:

- los actores de la renovación de los planes y programas de estudio de las asignaturas de *Solfeo y Adiestramiento auditivo*, tanto en la ENM como en otras instituciones de educación musical superior.

Los beneficiarios indirectos son:

- los actores de la renovación de diversos planes y programas de estudio del área musical, tanto en la ENM como fuera de ella.

1. MÉTODO DE LA INVESTIGACIÓN

En este capítulo se distingue —como lo hacen Bisquerra (1989: 55-56) y Schmelkes (1998: 52-53)— el término *método* del de *metodología*. Para estos autores, un método es un camino para llegar a un fin; un modo de hacer con orden una cosa. En cambio, una metodología es una descripción y análisis de diversos métodos. Con base en esta distinción, se ha titulado a este capítulo como *método*, en el entendido de que en él se describirán los diversos pasos seguidos en la investigación.

También es importante distinguir entre el método que rige todo el conjunto de la investigación, de aquellos métodos particulares que contribuyen al desarrollo de momentos específicos de la misma. Al primero se le denominará, en este trabajo, *método estructural*, y a los segundos, *métodos específicos*.

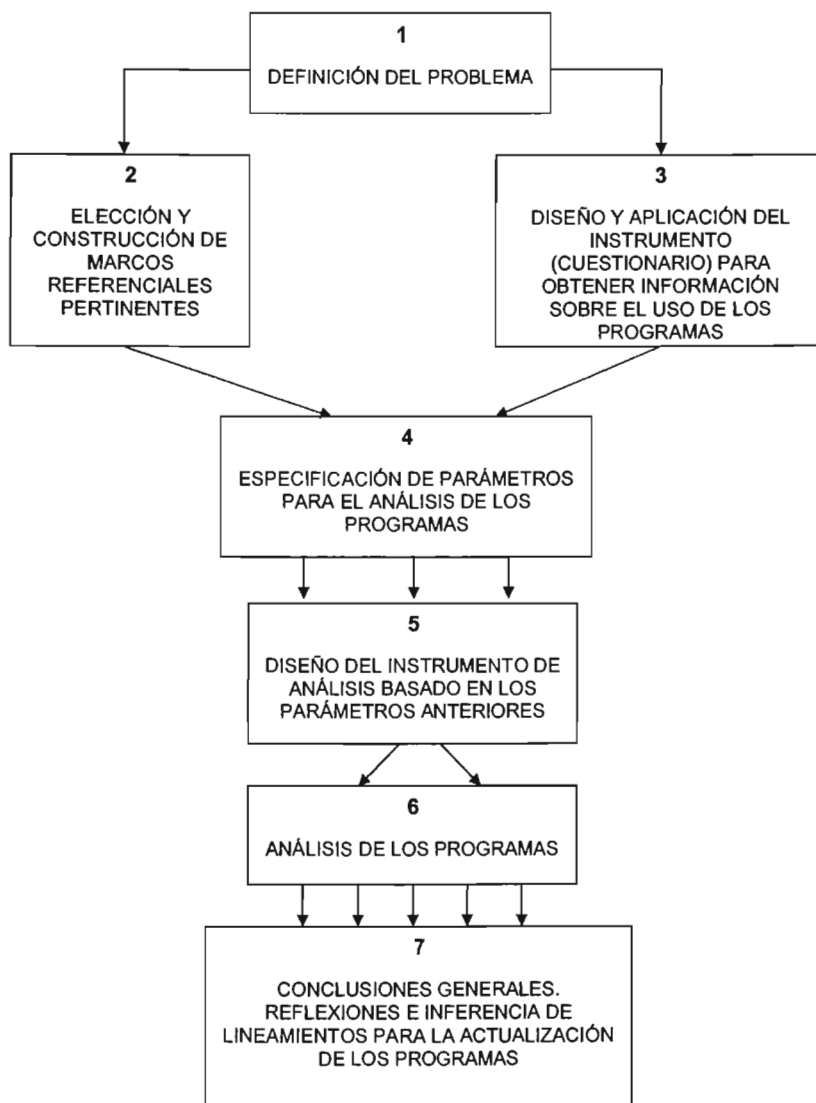
En un capítulo como éste, no basta con describir el camino recorrido; es imprescindible el explicar también las razones que motivaron su elección. En este punto es donde interviene la metodología de la investigación, es decir, el conocimiento de las diversas posibilidades de métodos y técnicas que hacen posible una selección razonada, en atención a las peculiaridades del problema de investigación.

En consecuencia, a continuación se describen y justifican, tanto el método estructural de la Investigación —sus grandes pasos—, como los métodos y técnicas específicos que contribuyeron a su desarrollo. La tipología a utilizar estará basada en la obra especializada de Bisquerra (1989) antes citada.

1.1 EL MÉTODO ESTRUCTURAL COMO HERRAMIENTA EN ESTE TRABAJO

Vista en forma esquemática, la investigación se realizó de acuerdo a los siguientes siete pasos principales:

Diagrama 1. Método estructural de la investigación.



1.1.1 LA DEFINICIÓN DEL PROBLEMA

El primer paso —la definición del problema— fue desarrollado en la introducción de la tesis, en donde además se establecieron otros aspectos esenciales, como los antecedentes, objetivos, delimitaciones, supuestos y justificación de la investigación (*vid.* págs. v – ix).

A partir de la problematización, se puede afirmar que la tesis se enmarca en la investigación educativa de tipo cualitativo, y que de acuerdo a su objetivo, se puede considerar como una investigación evaluativa. En cuanto a su proceso formal predominante, es un trabajo de corte analítico-comparativo, y en relación con su fin último —la inferencia de lineamientos de actualización— una investigación orientada a la toma de decisiones (Bisquerra, 1989: 56, 64-65 y 142).

1.1.2 ELECCIÓN Y CONSTRUCCIÓN DE MARCOS REFERENCIALES

Los programas de estudio a analizar en esta investigación pertenecen al ámbito universitario, y versan sobre materias en el campo de la educación musical. En atención a estas características, se vio la necesidad de construir tres marcos referenciales para fundamentar el análisis desde diversos puntos de vista, a saber: marco teórico (teoría curricular); marco disciplinario (legislación universitaria), y marco disciplinar (campo musical). Se estimó que el primero de ellos establecería un modelo actualizado y pertinente de diseño curricular, para poder discernir hasta qué punto los programas a analizar eran propuestas bien estructuradas; que el segundo, permitiría juzgar si los programas se ajustaban a la normatividad institucional, y finalmente, que el tercero ayudaría a definir si los objetivos, contenidos y métodos expresados en los programas respondían a una visión actualizada y amplia del solfeo y el adiestramiento auditivo.

Con respecto al referente disciplinar, hay que añadir que se consideró importante que en él se incluyeran nociones históricas sobre el desarrollo de las asignaturas de solfeo y adiestramiento auditivo, tanto fuera, como dentro de la ENM. La importancia de las nociones radica en que contribuirían a entender las diversas influencias que han conducido al estado actual de esas asignaturas.

La construcción de los tres referentes implicó mayormente el uso del método y las técnicas de la investigación documental; sin embargo también se recurrió, en el caso de las nociones

históricas ya señaladas, a la investigación de campo, mediante la técnica de la entrevista a informantes claves.

El primer paso de investigación documental consistió en detectar la existencia, en la ENM, de pesquisas acerca de los programas de solfeo y adiestramiento auditivo del plan de estudios de 1984. El resultado fue negativo.⁷ Ante este hecho, se decidió buscar estudios equivalentes en el Conservatorio Nacional de Música y en la Escuela Superior de Música (ubicados también en la Ciudad de México), sin embargo, tampoco se encontraron.

El segundo paso consistió en buscar bibliografía pertinente para la construcción de los tres marcos referenciales ya señalados. La obtención de bibliografía pertinente al marco teórico, no representó mayor problema, ya que tanto en las bibliotecas especializadas (v.gr.: la “Samuel Ramos” de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, la del Centro de estudios sobre la Universidad, CESU, o bien la de la Universidad Pedagógica Nacional), como en las librerías importantes de la Ciudad de México, se encuentran fácilmente obras relativas a las diversas corrientes de la teoría curricular (los motivos de la selección de autores específicos puede consultarse directamente en el punto 2.1.1, pág. 9 de esta tesis).

Por su parte, la información documental para la construcción del segundo marco de referencia tampoco fue problemática, ya que bastó con consultar una versión actualizada de la legislación de nuestra universidad. Si bien no fue difícil acceder al documento, sí fue necesario analizarlo en su conjunto, para definir cuáles de sus partes —leyes, estatutos, reglamentos, etc.— tenían relación con el campo curricular y eran pertinentes para la construcción del marco normativo (de ello se da cuenta detallada en el punto 2.2.1, pág. 38).

Por último, obtener la información documental para el marco disciplinar sí representó algunos problemas. Ante la escasez en nuestro medio de obras actualizadas e integrales sobre la educación musical, fue necesario realizar una búsqueda en librerías extranjeras por medio de la *Internet*; la búsqueda se centró en las dos librerías más importantes en su tipo: *Amazon* y *Barnes & Noble*. La primera aproximación consistió en solicitar títulos que respondieran a las siguientes entradas: *philosophy of music*, *psychology of music*, *music and society*, *instruction and study*, *music theory*, *eartraining* y *sightsinging*. En estas categorías se obtuvieron más de 2000 títulos.

El primer listado respondió a la necesidad de contar con una panorámica amplia del tipo de obras disponibles en el mercado, aunque excedía con mucho los requerimientos bibliográficos de la investigación. Así pues, el siguiente paso fue detectar los libros más acordes con el tipo de marco disciplinar a construir, el cual debería incluir una parte relativa a la educación musical en lo general, y otra a las asignaturas de solfeo y adiestramiento auditivo en lo particular. Esta primera selección dio por resultado una lista mucho más reducida, cuyos títulos fueron sometidos a un nuevo tamiz, que consistió en consultar sus índices de contenido, también por medio de la *Internet*.

Después de este proceso, se decidió la compra de seis títulos relativos a la educación musical en lo general (Madsen [y] Yarbrough, 1985; Madsen [y] Kuhn, 1994; Mark, 1996; Walker, 1998; Swanwick, 1999 y Abeles, Hoffer [y] Klotman, 1995); nueve obras de adiestramiento auditivo (Adolphe, 1996; Friedmann, 1990; Güldenstein, 1988; Geller, 1999; Marinovici, 2000; Bendig, 1999; Quistorp, 1992; Kaiser, 1999 y 2000; y Ghezzeo, 1993); dos de lectura entonada (Berkowitz, Fontrier [y] Kraft, 1997 y Ottman, 1996); una de solfeo (Ghezzeo, 1993) y una de teoría musical (Rogers, 1984). Del total de libros, once están escritos en inglés y el resto en alemán (estos últimos fueron adquiridos en las filiales alemanas de las librerías ya mencionadas).

Con respecto a los artículos de revistas, mediante la *Internet* se localizó un importante banco de datos de revistas relacionadas con la educación musical. Este banco, llamado *MERB/CMJ Database*, es administrado por la Universidad de Calgary, Canadá, y cataloga 32 publicaciones, tanto canadienses como de otros países. Para complementar los libros, se decidió buscar los artículos de revistas mediante la entrada *curriculum* en el banco de datos antes descrito. De esta forma se obtuvieron cerca de 800 títulos, de los cuales se hizo una primera selección de 544 artículos pertenecientes a las siguientes revistas: *Music Educators Journal*, *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, *Journal for Research in Music Education*, *Philosophy of Music Education Review*, *Canadian Music Educator*, *Quarterly Journal of Music Teaching and Learning*, *British Journal of Music Education*, *British Columbia Music Educator*, *International Journal of Music Education*, *Psychology of Music*, e *ISME Yearbook*.

Para depurar y reducir la búsqueda, se determinó centrar la atención en una de las publicaciones más importantes de las antes citadas: la *International Journal of Music Education*, que es la revista oficial de la *International Society for Music Education* (ISME). De los artículos elegidos, unos fueron localizados en la Biblioteca *Cuicamatine* de la ENM, y otros se tuvieron

que comprar, vía *Internet*, directamente a la ISME (seis números de revista, tres anuarios y una memoria de conferencia internacional, de los cuales no se podían consultar los resúmenes o *abstracts*). Desafortunadamente, se encontró que toda esta información tenía una orientación completamente distinta a lo que se buscaba: por un lado, los artículos estaban enfocados casi exclusivamente al nivel educativo básico, y por otro, los temas predominantes eran de corte sociocultural (*multiculturalismo*, tradiciones locales, interdisciplina de las artes, etc.), de manera que no pudo utilizarse para la investigación. Ante esta situación, se decidió hacer uso exclusivo de los libros, ya que la información que contenían era más que suficiente para las necesidades de investigación documental relacionadas al aspecto disciplinar.

1.1.3 DISEÑO Y APLICACIÓN DEL INSTRUMENTO (CUESTIONARIO) PARA OBTENER INFORMACIÓN SOBRE EL USO DE LOS PROGRAMAS

Dado que en la investigación, uno de los supuestos de partida fue que la mayoría de los profesores de solfeo y adiestramiento auditivo no seguía los programas oficiales de dichas asignaturas, fue necesario contemplar una dimensión más del análisis: la de uso. Para llevar a cabo esta tarea, se recurrió también a la investigación de campo, mediante el diseño y aplicación de un instrumento —en este caso un cuestionario— para averiguar con exactitud en qué medida eran utilizados los programas oficiales (plan 1984) por parte de los profesores, así como para identificar y recabar los programas o temarios ajenos a dicho plan, y determinar su carácter, convergente o divergente, con respecto a los oficiales.

Durante la aplicación del cuestionario, se presentaron problemas de informalidad por parte de algunos profesores, ya fuese para asistir a la cita acordada, o bien para entregar al investigador —previa aceptación— los programas o temarios no oficiales utilizados. Dado que esta tesis no tiene la orientación teórica pertinente para interpretar esos sucesos, sólo se hace aquí la consignación de los mismos.⁸ El cuestionario puede ser consultado en el anexo "D".

1.1.4 ESPECIFICACIÓN DE PARÁMETROS PARA EL ANÁLISIS DE LOS PROGRAMAS

Al concluir la construcción de cada marco referencial —teórico, normativo y disciplinar— se añadió un apartado de conclusiones, a partir del cual se especificaron los parámetros más significativos para el análisis de los programas de solfeo y adiestramiento auditivo. En el caso del análisis de uso, los parámetros ya habían sido previamente elegidos, pues con base en ellos se diseñó el cuestionario que se aplicó a los profesores.

1.1.5 DISEÑO DEL INSTRUMENTO DE ANÁLISIS BASADO EN LOS PARÁMETROS ANTERIORES

Dado que los parámetros de análisis ya estaban previamente establecidos, las tareas principales afrontadas en esta etapa consistieron en expresarlos en forma de preguntas, e idear un diseño gráfico adecuado —a manera de tablas— para presentar las respuestas en forma clara y accesible. Dada la importancia que reviste para esta tesis la construcción del instrumento de análisis a partir de los marcos teóricos desarrollados anteriormente, se decidió que dicho instrumento apareciera en el cuerpo del capítulo del análisis, en vez de en un anexo.

1.1.6 ANÁLISIS DE LOS PROGRAMAS

Una vez listos los instrumentos de análisis para cada marco referencial, así como el de análisis de uso, se respondieron las preguntas mediante la revisión cuidadosa, por un lado, de los programas de sofoe y adiestramiento auditivo, y por otro, de las respuestas al cuestionario aplicado a los profesores. A continuación se expresó de manera objetiva la información obtenida por medio del instrumento, y se dejaron los juicios y las reflexiones para el siguiente y último capítulo. De esta manera se diferenció formalmente el momento propiamente del análisis —consistente en clasificar un objeto de estudio de acuerdo a diversos parámetros antes seleccionados— de aquel otro en que se interpretan los resultados y se emiten juicios de valor.

1.1.7 CONCLUSIONES DEL ANÁLISIS, REFLEXIONES E INFERENCIA DE LINEAMIENTOS PARA LA ACTUALIZACIÓN DE LOS PROGRAMAS

Esta etapa de la investigación tuvo dos momentos principales: el primero consistió en formular, a partir de los resultados de los análisis, algunas conclusiones generales, que a su vez confirmarían, negarían o matizarían los supuestos de los que partió la tesis; el segundo, consistió en tomar esas conclusiones como punto de partida para un proceso creativo de reflexión, del cual pudieran inferirse lineamientos para la mejora de los programas analizados. Con respecto al segundo momento, hay que agregar que, además de partir de las conclusiones, también se basó en algunas ideas que de manera espontánea e intuitiva surgieron a lo largo del proceso de investigación, las cuales fueron objeto también de análisis y clasificación, con el fin de poder incluirlas armónicamente en las reflexiones finales.

1.1.8 OBSERVACIONES SOBRE LA BIBLIOGRAFÍA, EL MATERIAL NO IMPRESO Y LOS ANEXOS

Para la elaboración de la bibliografía, se siguió el criterio de incluir todas las obras, conocidas por el investigador, que tuvieran relación con el tema de la tesis, y no sólo las que fueron utilizadas y citadas en la misma; el criterio responde a dos necesidades: por un lado, brindar información bibliográfica amplia para aquellas personas interesadas en proseguir con investigaciones semejantes, y por otro, ofrecer a los responsables de la reforma curricular de la ENM —beneficiarios de esta tesis— información adicional sobre aspectos relevantes para dicho proceso, entre los cuales destacan los estudios prospectivos sobre la educación superior en México, la flexibilidad curricular y las tendencias socioculturales actuales. Esta última temática —contenida en los artículos de revista que no pudieron ser utilizados—, si bien no fue pertinente directamente para la tesis, sí lo podría ser para un momento de la reforma curricular tan importante como el de las fuentes del currículo.

En relación con el aspecto formal de la bibliografía, los criterios para su redacción fueron tomados de un texto clásico del maestro Ario Garza Mercado: *Manual de técnicas de investigación para estudiantes de ciencias sociales* (1998).⁹

Después de la bibliografía, se añadió una sección titulada *material no impreso*, la cual incluye dos partes: una en la que se informa de los portales consultados en la *Internet* (así como de otras direcciones útiles para trabajos de este tipo); y otra en la que se reportan diversos *soportes lógicos* —*software*— que pueden ser de utilidad para individualizar el aprendizaje de las asignaturas de solfeo y adiestramiento auditivo mediante la enseñanza asistida por computadora (EAC). Finalmente, se agregaron cuatro anexos, que incluyen los documentos más importantes relacionados con la tesis: los planes y programas de estudio analizados; los mapas de los tres niveles básicos del entrenamiento auditivo según Roland Mackamul; las listas de los profesores considerados en la investigación, y el instrumento (cuestionario) aplicado a estos últimos. Dado que los planes y programas antes señalados se tenían sólo en copias de mala calidad (debido a que los originales disponibles en la ENM también son copias) se decidió pasarlos en limpio, y conservar, sin embargo, todas sus características, incluidas las erratas.

2. MARCOS REFERENCIALES PARA EL ANÁLISIS

El presente capítulo persigue dos objetivos: 1) definir tres marcos referenciales: a) teórico, relativo a la teoría curricular; b) normativo, concerniente a los requisitos curriculares establecidos en diversos reglamentos y documentos de la Legislación Universitaria de la UNAM, y c) disciplinar, referido a la educación musical en general, y a las asignaturas de Solfeo y Adiestramiento auditivo en particular; y 2) a partir de dichos marcos, extraer los parámetros pertinentes para construir un modelo de análisis que se aplicará al programa de Solfeo y al de Adiestramiento auditivo (plan 1984) en el capítulo tres.

2.1 MARCO TEÓRICO: TEORÍA CURRICULAR

En el marco teórico, se consideran las propuestas de diseño curricular de varios autores. Para elegirlos, se tomó en cuenta que pertenecieran a un paradigma de teoría curricular acorde con el fin que persigue la tesis: el análisis de programas de estudio como documentos públicos. A partir de las ideas coincidentes y no contradictorias de los diversos autores, se establecen conclusiones y se extraen parámetros para el análisis antes mencionado.

2.1.1 EL PARADIGMA ELEGIDO: EL CURRÍCULO COMO *PLAN PARA EL APRENDIZAJE*

En el momento de buscar una teoría curricular que sirva de base para un análisis, uno se enfrenta a una literatura extensa que es difícil de caracterizar y, por lo tanto, de utilizar. Sin embargo, una manera de orientarse en esa complejidad es utilizar el concepto de *paradigma*. Esta idea, concebida por T. S. Kuhn en los años sesenta, permite agrupar a los autores y a sus posturas teóricas de acuerdo a características comunes que conforman un paradigma. Así pues, el paradigma no es una teoría, sino el conjunto de puntos de partida, métodos y concepciones interpretativas compartidos por una comunidad de estudiosos. Mediante la utilización de este concepto, Rosa María Torres (1998) delinea cinco paradigmas que dan cuenta de los matices y enfoques de la teoría curricular: 1) currículo como sistema tecnológico, 2) currículo como estructura organizada de conocimientos, 3) currículo como plan para el aprendizaje, 4) currículo como conjunto de experiencias de aprendizaje y 5) currículo como configuración de la práctica o praxiología. Según la autora, ninguno de estos paradigmas es

dominante hoy en día, pues existe una convivencia entre ellos, e incluso llegan a mezclarse entre sí.

Para efectos de esta tesis, se considera que la elección de un paradigma tiene que ver con el tipo de investigación que se desea realizar; por ejemplo, si se quiere averiguar qué es lo que sucede realmente en un salón de clases —más allá de la propuesta explícita de un programa de estudios— habrá que guiarse por un paradigma que no limite el concepto de currículo a un conjunto de experiencias planeadas, sino que incluya también todas las experiencias vividas en los centros escolares. Tal es el caso del cuarto paradigma antes señalado, en el cual se entiende al currículo como un conjunto de experiencias de aprendizaje. En el caso de esta investigación, dado que se limitará a un análisis de propuestas curriculares escritas, es decir, de planes y programas de estudios, se considera que un paradigma como el del *currículo como plan para el aprendizaje*, es pertinente y rico en posibilidades de análisis.

Desde otra perspectiva, Estela Ruiz Larraguivel (1998: 20-26) propone clasificar las diferentes definiciones de currículo en las siguientes tres categorías: currículo como producto, como proceso, o como práctica social y educativa. La autora considera que la forma de visualizar el currículo, de acuerdo a la clasificación anterior, determina la selección de un método de evaluación curricular que sea conceptual y metodológicamente afín. En este sentido, el currículo como producto (plan) —el caso de esta tesis— privilegia una evaluación dirigida sólo a las características y componentes del plan del estudio, así como a su grado de relación con los resultados obtenidos.

Así pues, al elegir para esta investigación el paradigma del *currículo como plan para el aprendizaje*, o bien la categoría del currículo como producto —dominantes hasta ahora en nuestro país—, no se desconoce la riqueza de influencias y las diversas etapas de evolución que han tenido los temas curriculares en México y particularmente en la UNAM —reseñados por Torres (1998), Ruiz (1998) y De Alba (1998)—, sino que se hace una elección lógica y consciente, de acuerdo al tipo de investigación que se persigue.

2.1.2 EL REFERENTE TEÓRICO: LAS TEORÍAS CURRICULARES DE RALPH TYLER, HILDA TABA Y CÉSAR COLL

Dentro del paradigma elegido, se consideraron las propuestas de Ralph W. Tyler, Hilda Taba y César Coll. Tyler es, junto con otros autores anteriores como Bobbit y Kilpatrick, uno de los pilares en la conformación del campo teórico del currículo (Tórrez Hernández, 1998). Tanto la

propuesta de Tyler (final de los años cuarenta) como la de Taba (inicios de los sesentas) se caracterizan, especialmente, por la suposición de que el proceso de enseñanza-aprendizaje debe estar planificado racionalmente, con el fin de obtener mejores resultados educativos. En esa planificación resaltan dos elementos: una toma de decisiones cuidadosa y ordenada —Taba es, como se verá más adelante, la autora que más apuesta a un orden estricto en la toma de decisiones— y una reflexión profunda que parte de la consideración equilibrada de las aportaciones de la filosofía, la psicología, la sociología y la epistemología de las disciplinas al campo educativo. Por su parte, Coll (a mediados de los ochentas) asume una postura similar, que se distingue sin embargo por la importancia dada a los conceptos de nivel, grado y vía de acceso para la concreción de las intenciones educativas, así como por la relevancia que tienen en su propuesta las aportaciones de la psicología de la educación, especialmente de los enfoques cognitivos.

2.1.2.1 LA PROPUESTA DE RALPH TYLER

Según Tyler (1998),¹⁰ es necesario plantearse cuatro preguntas básicas para lograr que un programa de estudios se convierta en un instrumento funcional de la educación:

1. ¿Qué fines desea alcanzar la escuela?
2. De todas las experiencias educativas que pueden brindarse, ¿cuáles ofrecen mayores probabilidades de alcanzar esos fines?
3. ¿Cómo se pueden organizar de manera eficaz esas experiencias?
4. ¿Cómo podemos comprobar si se han alcanzado los objetivos propuestos? (1998: 7 y 8).

Con respecto a la primera pregunta, para esclarecer qué fines debe alcanzar la escuela, se deben atender diversas fuentes, ya que según el autor, ninguna de ellas, por sí sola, es suficiente para la adopción de decisiones sensatas. Así pues, hay que atender simultáneamente los siguientes puntos:

- Los objetivos educativos emanados:
 - a) del estudio de los educandos,
 - b) del estudio de la vida contemporánea (fuera de la escuela), y
 - c) de las aportaciones de los especialistas en las diversas asignaturas.
- Una filosofía educativa que “filtre” los objetivos anteriores.
- Una psicología del aprendizaje que “filtre” también los objetivos.
- Una formulación útil de los objetivos, para poder seleccionar y orientar actividades de aprendizaje.

Para Tyler, la formulación útil de los objetivos implica dos cosas: que estén referidos al alumno (no al profesor), y que en su enunciación se identifiquen simultáneamente la conducta y su contenido.

Con relación a la segunda pregunta, el autor considera que para seleccionar actividades de aprendizaje con mayores posibilidades de alcanzar sus fines, se deben atender los siguientes principios:

1. El estudiante debe vivir experiencias que le permitan manifestar la conducta planteada en el objetivo.
2. El estudiante debe obtener satisfacción en el tipo de conducta implícita en el objetivo.
3. Las actividades de aprendizaje deben promover conductas que estén en el campo de posibilidades de los alumnos.
4. Un mismo objetivo educativo se puede alcanzar mediante diversas actividades.
5. Una misma actividad de aprendizaje produce, generalmente, varios resultados.

Por otra parte, Tyler señala que, de acuerdo al tipo de objetivo a alcanzar —desarrollo del pensamiento, adquisición de conocimientos o actitudes sociales; surgimiento de intereses—, las actividades de aprendizaje deben poseer características específicas.

A propósito de la pregunta número tres, el autor considera que, además de seleccionarse las actividades de aprendizaje por sus características, también es necesario organizarlas en unidades, cursos y programas, de acuerdo a diversos procedimientos. Dicha organización es imprescindible, ya que una actividad de aprendizaje aislada no puede ejercer una influencia profunda sobre el estudiante. Para completar esta idea, se puede añadir que, dado que los cambios de conducta profundos toman mucho tiempo para concretarse, la organización de las actividades de aprendizaje debe ser un asunto de mucha reflexión y planeación.

La organización puede darse en dos dimensiones: vertical y horizontal. La primera se refiere a la relación que se da entre las actividades de aprendizaje de una misma asignatura a lo largo del tiempo; la segunda, a la relación de actividades entre dos o más asignaturas que se imparten simultáneamente. Una adecuada organización vertical y horizontal tendrá como resultado un efecto educativo acumulativo. Para que la organización de las actividades de aprendizaje sea efectiva, es necesario:

1. Atender los criterios de *continuidad*, *secuencia* e *integración*.
2. Identificar los elementos del currículo —conceptos, habilidades, valores— que puedan servir como canales o eslabones de organización.

3. Identificar los principios organizadores pertinentes, por ejemplo, la *extensión* y la *profundidad*.
4. Considerar los elementos estructurales para organizar las actividades de aprendizaje, por ejemplo, las asignaturas específicas o los temas amplios.

Finalmente, con relación a la cuarta y última pregunta, Tyler señala que al atender las preguntas dos y tres, de hecho ha comenzado ya la evaluación, de manera inicial e intermedia. La evaluación tiene por finalidad determinar en qué medida el currículo y la enseñanza cumplen con los objetivos educativos; para ello es indispensable realizar dos evaluaciones, una al comienzo del curso y otra al terminarlo, de otra forma sería imposible saber si los resultados finales son productos del proceso de enseñanza-aprendizaje propio del curso en cuestión.¹¹ Asimismo, es importante que las escuelas realicen *estudios de seguimiento* de sus egresados, con el fin de poder determinar el grado de permanencia y olvido de los aprendizajes realizados con anterioridad.

Según el autor, no debe pensarse en un solo método de evaluación, ya que cada tipo de aprendizaje tiene características diferentes que se avienen mejor a cierto tipo de prueba. Por este motivo deben considerarse las opciones de: examen escrito; observación del alumno en determinadas situaciones; entrevista; cuestionario; recopilación de trabajos diversos; muestras, e incluso métodos aún más indirectos. Lo importante, en todo caso, es que se seleccionen pruebas válidas.

Con relación a los procedimientos de evaluación, el autor indica tres etapas:

1. Derivar la evaluación de cada objetivo directamente de las categorías de conducta y contenido del mismo.
2. Identificar las evaluaciones que permitan al estudiante manifestar la conducta indicada en el objetivo.
3. Examinar los instrumentos de evaluación existentes, y comprobar en qué medida sirven a su propósito. Al realizar dicho examen, caben varias posibilidades: encontrar un instrumento satisfactorio; uno aceptable, o bien verse en la necesidad de elaborar uno nuevo. En este último caso, Tyler recomienda los siguientes cuatro pasos:
 - a) Ensayar las diversas situaciones de evaluación propuestas (que permitan al alumno expresar la conducta en cuestión), con el fin de comprobar si servirán para conformar una prueba.
 - b) Obtener un registro de las conductas observadas durante la prueba elegida.
 - c) Definir los términos o unidades para evaluar el registro de conducta, y

- d) cuidar su plena correspondencia con las características del objetivo.
4. Comprobar que el instrumento cumpla con los criterios de *objetividad, confiabilidad y validez*; en caso contrario, perfeccionarlo.

A los resultados ofrecidos por los distintos instrumentos de evaluación pertenecientes a un programa, se les debería dar el siguiente tratamiento, con miras al perfeccionamiento del currículo:

1. Comparar los resultados logrados por los instrumentos de evaluación antes y después de periodos de enseñanza-aprendizaje, con el fin de determinar la magnitud de los cambios ocurridos. De esta manera se pueden establecer los méritos y debilidades del currículo.
2. Examinar el esquema de aciertos y errores antes señalado y proponer explicaciones o hipótesis acerca de él.
3. Verificar las hipótesis mediante la modificación del currículo —en las direcciones apuntadas por ellas— y la observación de los cambios producidos en él.

Tyler concluye que:

[...] el planteamiento del currículo es un proceso constante y que, a medida que se elaboran materiales y procedimientos, se los debe ensayar, evaluar los resultados, identificar los errores e indicar las posibles mejoras. Sucederán luego el replanteo, la reelaboración y finalmente la reevaluación. Sobre la base de este ciclo continuo será posible mejorar constantemente el currículo y el programa de estudios con el correr de los años. Así cabe esperar un programa de estudios cada vez más efectivo, que no dependa de juicios precipitados como base para formular el currículo. (1998: 125).

Finalmente, el autor señala aún más valores y usos de la evaluación:

1. Permite, de manera sobresaliente, esclarecer los objetivos educativos insuficientemente definidos al preparar el currículo.
2. Ejerce una gran influencia sobre el aprendizaje, de ahí que se deba cuidar sobremanera su correspondencia estrecha con los objetivos educativos. De no ser así, se corre el riesgo de promover aprendizajes extraños a los objetivos, con lo cual se desvía la atención y los esfuerzos indebidamente.
3. Permite orientar a los alumnos, ya que revela su rendimiento en relación con diversos tipos de objetivos. Al conocer tanto las necesidades como las aptitudes de los alumnos, se posibilita una mejor guía de los mismos.
4. Permite evaluar a los establecimientos educativos de acuerdo a su capacidad para alcanzar los objetivos propuestos. Los resultados deben expresarse en términos comprensibles para los estudiantes, los padres y la comunidad en general.

2.1.2.2 LA PROPUESTA DE HILDA TABA

Por su parte, Hilda Taba (1991) afirma que es de gran importancia contar con un método para la elaboración del currículo, en atención a la complejidad de ese proceso. La urgencia de un método se hace evidente ante los siguientes problemas detectados por la autora:

1. La variedad del origen de las decisiones, que tiene que ver con los distintos niveles en que se adoptan (en nuestro medio podríamos hablar de los niveles federal, estatal, de distrito escolar, de centro educativo y de docentes).
2. La variedad de motivos para la selección de experiencias de aprendizaje.
3. Los problemas de organización de los contenidos, por ejemplo la secuencia, o el grado de especialización o generalidad de las asignaturas o cursos.
4. Los desacuerdos importantes en cuanto a teoría filosófica y psicológica —concepto de naturaleza humana, objetivos de la cultura, función de la escuela, papel del individuo y naturaleza del aprendizaje—, así como en relación a los valores adoptados. Según Taba, la aplicación de ideas contradictorias en la confección del currículo lleva a un atolladero. Por otro lado, la pluralidad de valores termina por imponer a la enseñanza y al aprendizaje objetivos contradictorios.
5. Las aproximaciones fragmentarias que no consideran el sistema total. Para evitarlo, es necesario "alejarse" y ver la elaboración o revisión del currículo en perspectiva.
6. La necesidad de experimentar con las unidades de enseñanza antes de introducirlas al currículo. Si no se experimenta y sólo se recurre a la deducción, es probable que las unidades de enseñanza resulten imposibles de realizar en la práctica.

La autora considera que existen ciertos elementos comunes a todo currículo, alrededor de los cuales es necesario tomar decisiones bajo la guía de un método. En sus palabras (la negrita es nuestra):

Generalmente se parte de una **determinación de metas y objetivos** específicos, lo que indica algún tipo de **selección y organización del contenido**, y destaca ciertos **modelos de aprendizaje y enseñanza**, sea por exigencia de los objetivos o de la organización del contenido. Finalmente, incluye un **programa de evaluación** de los resultados. Los currículos difieren entre sí de acuerdo con la intención que se imprime a cada uno de estos elementos; esto depende de la manera en que ellos se relacionan mutuamente y de la base sobre la cual se toman las decisiones con respecto a cada uno. (1991:25).

En la elaboración del currículo debe existir una pretensión científica y racional; sólo así se puede obtener una *base razonable* a partir de la cual extraer los criterios para la adopción de

decisiones sobre el currículo. En nuestra sociedad, esa base se nutre de las siguientes cuatro fuentes:

1. Análisis de la sociedad y la cultura. Este análisis se dirige a las demandas y requisitos socioculturales, a partir de los cuales se pueden realizar varias acciones: derivar los principales objetivos de la educación, seleccionar el contenido de la misma y establecer la orientación que habrá de darse a las actividades de aprendizaje. Dentro del análisis sociocultural, se incluye la consideración de los conceptos vigentes sobre la función de la escuela, especialmente en sus aspectos contradictorios de preservadora o promotora del cambio cultural.
2. Estudios sobre el alumnado, los cuales evidencian qué objetivos son alcanzables, y bajo qué condiciones.
3. Estudios sobre el proceso de aprendizaje, que al igual que los estudios anteriores fijarán criterios y límites a la elaboración del currículo.
4. Análisis de la naturaleza del conocimiento (contenido de las disciplinas). Cada disciplina tiene una estructura particular que contribuye de manera específica al desarrollo mental, social y emocional, y permite ordenar el contenido de cada asignatura. A este respecto, es importante efectuar una revisión constante de las disciplinas para detectar las innovaciones que obligarán a actualizar el contenido de las asignaturas.

El estudio y análisis de las fuentes antes señaladas no es suficiente para generar una base para la elaboración del currículo. Para Taba, hace falta también partir de una selección de valores y perspectivas filosóficas que permitan jerarquizar y orientar al currículo.

Por otra parte, la autora concede gran importancia al orden en que se toman las decisiones sobre el currículo, así como al modo en que se realizan; de hecho, ella declara que su libro entero —el citado hasta aquí— se basa en la suposición de que existe un orden idóneo para la toma de decisiones, cuya observancia permitirá la obtención de "...un currículo más conscientemente planeado y más dinámicamente concebido." (1991:26). Ese orden podría consistir en los siguientes siete pasos:

1. Diagnóstico de necesidades, que brinde información sobre el grado en que un grupo de estudiantes, dados sus antecedentes y características, puede lograr los objetivos propuestos. El diagnóstico también debe aclarar cuáles son los puntos que habrá que enfatizar para que dichos alumnos alcancen los objetivos.

2. Formulación de objetivos. De la claridad y amplitud con que se formulen los objetivos, dependerá la posibilidad de llevar a cabo adecuadamente los siguientes dos pasos.
3. Selección de contenido.
4. Organización del contenido. Los pasos tres y cuatro requieren —además de la formulación de objetivos claros— de la aplicación de seis criterios con respecto al contenido: a) su validez, b) su importancia, c) su diferenciación en niveles, d) su momento de introducción, e) su continuidad y secuencia, y f) su adaptación a los cambios que experimenta la capacidad de aprender de los alumnos a lo largo del tiempo.
5. Selección de las actividades de aprendizaje.
6. Organización de las actividades de aprendizaje. Los pasos cinco y seis, correspondientes a la planificación de las experiencias de aprendizaje, tienen para Tabá carácter estratégico, y por lo tanto no deberían quedar restringidos a las decisiones contingentes que los docentes adoptan en las aulas. Es precisamente en esos dos pasos en donde se encaran problemas tales como la traslación más apropiada de un contenido a una experiencia de aprendizaje, o bien, el diseño de experiencias que se adapten mejor a las variaciones de capacidad, motivación y estructura mental de los alumnos.
7. Determinación de lo que se va a evaluar y de las maneras y medios para hacerlo. Mediante esta planificación se puede determinar la calidad del aprendizaje y su correspondencia con los objetivos propuestos.

2.1.2.3 LA PROPUESTA DE CÉSAR COLL¹²

EL CURRÍCULO COMO TRADUCTOR

Para Coll (1997), el currículo debe ser un instrumento útil para la práctica pedagógica. El que logre este objetivo, depende de su capacidad para traducir diversos principios —ideológicos, pedagógicos y psicopedagógicos— en normas de acción y prescripciones educativas.

Más que entrar en una discusión sobre la definición de currículo, Coll prefiere señalar que:

El camino que lleva a la formulación de una propuesta curricular es más bien el fruto de una serie de decisiones sucesivas que el resultado de la aplicación de unos principios firmemente establecidos y unánimemente aceptados. Lo que importa, en consecuencia, es justificar y argumentar la solidez de las decisiones que vayamos tomando y, sobre todo, velar por la coherencia del conjunto. (1997: 29).

COMPONENTES DEL CURRÍCULO

Para el autor, los componentes de un currículo (que se relacionan y condicionan mutuamente) deben brindar información sobre los siguientes aspectos: 1) *qué* enseñar, 2) *cuándo* enseñar, 3) *cómo* enseñar, y 4) *qué, cómo y cuándo* evaluar. El *qué* enseñar se refiere tanto a los contenidos como a los objetivos; los primeros se derivan de la experiencia social culturalmente organizada en conceptos, sistemas explicativos, destrezas, normas, valores, etc.; los segundos se refieren a los procesos de crecimiento personal que se desea provocar, favorecer o facilitar mediante la enseñanza. Por su parte, el *cuándo* enseñar tiene que ver con la secuencia de contenidos y objetivos, mientras que el *cómo* enseñar se relaciona con la estructuración de las actividades de enseñanza-aprendizaje para poder alcanzar los objetivos propuestos en relación con los contenidos seleccionados. Finalmente, el *qué, cuándo y cómo* evaluar es la condición para saber si se logran las intenciones educativas y, en su caso, realizar las correcciones necesarias.

LAS TAREAS DEL DISEÑO CURRICULAR

Para obtener las informaciones pertinentes para el diseño curricular, Coll propone las siguientes cuatro tareas: 1) inventario y selección de intenciones educativas, 2) concreción de dichas intenciones en objetivos que resulten útiles para guiar la acción pedagógica, 3) organización y secuenciación temporal de las intenciones educativas, y 4) evaluación, para determinar si la acción pedagógica responde a dichas intenciones.

DISEÑO Y DESARROLLO CURRICULAR

Tanto el diseño curricular, como su desarrollo o aplicación, son dos fases de la acción educativa que se nutren entre sí; sin embargo, es importante diferenciarlas claramente, para que el concepto de currículo no resulte demasiado extenso. Por este motivo, Coll se aleja de la postura de Stenhouse (1991), quien incluye en el concepto de currículo, tanto la descripción del proyecto educativo, como el análisis empírico de lo que sucede en las aulas al aplicarlo. En el otro extremo, también se aparta de una concepción demasiado estrecha, como la de Johnson (1981) y Novak (1982), que sólo incluye los objetivos y los contenidos.

LAS FUENTES DEL CURRÍCULO

Para Coll, los dos problemas de fondo en la elaboración del currículo son el cómo concretar sus componentes y el cómo asegurar la coherencia de todos ellos. Con respecto al primer problema, se impone la consideración de las fuentes del currículo. El autor considera que dada la complejidad y heterogeneidad de los factores que inciden en el currículo, es necesario considerar simultáneamente informaciones de origen y naturaleza distintos, como las provenientes —de acuerdo con Tyler— de las posturas progresista, esencialista y sociológica, y concuerda con ese autor en que ninguna de ellas, por sí sola, es suficiente como fuente para el currículo, a pesar de que por influencia de diversas modas se haya querido privilegiar a alguna. Así pues, Coll propone que se atiendan simultáneamente, como fuentes del currículo, los análisis sociológico, psicológico y epistemológico (de las disciplinas), y que se considere también un elemento más: la experiencia pedagógica, pues se parte de ella para intentar mejorarla.

IMPORTANCIA DE LA FUENTE PSICOLÓGICA

El hecho de que Coll reconozca la necesidad de las cuatro fuentes, no obsta para que establezca una jerarquía entre ellas, y considere que el análisis psicológico tiene una importancia especial (éste es precisamente el motivo del título de su libro: *Psicología y Currículum*). Las razones para esta consideración son dos: 1) la pertinencia del análisis psicológico está asegurada en cualquier nivel educativo, ya que hace referencia a los procesos que subyacen al crecimiento personal, y 2) dicho análisis proporciona informaciones útiles para trabajar con los cuatro componentes del currículo ya señalados.

Sin embargo, el autor reconoce que a mediados de los años ochenta, la Psicología de la Educación no disponía de un marco teórico unificado y coherente para dar cuenta de todos los aspectos implicados en los procesos de crecimiento personal, así como de la influencia que ejercen sobre ellos las actividades educativas escolares (de hecho, hoy en día aún no existe tal marco teórico unificado). Lo que existe es una serie de datos y teorías que brindan informaciones parciales. Ante esta situación, Coll rechaza dos posibles posturas extremas: el eclecticismo fácil, por un lado, y el purismo excesivo, por el otro, y propone en cambio un tipo de eclecticismo —que se podría calificar como *razonado*— en el cual se adoptan diversos principios (extraídos de los enfoques cognitivos) que, o bien son comunes a varias posturas, o al menos no son contradictorios entre sí.

Así pues, Coll establece un marco de referencia que incluye, de manera amplia, los siguientes enfoques cognitivos: 1) la *teoría genética* (Piaget y colaboradores), 2) la *teoría de la actividad* (Vigotsky, Luria, Leontiev, y posteriormente Wertsh, Forman, y Cazden), 3) las prolongaciones de las tesis anteriores por parte de la Psicología Cultural (M. Cole y colaboradores), 4) la *teoría del aprendizaje verbal significativo* (Ausubel), y su prolongación en la *teoría de la asimilación* (Mayer), 5) las *teorías de los esquemas* (Anderson, Norman, Rumelhart y Minsky), y 6) la *teoría de la elaboración* (Merrill y Reigeluth).

Para el autor, en estas seis teorías existen principios comunes, o no contradictorios, que pueden influir en todo el diseño curricular. Tales principios son:

1. El nivel de desarrollo operativo condiciona fuertemente la repercusión de las experiencias educativas formales sobre el crecimiento personal del alumno.
2. Los conocimientos previos pertinentes condicionan fuertemente la repercusión de las experiencias educativas formales sobre el crecimiento personal del alumno.
3. El nivel del alumno, a considerar en el diseño curricular, debe tener en cuenta simultáneamente los dos aspectos anteriores: nivel operatorio y conocimientos previos.
4. Diferenciar lo que el alumno es capaz de hacer y aprender por sí mismo (principios 1 y 2), de lo que es capaz de hacer y aprender con la ayuda y el concurso de otras personas.
5. Diferenciar el aprendizaje repetitivo, o memorístico, del significativo, y promover este último. (El aprendizaje significativo requiere que el alumno posea conocimientos previos claros, organizados y en cantidad suficiente.)
6. Para que el aprendizaje sea significativo, se debe garantizar: a) que el contenido sea potencialmente significativo, tanto lógicamente como psicológicamente, y b) que el alumno esté motivado para aprender de esa manera, lo cual implica relacionar lo que aprende con lo que ya sabe.
7. A mayor grado de significatividad del aprendizaje, mayor funcionalidad del mismo.
8. El aprendizaje significativo requiere una intensa actividad, fundamentalmente interna, con el fin de relacionar lo ya sabido (estructura cognoscitiva) con los nuevos contenidos.
9. Distinguir entre memorización mecánica y memorización comprensiva, ya que esta última sí tiene un papel importante en el aprendizaje significativo.
10. El *aprender a aprender* es el objetivo más ambicioso e irrenunciable de la educación escolar.
11. La estructura cognoscitiva del alumno se puede entender como un conjunto de esquemas de conocimientos.

12. El objetivo de la educación escolar es la modificación (revisión, enriquecimiento, diferenciación, construcción y coordinación progresiva) de los esquemas de conocimiento del alumno.
13. La interpretación constructivista del aprendizaje escolar exige una interpretación similar de la intervención pedagógica.

EL PRIMER COMPONENTE DEL CURRÍCULO: QUÉ ENSEÑAR

La concreción de las intenciones educativas

Con respecto a la segunda tarea del diseño curricular —el pasar de las intenciones educativas a la formulación de objetivos educativos— se deben tomar, según Coll, dos tipos de decisiones:

- el grado de concreción de las intenciones educativas, y
- la vía de acceso para dicha concreción.

El grado de concreción

El asunto del grado de concreción de las intenciones educativas ha sido tratado por muchos autores, de manera que existen diversas propuestas, que según Coll no están exentas de equívocos. Entre ellas, la más detallada es la de Hameline, que señala cuatro grados: finalidades, metas educativas, objetivos generales y objetivos específicos u operacionales. Sin embargo, Coll opta por la siguiente gradación:

- *Finalidades del sistema educativo.*
- *Objetivos generales de nivel educativo.*
- *Objetivos generales de ciclo* (que contemplan al menos cinco grandes tipos de capacidades humanas: cognitivas, motrices, afectivas, de relación interpersonal y de inserción y actuación social).
- *Objetivos generales de área curricular.*
- *Objetivos terminales de área curricular* (asociados a bloques de contenidos).
- *Objetivos de nivel* (asociados a contenidos de nivel).
- *Objetivos didácticos* (asociados a bloques elementales de contenido).

Como se puede apreciar, Coll utiliza sólo dos sustantivos: finalidades y objetivos; sin embargo, estos últimos presentan seis variedades según su grado de concreción.

Es importante aclarar que los grados de concreción anotados antes, no corresponden exactamente a los *niveles de concreción* propuestos por el mismo autor. Para él, los niveles de concreción son sólo tres; el primero, que comprende la derivación que va de los objetivos generales de área curricular a los objetivos terminales de área (asociados a bloques de contenidos); el segundo, que consiste en el análisis de los bloques de contenidos (obtenidos en el primer nivel de concreción) y el establecimiento de una secuencia de los elementos encontrados en dicho análisis; y el tercero, que tiene como fin la planificación y distribución de los aprendizajes, tanto entre los niveles que conforman un ciclo (secuenciación interniveles), como al interior de cada nivel (secuenciación intraniveles).

La vía de acceso para la concreción

Con respecto a la vía de acceso para realizar la concreción de las intenciones educativas, Coll concuerda con Romiszowski en que dichas intenciones pueden referirse a: 1) los resultados del aprendizaje, 2) los contenidos del aprendizaje, o 3) las actividades de aprendizaje. A pesar de que dichos elementos están siempre presentes, se puede privilegiar a alguno de ellos como vía de acceso para concretar las intenciones educativas.

En la primera vía, el análisis de los resultados de aprendizaje que deben realizar los alumnos es el punto de partida para elegir tanto las actividades de aprendizaje como los contenidos. Los resultados de aprendizaje se expresan de diversa manera según la teoría psicológica en uso. Por ejemplo, el conductismo, en boga en los años cincuenta, propuso los objetivos de ejecución, que exigen la muestra inequívoca del cambio de conducta esperado en el alumno. A finales de los sesentas, con la crisis del conductismo, se propusieron los objetivos cognitivos, que definen los aprendizajes esperados en términos de habilidades o destrezas cognitivas; sin embargo, como señala Coll, la falta de una taxonomía de destrezas cognitivas suficientemente rica y precisa, impide la utilización de los aprendizajes esperados como vía única, ya que estos quedarían expresados en un grado de generalidad que no permitiría una guía adecuada de la acción pedagógica. Así pues, la manera de enfrentar el problema consiste en utilizar una vía de concreción mixta, que considere simultáneamente los resultados de aprendizaje esperados (en términos cognitivos) y los contenidos del mismo.

Por su parte, la segunda vía de concreción parte de una selección de contenidos a partir de su valor formativo. Las características y la estructura de dichos contenidos, determinará tanto la selección de actividades de enseñanza-aprendizaje, como los posibles resultados. Ésta fue la vía de acceso dominante hasta los años cincuenta; sin embargo, presenta el grave riesgo de

identificar erróneamente la estructura lógica del contenido con su estructura psicológica, lo cual significa que la estructura epistémica de una disciplina, útil para guiar las investigaciones de los especialistas, puede no ser adecuada para guiar la enseñanza-aprendizaje del principiante. Esta crítica ha llevado también a la consideración de una vía de concreción mixta, que implique tanto contenidos, como resultados esperados.

Finalmente, la tercera vía consiste en partir de la determinación de las actividades de aprendizaje, para de ellas derivar los otros dos elementos. Esta postura se basa en el supuesto de que ciertas actividades de aprendizaje poseen un valor educativo intrínseco, independiente de su contenido y de los posibles aprendizajes constatables. En esta línea, Eisner (1979) ha propuesto los *objetivos expresivos*,¹³ y Stenhouse (1991) los *heurísticos*, que se contraponen a los objetivos de instrucción tradicionales; los objetivos expresivos describen la situación de aprendizaje, mas no se ocupan de especificar la conducta terminal. En ese mismo orden de ideas, Brügemann (citado por Peterssen, 1976) denomina *curricula abiertos* a los diseños de enseñanza que no aluden a la conducta final del alumno, y se limitan a describir con exactitud las situaciones de aprendizaje. Para Coll, esta vía sólo es válida en diseños curriculares totalmente abiertos; fuera de ahí, no debe ser usada como vía única, ya que no resulta útil para guiar la acción pedagógica. El autor señala como posibilidades una vía mixta de actividades y contenidos, o bien una triple, que incluya actividades, contenidos y resultados.

Después del análisis de las tres vías de acceso, Coll elige una vía mixta, que parte de los resultados de aprendizaje (en términos cognitivos) y considera simultáneamente a los contenidos del mismo.

EL SEGUNDO COMPONENTE DEL CURRÍCULO: CUÁNDO ENSEÑAR

Los planos de secuenciación

En relación con el *cuándo enseñar*, Coll contempla dos grandes planos de secuenciación de las intenciones educativas: el *interciclos* y el *intraciclos*. El primero se refiere a la ordenación temporal de los objetivos generales de un nivel educativo (*v.gr.* la enseñanza obligatoria) y su ubicación en los diversos ciclos que lo conforman. El segundo plano —*intraciclos*— tiene que ver con las decisiones sobre la ordenación temporal, al interior de cada ciclo, de los objetivos y contenidos de las diversas áreas curriculares que lo componen. El hecho de que cada ciclo se distribuya en varios niveles, obliga a la consideración de dos aspectos de la secuenciación intraciclos: la secuenciación *interniveles* y la *intraniveles*. La primera se relaciona con las

decisiones para ordenar temporalmente los objetivos y contenidos de las áreas curriculares y su distribución en los diversos niveles del ciclo; la segunda se ocupa de las decisiones para la ordenación temporal de los objetivos y contenidos de las áreas curriculares al interior de cada nivel.

El análisis de tareas y el análisis de contenidos

Con respecto a los procedimientos para realizar las secuenciaciones antes señaladas, Coll repasa diversas posibilidades, entre ellas el análisis de tareas (tanto en el enfoque conductista de Gagné, como en el cognitivo, que aún es incipiente, según Coll) y el análisis de contenidos (en la concepción de Bruner y en la de Ausubel). Durante ese repaso de procedimientos, Coll apunta que el planteamiento de Gagné presenta dos puntos débiles: 1) no todos los contenidos de enseñanza se prestan a ser traducidos fácilmente a objetivos de ejecución, y 2) el establecimiento de jerarquías de aprendizaje se dificulta a medida que se asciende por la escala de los tipos de aprendizaje. Con respecto a la propuesta de las jerarquías conceptuales de Ausubel, Coll reconoce que es completamente compatible con una interpretación constructivista del aprendizaje escolar y de la intervención pedagógica, además de que tiene en cuenta tanto la estructura interna de los contenidos, como los procesos psicológicos que intervienen en el aprendizaje significativo. Sin embargo, a juicio de Coll, la propuesta de Ausubel tiene el grave inconveniente de limitarse a los componentes conceptuales del contenido, con lo cual se corre el riesgo de perder aspectos esenciales del mismo que no son susceptibles de análisis en términos de conceptos y relaciones entre conceptos. Ante esta situación, Coll propone dos cosas: por un lado, ampliar el concepto de contenido, para contemplar en él elementos no estrictamente conceptuales de la educación escolar, y por otro, aplicar también los principios del aprendizaje significativo de Ausubel a las nuevas categorías así obtenidas. Para Coll, la teoría que permite hacer eso, además de dar el esquema más completo y coherente para secuenciar los contenidos de la enseñanza, es la llamada *teoría de la elaboración*.

La teoría de la elaboración

Debida a Merrill, Kelety y Wilson, esta teoría integra algunas de las aportaciones más importantes de la psicología cognitiva, y ha sido expresada por Reigeluth y Stein en un conjunto de estrategias de instrucción que persiguen la optimización del aprendizaje. Sin embargo, dichas estrategias no se limitan a ese fin, y tienen implicaciones en diversos aspectos tales como: la organización y secuenciación de la enseñanza; la manera de enseñar; la forma de motivar y

ayudar a los alumnos; la manera de evaluar los resultados de la enseñanza, y la manera de corregir el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La secuencia elaborativa

La *teoría de la elaboración* plantea una analogía según la cual la organización de la enseñanza y sus contenidos se compara a la utilización de una cámara para filmar, con la cual se pueden hacer tomas generales, para visualizar todos los componentes de una escena, o bien tomas menos amplias, para enfocar con detalle cada uno de sus componentes. Después de analizar cada uno de éstos, se puede regresar al plano general, para resituarlos y obtener una comprensión mayor de la escena. Este proceso de ir y venir entre lo general y lo más específico se puede aplicar, a su vez, a cada componente, a condición de regresar siempre al plano más amplio para efectuar la reubicación de los elementos menores. A este proceder por planos se le llama *secuencia elaborativa*.

En el campo docente, el equivalente de la escena general antes descrita sería la presentación de una panorámica global de las principales partes del contenido de la enseñanza. A cada panorámica global se le denomina *epítome*, y su función es mostrar, integrados, los elementos más fundamentales y representativos del contenido, de manera que todos los contenidos subsecuentes puedan ser considerados como una ampliación o una complexificación¹⁴ del *epítome*.

La confección de un *epítome* incluye cuatro pasos: 1) selección de la orientación básica del contenido (de hechos, conceptos, principios o procedimientos), 2) análisis del contenido respectivo (y establecimiento de relaciones y estructuras), 3) selección de los elementos más fundamentales y representativos del contenido que constituirán el epítome, y 4) selección de otros elementos de contenido, que aunque no correspondan a la orientación elegida, sí promuevan la enseñanza del epítome.

Los epítomes iniciales así elaborados deben corresponder al nivel que tienen los estudiantes que los conocerán. Por su parte, el primer nivel de elaboración de cada epítome puede variar en profundidad de acuerdo con los conocimientos previos pertinentes del alumno. La distancia entre los conocimientos previos y el nivel de profundidad debe ser mediana, ni muy grande ni muy pequeña, de otro modo se dificultaría el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En el segundo nivel de elaboración, se trabajará con uno o más de los elementos obtenidos en el primer nivel. De la misma manera, se puede progresar a más niveles de elaboración, si ello es necesario para cumplir con los objetivos previstos. Como se puede apreciar, cada elemento elaborado en un nivel, se convierte a su vez en un nuevo epítome para la elaboración siguiente.

Según la teoría, después de cada nivel de elaboración, se debe presentar una síntesis que muestre tanto las relaciones que guardan entre sí los nuevos elementos elaborados, como las que guardan éstos con el epítome original. De esta manera se crea un *epítome ampliado*, y se asegura la revisión cíclica del contenido a diversos niveles de profundidad.

Cualquier secuencia elaborativa debe contemplar una orientación básica de contenido. Como se vio anteriormente, los tipos posibles de contenido organizador son: hechos, conceptos, principios y procedimientos (Coll añade después los valores, las normas y las actitudes). La elección de uno de estos tipos como base para la elaboración, no descarta la posibilidad de incluir también otros tipos de contenidos (de soporte) que apoyen al principal. A cada tipo de contenido le corresponde uno o varios tipos de relaciones, y a su vez, a cada tipo de relación le corresponde una estructura básica de contenido. A este respecto, y según la propuesta de Merrill, Kowallis y Wilson (1981), Coll (1997) propone las siguientes correspondencias entre tipo de contenido, tipo de relación, y tipo de estructura:

Tabla 1. Correspondencias entre tipo de contenido, relación y estructura.

TIPO DE CONTENIDO	TIPO DE RELACIÓN	TIPO DE ESTRUCTURA
Hechos	de atributos	listas
Conceptos	de subordinación, supraordenación y coordinación	taxonomías y matrices
Procedimientos	de orden de decisión	de orden de decisión
Principios	de causalidad, de naturaleza descriptivo-explicativa; de causalidad de naturaleza prescriptiva	teorías o modelos teorías o modelos prescriptivos

El tipo de contenido organizador elegido, depende de la naturaleza de la materia en cuestión, pero sobre todo de las características de los alumnos. En concordancia con éstas, se preferirá una organización en torno a conceptos, a principios, o a procedimientos (los hechos, a pesar de ser objeto de enseñanza, casi siempre juegan el papel de contenido de soporte); incluso, es probable que una misma materia, a lo largo de sus diversos cursos, varíe en el tipo de contenido que la organiza, de acuerdo a los cambios que experimentan los alumnos en su capacidad de aprendizaje.

En el caso de la enseñanza orientada conceptualmente, el *epítome* estará formado por los conceptos más fundamentales y representativos (más inclusivos), y la secuencia elaborativa introducirá detalles y precisiones con respecto a dichos conceptos; en la enseñanza orientada a procedimientos, el *epítome* consistirá en el procedimiento o procedimientos más simples (de menos pasos) y más generales (aplicables a más situaciones), y la secuencia elaborativa consistirá en procedimientos más complejos (con más pasos) y más específicos (aplicables sólo en ciertas condiciones); finalmente, en la enseñanza orientada a principios, el *epítome* incluirá los principios más simples y fundamentales, y la secuencia elaborativa introducirá versiones cada vez más complejas, específicas, matizadas y contextualizadas de dichos principios.¹⁵

Tres tipos más de contenido

Es importante mencionar que en su propuesta curricular concreta —después de toda la exposición teórica— Coll decide agregar tres tipos más de contenidos: los valores, las normas y las actitudes; y no sólo las añade, sino que reagrupa todos los tipos de contenido de la siguiente forma:

1. Hechos, conceptos y principios.
2. Procedimientos.
3. Valores, normas y actitudes.

La primera agrupación responde a la lógica de que los principios describen relaciones entre conceptos, y éstos, a su vez, se refieren siempre a hechos discretos. Por su parte, la agrupación de valores, normas y actitudes responde a que las últimas son la expresión en conductas de los primeros.

Al igual que los hechos, los conceptos, los procedimientos y los principios, los valores, normas y actitudes también presentan tipos especiales de relaciones y de estructuras; según Coll, a estos tres tipos de contenido les corresponden las relaciones de preeminencia o prioridad, que se

concretan en estructuras denominadas *sistema de valores* y *sistema de normas*. Con esta información se completa la tabla que apareció en la página 26.

EL TERCER COMPONENTE DEL CURRÍCULO: *CÓMO ENSEÑAR*

Con respecto al *cómo enseñar*, es decir, al método o métodos de enseñanza, Coll señala que su presencia en el currículo es un punto polémico. Para algunos autores como Johnson, Ausubel y Novak, los aspectos curriculares son relativamente independientes de los de instrucción, y deben tratarse por separado; en cambio, para otros como Stenhouse, ambos aspectos son indisolubles, por los que la concreción del *qué enseñar* debiera hacerse mediante la descripción detallada de las actividades de enseñanza-aprendizaje. Coll se inclina por la segunda postura, pero sin llegar al extremo antes señalado. El *qué*, el *cuándo* y el *cómo enseñar* son tres aspectos curriculares en estrecha interrelación, y no deben considerarse de manera totalmente independiente. Lo importante es establecer la función que desempeña cada uno de ellos. A este respecto, el autor propone que el diseño curricular se vertebrase esencialmente en torno a la concreción de las intenciones educativas; sin embargo, las opciones básicas del *cómo enseñar* —derivadas de una concepción constructivista del aprendizaje escolar y la intervención pedagógica— deben presidir e impregnar todo el proceso de elaboración del diseño. Conforme se avanza en el diseño, dichas opciones contribuyen a la concreción de las intenciones educativas, y finalmente se hacen más explícitas al plasmarse en orientaciones didácticas y en propuestas de actividades de enseñanza-aprendizaje.

Además de las opciones básicas del *cómo enseñar* —derivadas de los enfoques cognitivos— Coll llama la atención sobre tres puntos más: 1) las diferencias individuales entre los alumnos, 2) la concepción constructivista de la intervención pedagógica, y 3) el principio de globalización.

Las diferencias individuales de los alumnos

Con respecto al primer punto, el autor considera que la verdadera individualización consiste en adaptar los métodos de enseñanza a las características individuales de los alumnos, en el entendido de que, a menor nivel de conocimientos previos pertinentes, mayor es la ayuda que necesita el alumno, y viceversa. Según Coll, la ayuda educativa se define como:

el soporte dado al alumno en la organización del contenido del aprendizaje, en el uso de incentivos atencionales y motivacionales, en el uso de *feed-backs* correctores y en el seguimiento detallado de sus progresos y dificultades. (1997: 117).

Dado que cada alumno tiene diferentes características, el diseño curricular no debe prescribir un método de enseñanza determinado; en vez de eso, Coll propone la inclusión de criterios generales de ayuda pedagógica, que cuenten con ejemplos de actividades de enseñanza-aprendizaje para las diferentes áreas curriculares.

La concepción constructivista de la intervención pedagógica

Con relación a la concepción constructivista de la intervención pedagógica, el autor considera que el problema de fondo sobre el cómo impartir la enseñanza consiste en crear las condiciones de aprendizaje para que los esquemas de conocimiento del alumno evolucionen en la dirección prevista. Entre esas condiciones se encuentran algunas que tienen como fin la toma de conciencia, por parte del alumno, de la necesidad de modificar sus propios esquemas. Para ello se puede recurrir a la confrontación de puntos de vista divergentes; al trabajo cooperativo sobre los esquemas de conocimiento de los participantes, y al análisis de los propios errores. Lo importante es no renunciar, a priori, a ningún medio que pueda favorecer y orientar el proceso de evolución de los esquemas de conocimiento de los alumnos.

El principio de globalización

Finalmente, con relación al tercer punto, Coll señala la importancia de procurar que el aprendizaje escolar sea lo más globalizador posible. Esto quiere decir que no sólo se pretenda el establecimiento de relaciones puntuales entre el nuevo contenido de aprendizaje y alguno o algunos de los esquemas que posee previamente el alumno, sino que se intente crear relaciones complejas con el mayor número posible de esquemas de conocimiento. Coll concluye que, a mayor globalización del aprendizaje, éste resultará más significativo, transferible y funcional, además de más estable en su retención.

En la propuesta del autor, el principio de globalización está asegurado, a nivel de la concreción y ordenación temporal de las intenciones educativas, por medio del recurso —ya explicado— de la secuencia elaborativa. Paralelamente, una importante orientación didáctica consiste en que el profesor ponga de manifiesto las conexiones y vínculos que subyacen a dicha ordenación y secuenciación. También existen otras soluciones para instrumentar didácticamente el principio de globalización, entre las cuales Coll resalta dos: el partir de problemáticas próximas a los alumnos, y el establecer proyectos cuya realización implique la integración de aprendizajes de diferentes áreas curriculares. Sin embargo, las soluciones que se adopten deberán tomar en

cuenta, tanto la naturaleza de los contenidos y los objetivos terminales, como la realidad de cada centro escolar.

Presencia del cómo enseñar en el diseño curricular

Para terminar el asunto del *cómo* enseñar, Coll describe la presencia de los componentes instruccionales en el diseño curricular en tres momentos consecutivos: 1) al lado de los objetivos generales de ciclo debe aparecer un resumen de las opciones básicas emanadas de la concepción constructivista del aprendizaje escolar y la intervención pedagógica, 2) junto a los objetivos terminales y los bloques de contenido asociados a ellos (primer nivel de concreción), deben figurar orientaciones didácticas que ayuden a diseñar tanto las actividades de enseñanza-aprendizaje, como las actividades de evaluación, y por último, 3) en el tercer nivel de concreción deben aparecer ya propuestas específicas de actividades de enseñanza-aprendizaje y de evaluación, que tendrán como base tanto las opciones básicas y las orientaciones didácticas antes apuntadas, como los objetivos de nivel (o los objetivos didácticos) y los contenidos específicos.

EL CUARTO COMPONENTE DEL CURRÍCULO: QUÉ, CUÁNDO Y CÓMO EVALUAR

Para concluir esta exposición referente a César Coll, veremos ahora su propuesta con respecto al papel que juegan el *qué*, *cuándo* y *cómo* evaluar en el diseño curricular. El autor parte de la idea de que la evaluación es muy importante porque brinda una vía de contrastación y autocorrección, tanto en la fase de diseño, como en la de desarrollo de un proyecto educativo. Así pues, la evaluación sirve a dicho proyecto, y comparte sus principios fundamentales.

Las funciones de la evaluación

Para Coll, la evaluación comprende un conjunto de actuaciones previstas en el diseño curricular, y debe cumplir dos funciones: 1) ayudar a ajustar la ayuda pedagógica a las características individuales de los alumnos (por aproximaciones sucesivas) y 2) ayudar a determinar el grado en que se han logrado las intenciones del proyecto educativo. Con respecto al primer punto, el ajuste pedagógico puede darse a partir de dos tipos de evaluación: la *inicial* y la *formativa*.

Tres tipos de evaluación: inicial, formativa y sumativa

La *evaluación inicial* es una práctica sumamente recomendable, ya que no sólo brinda información sobre el nivel de profundidad al que pueden enfrentarse los nuevos contenidos, sino que tiene también una función motivadora, ya que al revelar lagunas, imprecisiones y contradicciones, invita al alumno a realizar nuevos aprendizajes y modificar sus esquemas de conocimientos. El simple hecho de conocer que un alumno superó el nivel educativo anterior, no constituye una evaluación inicial; para ello es necesario que la evaluación final del curso anterior incluya una valoración cualitativa de los aprendizajes alcanzados. Sin embargo, a pesar de contar con tales registros, puede resultar necesario el obtener información más precisa y detallada acerca de los esquemas de conocimiento de los alumnos con relación a determinados contenidos que interesen particularmente.

Por su parte, la *evaluación formativa* permitirá el ajuste pedagógico a lo largo de un proceso de aprendizaje. Ésta es una tarea que, en mayor o menor grado, realizan la mayoría de los profesores, ya sea consciente o inconscientemente; sin embargo, la importancia del ajuste progresivo de la ayuda pedagógica, aconseja que la práctica de la evaluación formativa se formalice. Este tipo de evaluación se puede realizar por medio de hojas de seguimiento, diseñadas y utilizadas de manera personal por el profesor.

Como ya se mencionó, la evaluación tiene también la función de determinar el grado en que se han logrado las intenciones educativas; tal es el caso de la *evaluación sumativa*. Para Coll, este tipo de evaluación debe referirse al grado de éxito o fracaso del proceso educativo, y no al de los alumnos. La evaluación sumativa no sólo se realiza al final de un período de estudios —exista o no un proceso de acreditación— sino que debe efectuarse también cada que se dé por terminada la elaboración de un bloque de contenido (ya sea elemental o de mayor amplitud). Finalmente, la evaluación sumativa debe basarse en los tipos de contenido —hechos, conceptos, principios, procedimientos, valores, normas y actitudes— así como en los diferentes tipos y grados de aprendizaje fijados en los objetivos, ya sean terminales, de nivel o didácticos; asimismo, debe respetar los principios de significatividad y funcionalidad del aprendizaje.

La presencia de la evaluación en el diseño curricular

Con respecto a la presencia de la evaluación en el diseño curricular, Coll propone tres momentos: 1) que al lado de los objetivos generales de ciclo y del resumen de las opciones básicas de intervención pedagógica, aparezca una perspectiva de conjunto sobre el qué,

cuándo y cómo de la evaluación inicial, formativa y sumativa. Tal perspectiva debe subrayar la función de la evaluación, así como la importancia de evaluar aprendizajes significativos y funcionales; 2) que junto a los objetivos terminales y sus bloques de contenido (primer nivel de concreción) aparezcan orientaciones didácticas que incluyan criterios para el diseño de actividades de evaluación de los tres tipos antes mencionados, y finalmente, 3) que en el tercer nivel de concreción aparezcan, al lado de las actividades concretas de aprendizaje, propuestas también específicas de actividades de evaluación.

2.1.3 CONCLUSIONES DEL MARCO TEÓRICO (ACERCA DE LAS TRES PROPUESTAS)

A partir de las posturas curriculares de Tyler, Taba y Coll, se pueden establecer las siguientes conclusiones, si se consideran los puntos comunes o no contradictorios (las referencias bibliográficas aluden a las ideas que dieron pie a cada conclusión, sin implicar una coincidencia completa entre los autores):

1. Que el currículo se puede definir como un *plan para el aprendizaje*, que para ser funcional, debe lograr la traducción de las intenciones educativas en normas de acción y prescripciones educativas (Tyler, 1998: 7; Coll, 1997: 21).
2. Que la funcionalidad del currículo —como *plan para el aprendizaje*— también está determinada por la amplitud de su propia conceptualización. A este respecto, una amplitud intermedia resulta útil: ni tan pequeña que sólo contemple objetivos y contenidos, ni tan grande que incluya elementos como el análisis empírico de lo que sucede en el aula, o bien el total de los esfuerzos que se realizan en la escuela. Tampoco debe expresarse el currículo en términos tan generales que no resulte útil para guiar la acción pedagógica, ni de forma tan específica que impida las aportaciones de los profesores (Taba, 1991: 23; Coll, 1997: 30-32).
3. Que la elaboración del currículo es un proceso complejo, en el que deben tomarse gran cantidad de decisiones que requieren una fundamentación adecuada. Dicha complejidad exige la adopción de un método de elaboración (Tyler, 1998: 78; Taba, 1991: 20 y 21).
4. Que dicho método, a pesar de las variantes entre los autores, consiste esencialmente en obtener información y tomar decisiones en torno a cuatro componentes: el *qué*, *cuándo* y *cómo enseñar*, y el conjunto del *qué*, *cuándo* y *cómo evaluar* (Tyler, 1998: 7 y 8; Taba, 1991: 25; Coll, 1997: 31). Dichos componentes se interrelacionan e influyen mutuamente.
5. Que en la obtención de la información para elaborar el currículo, se deben considerar, simultáneamente, las siguientes fuentes: análisis sociocultural, análisis psicológico, análisis

- epistemológico (de las disciplinas), estudios sobre el alumnado, y la propia experiencia pedagógica, de la cual se parte (Tyler, 1998: 9-47; Taba, 1991: 24-26; Coll 1997: 34).
6. Que las múltiples opciones educativas, emanadas de las fuentes anteriores, pueden ser "filtradas" mediante la adopción de principios filosóficos (axiológicos) que ayuden a establecer un número manejable de fines educativos que resulten importantes y coherentes, en atención a que el tiempo disponible para los procesos de enseñanza-aprendizaje es siempre limitado (Tyler, 1998: 37-41; Taba, 1991: 33-51).
 7. Que a pesar de la falta de una teoría unificada de psicología del aprendizaje, la fuente psicológica tiene una especial importancia para la elaboración de todos los componentes del currículo, aún cuando sus aportaciones deban reducirse, por el momento, a una serie de principios coincidentes, o no contradictorios, recabados de diversas teorías mediante un eclecticismo razonado (Taba, 1991: 122-123; Coll, 1997: 36-44).
 8. Que existen tres tipos de decisiones importantes en torno al *qué enseñar*: a) la definición de los grados de concreción de las intenciones educativas (de lo más general a lo más específico); b) la selección de la vía o las vías de acceso —objetivos, contenidos, o actividades de aprendizaje— para la concreción, y c) los niveles de dicho proceso. La importancia de las decisiones anteriores estriba en que el currículo se vertebra justamente en torno a la concreción de las intenciones educativas (Tyler, 1998: 47-50; Taba, 1991: 300 y 301; Coll, 1997: 50-64).
 9. Que según del carácter de los estudios, los grados y niveles de concreción de un currículo pueden ser responsabilidad de diversos actores —en una gama que va desde las autoridades federales, hasta los profesores—, y darse en varios niveles, como el estatal, el de institución educativa y el de centro escolar (Taba, 1991: 20; Coll, 1997: 134-138).
 10. Que al nivel de los objetivos generales de ciclo, se deben contemplar, al menos, cinco tipos principales de capacidades humanas: cognitivas, motrices, afectivas (de equilibrio personal), de relación interpersonal y de inserción y actuación social (Taba, 1991: 279-300; Coll, 1997: 136).
 11. Que en relación con el *cuándo enseñar*, se requiere una meditada organización —tanto en sentido vertical, como horizontal— de los objetivos, sus contenidos asociados y las actividades de aprendizaje derivadas de ellos, de tal manera que se garantice la *continuidad* (reiteración), *secuencia* (profundización), e *integración* (interrelación) necesarias para el logro de las intenciones educativas (Tyler, 1998: 85-88; Taba, 1991: 381-394; Coll, 1997: 97-109).
 12. Que en relación con las intenciones educativas, se debe elegir el tipo de organización curricular general más adecuado: asignaturas independientes, asignaturas agrupadas,

- temas amplios, módulos, o una combinación de los tipos anteriores. (Tyler, 1998: 100-103; Taba, 1991: 499-536).
13. Que para facilitar la organización antes mencionada, es conveniente seleccionar, de acuerdo a la naturaleza de la materia y a las características de los alumnos, una orientación básica de contenido —hechos→conceptos→principios; procedimientos, o valores→normas→actitudes— que funcione como canal de organización (Tyler, 1998: 88-98; Taba, 1991: 279-300).
 14. Que la *secuencia elaborativa*, derivada de la *Teoría de la elaboración*, representa un medio valioso para la organización del currículo en el sentido antes indicado, ya que respeta los principios del aprendizaje significativo, al tiempo que considera al contenido en sentido amplio (no reducido a los elementos conceptuales) (Coll, 1997: 84-97).
 15. Que en esencia, el problema del *cómo enseñar* consiste en crear condiciones de aprendizaje que faciliten la evolución de los esquemas de conocimiento de los alumnos en la dirección prevista (Coll, 1997: 118-119). En este sentido, no debe desecharse, a priori, ningún medio.¹⁸
 16. Que las decisiones sobre el *cómo enseñar* —estrechamente relacionadas con las del *qué y cuándo enseñar*— deben presidir e impregnar todo el diseño curricular. Esto se logra mediante la presentación de opciones básicas de intervención pedagógica, que en momentos posteriores del diseño se expresarán cada vez más específicamente, primero en términos de orientaciones didácticas, y finalmente como ejemplos concretos de actividades de enseñanza-aprendizaje (Coll, 1997: 122-124).
 17. Que en el asunto del *cómo enseñar*, juegan un papel crucial las diferencias individuales de los alumnos. Dado que la ayuda educativa que cada alumno requiere es diferente —a menor nivel de conocimientos previos pertinentes, mayor necesidad de ayuda— no es recomendable prescribir un método de enseñanza determinado, sino más bien proponer criterios generales de ayuda pedagógica que cuenten con orientaciones didácticas y ejemplos de actividades de enseñanza-aprendizaje para las diversas áreas curriculares (Coll, 1997: 118).
 18. Que si bien el principio de *globalización* (creación de relaciones complejas entre el mayor número posible de esquemas de conocimiento) puede estar ya plasmado a nivel de la concreción y ordenación de las intenciones educativas (por medio de la *secuencia elaborativa*), no está de más el considerar, como orientación didáctica, que el profesor ponga de manifiesto las conexiones y vínculos que subyacen a dicha ordenación, en el entendido de que a mayor globalización, se logra también mayor significatividad, transferibilidad, funcionalidad y estabilidad de los aprendizajes (Coll, 1997: 120-122).

19. Que existen orientaciones didácticas que facilitan en los alumnos la toma de conciencia sobre la necesidad de modificar sus propios esquemas de conocimientos. Algunas de estas orientaciones son: confrontación de puntos de vista; trabajo cooperativo sobre los esquemas de conocimiento propios, y análisis de errores (Coll, 1997: 119). Asimismo, otras orientaciones didácticas importantes son el partir de problemas próximos a los alumnos y el establecer proyectos que impliquen la integración de diversas áreas curriculares (Taba, 1991: 516-531; Coll, 1997: 121).
20. Que el conjunto de decisiones sobre el *qué, cuándo, y cómo evaluar* cumple dos funciones muy importantes: 1) dar información para ajustar la ayuda pedagógica a los alumnos (Tyler, 1998: 126; Taba, 1991: 414; Coll, 1997: 125), y 2) determinar el grado en que las intenciones educativas han sido logradas (asunto de interés para todos los involucrados: autoridades, maestros, alumnos y sociedad en general), lo cual abre la posibilidad de una autocorrección permanente mediante la propuesta y verificación de hipótesis. En último término, todos los planes y programas de estudio (así como cada uno de sus componentes) son sólo hipótesis cuya eficacia debe ser probada (Tyler, 1998: 122-125; Taba, 1991: 412-413 y 439; Coll, 1997: 125).
21. Que la evaluación presenta tres tipos básicos: *evaluación inicial*, que provee información sobre el nivel de posesión, por parte de los alumnos, de los aprendizajes pertinentes al inicio de un curso; *evaluación formativa*, que se realiza durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, y tiene la finalidad de brindar información para orientar la ayuda pedagógica que requiere cada alumno; y finalmente, *evaluación sumativa*, que determina el grado de logro de las intenciones educativas, y se realiza tanto al finalizar un curso como al término de las unidades didácticas que lo componen (Tyler, 1998: 109-110; Taba, 1991: 413-414 y 424; Coll, 1997: 125-128). También debe considerarse un cuarto tipo de evaluación: los *estudios de seguimiento*, que dan información valiosa sobre la retención y utilización de los aprendizajes por parte de los exalumnos (Tyler, 1998, 112).
22. Que para realizar las evaluaciones, se puede recurrir, según las características de los aprendizajes implicados, a diversas modalidades tales como: examen escrito, examen oral, observación del alumno, recopilación de trabajos, muestras de los mismos, etc. (Tyler, 1998: 110-112; Taba, 1991: 426-427).
23. Que la evaluación debe cumplir con varias condiciones de calidad: 1) estar en estrecha correspondencia con los objetivos educativos perseguidos y sus tipos de contenido (de otra forma se corre el riesgo de promover aprendizajes no deseados, ya que la evaluación ejerce una influencia importante sobre los mismos) (Tyler, 1998: 126; Taba, 1991: 414-415; Coll,

- 1997: 128-129), y 2) que sus instrumentos cumplan con los requisitos de objetividad, confiabilidad y validez (Tyler, 1998: 119-122; Taba, 1991: 421-422).
24. Que es conveniente que el componente de la evaluación se exprese en el currículo en varios momentos y con diverso grado de especificidad: primero, como una perspectiva de conjunto sobre el *qué*, *cuándo* y *cómo* de los tres tipos de evaluación; después, como orientaciones didácticas tendientes a facilitar el diseño de actividades de evaluación de los tres tipos, y finalmente, como ejemplos concretos de actividades de evaluación (Coll, 1997: 130).
25. Que una propuesta curricular requiere de una serie de cualidades para resultar funcional: 1) *claridad*, para poder comunicar de la manera más inequívoca posible lo que se pretende; 2) *realismo*, tanto en lo que atañe a la variable humana (capacidades de autoridades, maestros y alumnos), como a la contextual, en su vertiente institucional (recursos organizativos y materiales), y extrainstitucional (políticas educativas, fuerzas ideológicas, etc.); 3) *complementariedad*, que implica la falta de contradicción en todos los componentes del currículo, tanto en su interior, como entre ellos; 4) *consistencia*, conceptual y técnica, y finalmente, 5) *unidad*, que se logra cuando los diversos componentes se interrelacionan armónicamente gracias a la observación constante de principios de diversa índole —filosóficos, psicológicos, sociales, disciplinares, etc.— que recorren la totalidad del diseño.¹⁷
26. Que en la medida en que se cumplan las cualidades anteriores, el currículo responderá mejor a tres importantes funciones que debe desempeñar: 1) *función prescriptiva o normativa*, que permite que los diversos actores involucrados (alumnos, profesores, autoridades académicas y administrativas) conozcan y comprendan el *qué*, *cuándo*, *cómo* y para *qué* de determinados estudios; 2) *función pedagógica*, que consiste en el permanente análisis de los procesos de enseñanza-aprendizaje y sus resultados o impacto, y 3) *función cultural*, que permite que los valores seleccionados se transmitan socialmente por medio de la aplicación del currículo.

2.1.4 PARÁMETROS DEL MARCO TEÓRICO A CONSIDERAR EN EL INSTRUMENTO DE ANÁLISIS DE LOS PROGRAMAS DE ESTUDIO

A partir de las conclusiones recién formuladas, se pueden establecer diversos parámetros para el análisis de un programa de estudio y su articulación con el plan que lo contiene. La presentación de dichos parámetros se hará de acuerdo a los componentes del currículo trabajados anteriormente (*qué*, *cuándo* y *cómo* enseñar; *qué*, *cuándo* y *cómo* evaluar).

1. Con relación al *qué enseñar*, se derivan los siguientes parámetros:
 - Fuentes de información.
 - Principios axiológicos.
 - Grados de concreción de las intenciones educativas.
 - Vía de acceso para la concreción.
 - Niveles de concreción.
 - Grandes tipos de capacidades humanas contempladas.

2. Con relación al *cuándo enseñar*:
 - Organización vertical y horizontal de los objetivos, sus contenidos asociados y las actividades de aprendizaje derivadas de ellos.
 - Cualidades de dicha organización: continuidad, secuencia e integración.
 - Tipos de organización curricular general.
 - Orientación(es) básica(s) de contenido.

3. Con relación al *cómo enseñar*:
 - Opciones básicas de intervención pedagógica; orientaciones didácticas y ejemplos concretos de actividades de enseñanza-aprendizaje.

4. Con relación al *qué, cuándo y cómo evaluar*:
 - Tipos de evaluación.
 - Modalidades de evaluación.
 - Perspectivas de conjunto sobre la evaluación; orientaciones didácticas para el diseño de actividades de evaluación, y ejemplos concretos de actividades de evaluación.

5. Con relación al conjunto del currículo:
 - Cualidades de claridad, realismo, complementariedad, consistencia y unidad.
 - Funciones prescriptiva, pedagógica y cultural.

Los parámetros anteriores —expresados de forma muy general— se integrarán a los que se obtengan más adelante en los marcos normativo y disciplinar. Una vez integrados, se formularán de manera específica, a manera de preguntas, en el instrumento que se propondrá para el análisis de los programas de estudio.

2.2 MARCO NORMATIVO: LA LEGISLACIÓN UNIVERSITARIA

En el diseño de un instrumento de análisis curricular como el que aquí se plantea, no puede faltar la información relativa al marco normativo, ya que en el caso de la UNAM —como en el de cualquier otra institución educativa de su tipo— diversos documentos y reglamentos prescriben tanto el tipo de educación que debe impartirse, como las normas técnicas a observar en los planes y programas de estudio. Por ese motivo, a continuación se revisarán dichos documentos, para después formular conclusiones y derivar parámetros a considerar en el instrumento de análisis del capítulo tres.

2.2.1 LOS DOCUMENTOS RELACIONADOS AL CAMPO CURRICULAR

Los documentos y reglamentos antes aludidos están contenidos en la *Legislación Universitaria* de la UNAM, y son los siguientes:

1. *Ley Orgánica de la Universidad Nacional Autónoma de México.*
2. *Estatuto General de la Universidad Nacional Autónoma de México.*
3. *Marco Institucional de Docencia.*
4. *Reglamento General de Estudios Técnicos y Profesionales (RGETYP).*
5. *Reglamento General para la Presentación, Aprobación y Modificación de Planes de Estudio (RGPAMPE).*
6. *Reglamento General de Inscripciones (RGI).*
7. *Reglamento General de Exámenes (RGE).*
8. *Reglamento General de Servicio Social (RGSS).*

Todos ellos están relacionados, en mayor o menor grado, con el asunto curricular, y pueden ser clasificados de acuerdo a que su contenido se refiera al tipo de educación a impartir (documentos 1, 2 y 3), o bien a las normas técnicas a cumplir en los planes y programas de estudio (3 al 8). Como se puede observar, el Marco Institucional de Docencia pertenece a las dos categorías.

2.2.2 EL CONTENIDO DE LOS DOCUMENTOS

A continuación se presentan, de los documentos uno al tres, los fragmentos relacionados con el tipo de educación que debe impartirse en la UNAM (todas las citas están tomadas de la edición 2000 de la *Legislación Universitaria*. Las negritas son del investigador).

De la Ley Orgánica de la UNAM:

Artículo 1o.- La Universidad Nacional Autónoma de México [...] tiene por fines **impartir educación superior** para formar profesionistas, investigadores, profesores universitarios y técnicos útiles a la sociedad; [...]. (Pág. 15).

Del Estatuto General de la UNAM:

Artículo 2o.- Para realizar sus fines, la Universidad [...] acogerá en su seno, con propósitos exclusivos de docencia e investigación, **todas las corrientes del pensamiento** y las tendencias de carácter científico y social; [...]. (Pág. 127).

Artículo 3o.- El propósito esencial de la Universidad, será **estar íntegramente al servicio del país y de la humanidad**, de acuerdo con un sentido ético y de servicio social, superando constantemente cualquier interés individual. (Pág. 127).

Del Marco Institucional de Docencia:

I. Fundamentación

[Párrafo cuarto] [...] Nuestra Universidad debe **instruir, educar y formar a individuos que sirvan al país**. Pretendemos preparar alumnos **competentes e informados, dotados de sentido social y conciencia nacional, que actúen con convicción y sin egoísmo, que pretendan un futuro mejor en lo individual y en lo colectivo**. Esto sólo se logra en un ambiente de libertad, sin prejuicios, dogmas o hegemonías ideológicas. (Pág. 591).

[Párrafo séptimo] [...] Se trata de un proceso completo [la enseñanza-aprendizaje] y dinámico, que parte de la **definición de lo que se debe enseñar y cómo se enseña, e implica la planeación, la programación, la ejecución y la evaluación** de lo enseñado y lo aprendido. (Pág. 592)

[Párrafo noveno] La expresión formal y escrita de este proceso **se concreta en los diversos planes y programas de estudio** [...]. (Pág. 592).

[Párrafo décimo] A partir de estos planteamientos, **se derivan en el ámbito metodológico los criterios didácticos**, tanto en relación con la adquisición de habilidades, conocimientos y actitudes, como en lo que se refiere a los medios que se utilizan, la relación entre la enseñanza teórica y práctica y la vinculación del proceso educativo con las formas de la práctica social del egresado. (Pág. 593).

[Párrafo décimo tercero] [...] la iniciativa de crear nuevos planes y programas de estudio o de reorientar los ya existentes, **debe partir de formas cada vez más sistemáticas, actualizadas y totalizadoras de entender el proceso enseñanza-aprendizaje**, [...]. (Pág. 593).

[Párrafo décimo cuarto] Si bien es cierto que en el pasado se hicieron intentos por establecer lineamientos generales en la formulación y puesta en marcha de planes y programas de estudio, también lo es que, **en general, ha prevalecido una planeación coyuntural** que no ha facilitado el proceso para conocer las necesidades sociales prioritarias, la potencialidad de recursos para satisfacer e incorporar esto al quehacer docente. (Pág. 593).

II. Principios Generales Relativos a la Docencia

2. La función docente de la UNAM se lleva a cabo conforme a la naturaleza nacional de la misma. **La Universidad es nacional** porque su esencia, su estructura y sus finalidades se identifican con el pueblo de México, con sus raíces, aspiraciones y logros. **Dentro de la UNAM se cuestiona, discute, investiga, actualiza e incrementa el conocimiento y se preserva y enriquece la cultura para robustecer la identidad nacional.** [...]. (Pág. 594).

3. La función docente de la UNAM se sustenta en el principio de **su autonomía, garantía constitucional** que faculta a la Institución para, sin presión ni injerencia externa alguna, crear y modificar libremente sus planes de estudio, [...]. (Pág. 594).

4. [...] **La libertad de cátedra** [...] no exime de ninguna manera a maestros y alumnos de la obligación de cumplir con los respectivos programas de estudio. (Pág. 594).

5. El correcto desarrollo de la docencia demanda y produce **una perspectiva crítica que busca los cambios y transformaciones requeridos por la sociedad** y que, por lo tanto, aborda los problemas relativos vinculándolos con la práctica profesional. (Pág. 594).

12. [...] Al mismo tiempo a [sic] de advertirles [a los alumnos] del **compromiso que asumirán, como egresados**, de aplicar los conocimientos adquiridos en bien del país, contribuyendo a su transformación positiva y prevaleciendo el interés general sobre el individual. (Pág. 595).

Como se puede apreciar hasta aquí, las citas se refieren a la finalidad y naturaleza de la docencia universitaria. Los textos siguientes, en cambio, prescriben una serie de normas técnicas que regulan específicamente —directa o indirectamente— a los planes y programas de estudio.

Del Marco Institucional de Docencia:

III. Lineamientos Generales Acerca de los Planes y Programas de Estudio.

1. **Los planes y programas de estudios** [...] son la norma básica sobre la que se sustenta el quehacer docente y **constituyen la guía obligatoria a seguir** por parte de los docentes y los alumnos. (Pág. 597).

3. El plan de estudios es la **expresión formal y escrita** de la organización de todos los requisitos que deben cubrir los alumnos para obtener un título, diploma o grado. (Pág. 597).

4. **Los planes de estudio deben contener al menos los siguientes apartados:**
- Fundamentación del proyecto
 - Metodología empleada en el diseño curricular;
 - Perfil del egresado;
 - Requisitos escolares previos o antecedentes necesarios requeridos para poder inscribir al estudiante al plan de estudios correspondiente;
 - Estructura del plan de estudios;
 - Valor en créditos de cada asignatura o módulo y del plan completo, en su caso;
 - Tiempo de duración en periodos académicos del plan de estudios;

- h) Programas de cada asignatura o módulo;
- i) Criterios para la implantación del plan de estudios;
- j) Requisitos académicos complementarios para la obtención del título o diploma correspondiente, y
- k) Mecanismos para la evaluación y actualización del plan de estudios. (Pág. 597).

5. El programa de estudios es la descripción del conjunto de actividades de enseñanza-aprendizaje estructuradas de tal forma que conduzcan al logro de los objetivos de una determinada asignatura o módulo. (Pág. 597).

6. Los programas de las asignaturas o módulos deben contener al menos los elementos que se describen a continuación:

- a) La descripción de los objetivos educacionales de tipo general que se pretenden alcanzar;
- b) El listado de contenidos mínimos;
- c) Las metodologías de enseñanza y de aprendizaje que se utilizarán;
- d) Los créditos de la asignatura, indicando si es obligatoria u optativa;
- e) Una sugerencia de horas para cubrir cada parte del curso;
- f) La bibliografía básica y complementaria del curso;
- g) Una recomendación de las formas de evaluación para conocer la eficacia de la enseñanza y el aprendizaje (exámenes, trabajos, seminarios, participaciones, etc.), que el profesor utilizará como elementos para dar testimonio de la capacidad del alumno;
- h) El perfil profesológico de quienes pueden impartir la asignatura o módulo, y
- i) La ubicación y la seriación, en su caso, de las diversas asignaturas. (Pág. 598).

10. Todo plan de estudios debe especificar los requisitos extracurriculares o sin valor en créditos para su inscripción y acreditación, así como los prerrequisitos para cursar y acreditar las asignaturas o módulos que lo integran. (Pág. 598).

11. Todo plan de estudios deberá especificar la seriación de las asignaturas o módulos que lo integran y, de la misma manera, deberá declararse expresamente el carácter obligatorio y optativo de cada una de las asignaturas, módulos, prácticas o series de asignaturas. (Pág. 598).

13. Los planes y programas de estudio deben considerar la adecuada proporción y congruencia que tiene que guardar la enseñanza teórica y la práctica del área correspondiente. Las actividades prácticas deben estar claramente especificadas y ser congruentes con los programas de estudio que se siguen, de manera que la práctica permita, entre otras cosas, la aplicación de lo que se haya estudiado o se esté estudiando en las clases teóricas, según los objetivos del plan; el desarrollo de habilidades determinadas; el desarrollo de la capacidad de resolver problemas surgidos ante una eventualidad; el desarrollo de la capacidad de cuestionar y generar conocimientos. (Pág. 599).

16. El perfil del egresado señalado en los planes de estudio debe contemplar los conocimientos, habilidades, aptitudes y actitudes que se espera obtenga y desarrolle el alumno una vez que haya cubierto el plan de estudios correspondiente, así como el ámbito de acción profesional que tendrá el mismo. (Pág. 599).

Del Reglamento General de Estudios Técnicos y Profesionales:

Artículo 17. Los planes de estudio deberán contener:

- a) Los requisitos escolares previos para poder inscribir al estudiante en la carrera correspondiente;
- b) La lista de las asignaturas que lo integran organizadas por semestres o años lectivos, señalando cuáles son obligatorias y cuáles optativas, y las prácticas profesionales, en su caso;
- c) Indicación sobre las asignaturas serladas, ya sean obligatorias u optativas;
- d) El valor en créditos de cada asignatura y del plan completo, y
- e) El programa de cada una de las asignaturas. (Pág. 336).

Artículo 18. Los programas de estudio para cada una de las asignaturas deben incluir:

- a) El valor en créditos de la asignatura;
- b) La lista de los temas principales que la componen y de los complementarios;
- c) Una sugerión [sic] sobre el número de horas que conviene dedicar a cada parte del curso;
- d) Los métodos de enseñanza (exposición, trabajo de seminario, programa de lectura obligatoria, investigación directa, etc.);
- e) La bibliografía mínima;
- f) La forma de medir el aprovechamiento del alumno (exámenes, trabajos, etcétera). (Pág. 336).

Del Reglamento General para la Presentación, Aprobación y Modificación de Planes de Estudio:

Artículo 4o.- Un proyecto de creación o modificación sustancial de un plan de estudios constará de:

- a) Fundamentación del proyecto;
- b) Perfil del egresado;
- c) Metodología del diseño curricular empleada;
- d) Estructura del plan de estudios;
- e) Criterios para su implantación, y
- f) Plan de evaluación y actualización. (Pág. 365).

Artículo 5o.- [...] la fundamentación del proyecto debe presentar los argumentos socioeconómicos, técnicos y de avance de la disciplina que expliquen la factibilidad y la pertinencia de preparar egresados en el nivel y en el área respectivos. La fundamentación debe incluir tanto el **aspecto social como el institucional**. (Pág. 366).

Artículo 6o.- El aspecto social de la fundamentación se refiere a la explicación del contexto socioeconómico que exige la formación del egresado, las necesidades sociales que debe atender, las características y la cobertura de su función, su demanda estimada y su campo de trabajo actual y potencial. Además, debe hacer referencia a la preparación y el desempeño de egresados con niveles académicos similares o que por ahora abordan parcial o totalmente la problemática considerada. (Pág. 366).

Artículo 8o.- La fundamentación de modificación a un plan de estudios deberá incluir los resultados de la **evaluación del plan vigente**. (Pág. 366).

Artículo 9o. El perfil del egresado debe señalar las características que se espera tenga quien haya concluido el plan de estudios de que se trate. (Pág. 366).

Artículo 11.- La estructura del plan para efecto de su presentación debe incluir las áreas académicas, asignaturas, módulos y demás elementos curriculares, definidos por sus objetivos generales y sus unidades temáticas, así como las relaciones que

guardan entre sí, a fin de precisar su ordenación y ubicación en los periodos previstos para acreditar el plan de estudios. (Pág. 366).

Artículo 12.- Los criterios de implantación se refieren a los mecanismos académico-administrativos de transición entre planes y a la tabla de equivalencia de las asignaturas o créditos según el caso. (Pág. 366).

Artículo 13.- El plan de evaluación y actualización debe establecer los mecanismos por medio de los cuales se obtenga información acerca de la congruencia y adecuación de los diferentes componentes curriculares entre sí y con respecto a las características del contexto social que demanda el nivel académico específico, a fin de realizar periódicamente las modificaciones necesarias al plan de estudios para que se adapte a los nuevos requerimientos sociales y a los avances de la disciplina. (Pág. 366).

Con respecto a los reglamentos restantes: de Inscripciones, de Exámenes y de Servicio social, no se harán citas dado su carácter secundario en relación con esta investigación.

2.2.3 CONCLUSIONES DEL MARCO NORMATIVO

A partir de las diversas citas apuntadas anteriormente, se puede concluir lo siguiente:

1. La UNAM tiene el mandato de formar profesionistas, investigadores, profesores universitarios y técnicos.
2. Dicha formación debe generar egresados competentes e informados, que además muestren cualidades acordes con el carácter nacional de la Institución, tales como el espíritu de servicio, compromiso, sentido social y conciencia nacional; todas ellas orientadas a hacer prevalecer el interés general sobre el individual.
3. Por su parte, la autonomía de la UNAM asegura el libre juego de todas las corrientes del pensamiento, con el fin de cuestionar, discutir, investigar, actualizar e incrementar el conocimiento, así como el de crear y modificar libremente sus planes de estudio.
4. La UNAM considera que el proceso de enseñanza-aprendizaje requiere la definición del qué y cómo enseñar, lo que implica a su vez la planeación, la programación, la ejecución y la evaluación de lo enseñado y lo aprendido. Esta concepción coincide plenamente con las conclusiones apuntadas en el marco teórico de este trabajo.
5. Para la UNAM, el proceso de enseñanza-aprendizaje se concreta en los diversos planes y programas de estudio, los cuales son la expresión formal y escrita de la organización de todos los requisitos a cubrir por los alumnos.
6. En diversos reglamentos, la UNAM establece puntualmente los elementos que deben conformar, tanto los planes de estudio, como los programas que los componen.

7. Dicha propuesta curricular se deriva de un referente teórico que no es explícito, pero que coincide en lo general con las conclusiones del marco teórico de esta investigación.
8. La propuesta de elaboración curricular de la UNAM coincide con las conclusiones del marco teórico de esta tesis en que:
- a) los planes y programas de estudio son un *plan para el aprendizaje*;
 - b) una amplitud intermedia en el concepto del currículo es conveniente (aunque la UNAM es menos específica, con lo cual se gana en libertad de acción de los profesores, y se pierde, quizá, en efectividad de los programas de estudio en guiar la acción pedagógica);
 - c) la elaboración de dichos planes y programas es un proceso complejo en que se deben tomar y fundamentar muchos tipos de decisiones;
 - d) las decisiones atañen al *qué*, *cuándo*, y *cómo* de la enseñanza, así como a la evaluación;
 - e) se deben considerar simultáneamente fuentes diversas para fundamentar el currículo (aunque la UNAM enfatiza el análisis socioeconómico en detrimento de los estudios sobre el alumnado. Por su parte, el análisis psicológico está contemplado, de manera indirecta, en la explicación que solicita la Institución acerca del estado actual de la docencia en el área, tanto a nivel de centro educativo, como del país);
 - f) existen principios filosóficos (axiológicos) —la universidad nacional y autónoma— que orientan el diseño de planes y programas de estudio en una dirección determinada;
 - g) las intenciones educativas se concretan en grados cada vez más específicos (la UNAM señala tres grados: objetivo(s) general(es) y perfil del egresado, a nivel del plan de estudios, y objetivos educacionales generales, a nivel de los programas de estudio);
 - h) la vía de concreción de las intenciones educativas es mixta, del tipo resultados/contenidos (a pesar de que la UNAM, como se verá más adelante, abandone esa vía mixta al momento de definir temas y subtemas de un programa de estudio);
 - i) las intenciones educativas se deben expresar en términos de conocimientos, habilidades y actitudes, a lo que la UNAM añade el ámbito de acción profesional;
 - j) se debe optar por un tipo de organización curricular general (en el caso de la UNAM: asignaturas en bloque; asignaturas agrupadas en áreas de conocimiento o en períodos académicos; módulos o combinaciones de los tipos anteriores);¹⁸
 - k) deben consignarse sugerencias didácticas (el *cómo enseñar*); aunque la UNAM no establece niveles de especificidad ni varios momentos para la expresión de dichas orientaciones;
 - l) deben consignarse las formas de evaluar la eficacia de la enseñanza y el aprendizaje (aunque la UNAM no especifica que dichas formas deban corresponder a diversos tipos

[*evaluación inicial, formativa y sumativa*], ni que puedan expresarse en varios niveles de especificidad en diferentes momentos del continuo plan-programa;

9. La propuesta de diseño curricular de la UNAM discrepa de las conclusiones del marco teórico de esta tesis en que sólo considera, de manera completa, los primeros dos niveles de concreción de las intenciones educativas (de acuerdo a Coll): el primero, que va de los objetivos generales (en el plan de estudio) a los objetivos educacionales generales (en el programa de estudio); y el segundo, que consiste en el análisis del contenido para establecer su secuencia. Con respecto al tercer nivel, la UNAM sólo considera la secuenciación de los contenidos en temas y subtemas (contenidos de nivel y unidades elementales de contenido, según Coll), sin establecer objetivos de carácter más específico (objetivos de nivel y didácticos, según Coll); en otras palabras, abandona la vía mixta de concreción (resultados/contenidos).

2.2.4 PARÁMETROS DEL MARCO NORMATIVO A CONSIDERAR EN EL INSTRUMENTO DE ANÁLISIS DE LOS PROGRAMAS DE ESTUDIO

A partir de las conclusiones anteriores, se pueden establecer algunos parámetros útiles para el análisis, tanto de programas de estudio, como de los planes que los contienen. Al igual que en el punto 2.1.4., referente al marco teórico, aquí se expresarán también los parámetros de manera concisa:

1. Con respecto a la *misión* de la UNAM:
 - Tipo de egresado: profesionista, investigador, profesor universitario o técnico.
 - Principios axiológicos: carácter nacional y autónomo de la educación.
 - Fuentes de información para la fundamentación curricular.
 - Grado de concreción de las intenciones educativas.
2. Con respecto a los componentes de un plan de estudios:
 - Metodología empleada en el diseño curricular.
 - Fundamentación del proyecto.
 - Objetivo(s) general(es).
 - Perfil del egresado (en términos de conocimientos, habilidades y actitudes).
 - Estructura del plan de estudios (asignaturas en bloque; asignaturas agrupadas en áreas de conocimiento; asignaturas agrupadas en periodos académicos o ciclos; módulos o varias combinaciones).

- Duración y organización de los estudios (número de semestres o años lectivos).
 - Lista de asignaturas (o módulos), en la que se especifica nombre completo de cada una; semestre o año en que se imparte; carácter: obligatorio u optativo; tipo: teórico, práctico o teórico-práctico; modalidad: seminario, taller, laboratorio, etc.; número de horas teóricas y prácticas (horas/semana/semestre); número de créditos y práctica profesional, si es el caso.
 - Total de créditos del plan de estudios.
 - Mapa curricular.¹⁹
 - Requisitos de Ingreso, de permanencia, de egreso y de titulación.
3. Con respecto a los componentes de un programa de estudio:
- Además de las especificaciones señaladas en el segundo punto de esta página, las siguientes: objetivo(s) educacionales; nombre de las unidades temáticas, temas o subtemas; sugerencia del número de horas asignadas a cada una de las unidades temáticas; bibliografía básica y complementaria; sugerencias didácticas; forma de evaluar la eficacia de la enseñanza y el aprendizaje; perfil profesiográfico de quienes pueden impartir la asignatura o módulo.

Como se indicó previamente, existen coincidencias entre el marco teórico y el marco normativo, mismas que se evidencian de nuevo en los parámetros recién apuntados. En el capítulo tres, dedicado al instrumento de análisis, se integrarán los tres marcos de referencia: los dos ya vistos y el disciplinar, que se desarrolla a continuación.

2.3 MARCO DISCIPLINAR: LA EDUCACIÓN MUSICAL EN LO GENERAL, Y LAS ASIGNATURAS DE SOLFEO Y ADIESTRAMIENTO AUDITIVO EN LO PARTICULAR

El marco disciplinar es el tercer elemento indispensable para la creación de un Instrumento de análisis para aplicar a los programas de estudio. Con el fin de contextualizar a las materias de solfeo y entrenamiento auditivo, se comenzará por dar un panorama general de los fundamentos de la educación musical, para después concentrar la atención en las asignaturas mismas desde los puntos de vista histórico y comparativo. Como se hizo en los marcos teórico y normativo, al finalizar se formularán conclusiones y se derivarán parámetros a utilizar en el instrumento de análisis del capítulo tres.

2.3.1 LA EDUCACIÓN MUSICAL

En concordancia con el marco teórico de esta tesis, en el apartado siguiente se describirán los fundamentos de la educación musical. Asimismo, se expondrán algunas aplicaciones de principios psicológicos a la enseñanza de la música.

2.3.1.1 LOS FUNDAMENTOS DE LA EDUCACIÓN MUSICAL

Acerca de un proceso de educación musical consciente, es importante plantear una serie de preguntas ineludibles. Para Madsen (1994: 1-72), las interrogantes son las siguientes: el *porqué*, el *qué*, el *cuándo* y el *cómo* de la educación musical, así como el *quién* debe enseñar. Al margen de las respuestas que el autor da a las preguntas, lo importante es que éstas guíen constantemente la reflexión.

Con relación a la educación musical, es necesario considerar sus fundamentos, ya que ellos influirán sobre todos los componentes del currículo. Para autores como Abeles, Hoffer y Klotman (1995: 41-232), dichos fundamentos son cinco: filosófico, estético-musical, sociológico, psicosociológico y psicológico. En resumen, cada uno de ellos se refiere a lo siguiente:²⁰

1. Fundamento filosófico. La reflexión filosófica a propósito de la educación musical es oportuna porque: a) muchas de las decisiones que toman los profesores de música, tienen implicaciones filosóficas; b) los principios y creencias derivados de la reflexión filosófica brindan un sentido de dirección y de perspectiva, y c) ayuda a que los maestros logren coherencia en sus acciones.

Cada escuela filosófica —*racionalismo* (Sócrates; Platón; Descartes; Kant; Hegel; Home, 1930 y 1942; etc.); *empirismo* (Aristóteles; Spinoza; Locke; James; Breed, 1939; Whitehead, 1929), su variante de *empirismo naturalista* (Hobbes; Rousseau; Spencer; Sellars, 1932); *pragmatismo* (Heráclito; sofistas; Bacon; Comte; Sanders Pierce; James; Dewey, 1933 y 1934), o una combinación de escuelas: el *eclecticismo*— tiene implicaciones, tanto sobre lo que se considera real y verdadero (metafísica), como sobre la posibilidad de conocer la verdad (epistemología). Además, cada una de esas posturas influye en la determinación de todos los componentes de un currículo (objetivos, contenido, métodos y evaluación), así como sobre el concepto que se tenga de la función del maestro y el alumno (*vid.* Tabla 2). Desde luego, cada una de las orientaciones filosóficas tiene puntos fuertes y débiles.

Tabla 2. Cuatro puntos de vista filosóficos acerca de varios aspectos de la educación, según Abeles et al. (1995: 62)

CORRIENTE FILOSÓFICA	CURRÍCULO Y CONTENIDO	EVALUACIÓN	MÉTODOS	DOCENTES Y ALUMNOS
Racionalismo	Muy importante. Aprendizaje de lo duradero y eterno. Interés en conocimientos generales [incluidas las artes].	Importante. Busca el entendimiento integral.	Indagación lógica para revelar la verdad última, en muchas ocasiones resultado del diálogo entre alumno y docente. Utilización frecuente de conferencias y lecturas.	El conocimiento es brindado por el docente y las fuentes prescritas. El maestro es modelo para los estudiantes. Los alumnos tienen la responsabilidad última de aprender. La disciplina existe para que los estudiantes puedan aprender.
Empirismo	Muy importante. Aprendizaje del contenido de las materias establecido por expertos.	Importante. Se trata de asegurar que los contenidos específicos han sido aprendidos.	Utilización frecuente de conferencias y lecturas.	El conocimiento es brindado por el docente y las fuentes prescritas. La escuela y los docentes moldean al estudiante. La disciplina existe para que los estudiantes puedan aprender.
Empirismo naturalista	No mucho interés en el contenido.	No es apreciada. Sólo debe darse en términos del alumno.	Intervención mínima del docente. Seguimiento del desarrollo natural del niño.	Alumnos y docentes trabajan juntos como iguales. El maestro es un facilitador o ayudante.
Pragmatismo	Interés en el proceso de aprendizaje, y no en contenidos específicos.	En términos de la habilidad de los estudiantes para aprender. Es vista como parte del proceso científico.	Aprender a aprender por medio de métodos de indagación y comprobación de ideas. Los métodos y las metas deben ser consistentes entre sí. El aprendizaje es un proceso para toda la vida.	Ve a los alumnos como individuos. El docente ayuda a los alumnos a adquirir habilidades para reunir información. Los resultados son más importantes que las órdenes.

2. Fundamento estético-musical. Este tipo de reflexiones se refiere al deseo de creación y realización que ha manifestado el hombre históricamente en sus producciones artísticas (en lo general) y musicales (en particular); deseo que parece encaminarse a trascender la mera existencia. Los fundamentos estéticos también se ocupan de los motivos por los cuales la gente valora el arte; cuestión difícil de resolver, y que ha generado diversas explicaciones. De entre ellas, Abeles *et al.* destacan tres: *referencialismo* (Beardsley, 1977; Cooke, 1959), *expresionismo* (Langer, 1942 y 1953; Dewey, 1934, etc.) y *formalismo* (Hanslick, 1957), que al igual que las doctrinas filosóficas antes señaladas, tienen consecuencias para la educación musical. Brevemente dicho, el referencialismo valora a la música por sus asociaciones extramusicales; el expresionismo, por su capacidad para provocar estados sentimentales generales y no identificables, y el formalismo, por sus propiedades intrínsecas, sin relación a ninguna otra referencia (*vid.* Tabla 3). Cada una de estas propuestas tiene también sus puntos fuertes y débiles.

Tabla 3. Comparación de tres puntos de vista acerca del escuchar la música, según Abeles et al. (1995: 91)

	REFERENCIALISMO	EXPRESIONISMO	FORMALISMO
Punto de vista	El valor de la música radica en sus referencias extramusicales a ideas, eventos u objetos.	La música expresa estados sentimentales generales y no identificables.	Las obras de arte deben considerarse por sus propiedades inherentes, sin referencia a ningún otro asunto.
Consecuencias para la enseñanza	Enseñar a los alumnos la asociación correcta entre estímulo musical y referente extramusical.	Enseñar a los alumnos a ser más sensibles y receptivos al fluir y refluir de la música y otros aspectos similares.	Enseñar a los alumnos a ser más conscientes de las cualidades formales de la música: melodía, forma, timbre, armonía, etc.
Fortalezas	Útil para asociar texto y música en música vocal, y para las obras programáticas.	Anima al oyente a ser receptivo a la música, lo que la hace más significativa y disfrutable.	Concentra la atención del escucha en las propiedades musicales encontradas en una obra.
Debilidades	En las obras instrumentales, el "mensaje" es en gran medida un asunto de suposiciones, y su búsqueda distrae al oyente de las cualidades musicales.	Es tema de debate el que la música pueda o no hacer referencia a algo fuera de sí misma; la existencia de estados sentimentales no identificables puede ser cuestionada.	Es tema de debate el que la gente pueda separar sentimiento e intelecto; la atención dirigida únicamente a las propiedades formales de la música, fomenta en el oyente la ignorancia del efecto de la misma sobre los sentimientos.

Además de los criterios de valor que brindan las teorías anteriores, existen otros muchos motivos para escuchar música: el gusto por sus propiedades sensoriales (Copland, 1957); la fascinación por la habilidad del compositor en el uso del material musical; la necesidad de descansar oyéndola; la búsqueda de novedad, etc., lo cual apunta a que ninguna de las explicaciones dadas es suficiente por sí misma.

El fundamento estético incluye también la consideración de aspectos como la experiencia estética (sus características y condiciones de posibilidad) (Beglarian, 1971; Bartlett, 1968); el problema de la determinación de lo que es una "buena música" (Meyer, 1956 y 1967; Bertyne, 1974); la posibilidad de fomentar el desarrollo de la sensibilidad estética en los alumnos y la naturaleza y extensión de los beneficios extramusicales del estudio de la música (Birge, 1966; Dykema y Gehrkens, 1941; Wolff, 1978; Movesian, 1967; Maze, et al, 1967; Rodosky, 1974; etc.).

3. Fundamento sociológico. A propósito de él, se exploran diversas ideas con implicaciones para la educación musical, tales como:
 - La influencia de lo innato y lo aprendido en la conducta humana (Goddard, 1912; Erlenmeyer-Kimling y Jarvik, (1963); Watson y Raynor, 1921; Watson, 1927; Seashore, 1919; Lundin, 1967). Con base en los autores anteriores, Abeles et al. concluyen que ambas cosas parecen ser significativas (1995: 143).

- La socialización. Este proceso, mediante el cual los jóvenes aprenden cómo vivir en la sociedad, es también esencial para la adquisición de las características humanas distintivas, objeto principal de la educación (Davis, 1949; Etzioni, 1983).
- La música como conducta humana. La idea de la música como algo que se puede aprender —como se aprenden otras cosas— en contraposición a la concepción de que pertenece a “otro mundo” (Wagner, 1995; Schoenberg, 1951).

- Los factores que afectan la conducta musical:

Biológicos.

Sociales:

- funciones sociales de la música. Los diferentes papeles que representa este arte y las necesidades que satisface en la vida humana; entre esos papeles se encuentra la expresión emocional, el goce estético, el entretenimiento y el mantenimiento de la cohesión social (Merriam, 1964; Kaplan, 1990; Honigshelm, 1989; Gaston, 1968);
- estratificación social. El concepto de que la sociedad se divide en diferentes niveles, lo cual influye en la conducta humana. Las diferencias afectan significativamente a las preferencias musicales y al uso que se le da a la música (Vander Zanden, 1990; Schneider y Lysgaard, 1953; DiMaggio *et al.*, 1978; Baumol y Bowen, 1966; Schuessler, 1948; Gelger, 1950);
- estratificación por edad. La pertenencia a un grupo determinado de edad y su influencia en la conducta y los intereses. Es un aspecto de especial consideración en la enseñanza musical durante la secundaria (Farnsworth, 1969; Rieger, 1973);
- etnocentrismo. La tendencia de la gente a utilizar su propio grupo social como estándar para sus puntos de vista. En este tema, la consideración de la superioridad de la sociedad o grupo al que se pertenece es típica (Bernstein, 1988; Goertz, 1988; Mueller, 1958; Hopkins, 1973);
- grupos étnicos. Además de las diferencias derivadas de la estratificación social y de edad, los antecedentes étnicos establecen diferencias en las preferencias musicales (Hakenen y Wells, 1990), y
- pluralismo. La idea de que la sociedad está formada por muchos grupos, cada uno con intereses y estilos de vida diferentes. En las sociedades plurales, los maestros de música enfrentan al reto de la diversidad dentro de la unidad.

Culturales:

- estándares culturales. Tales estándares son mayormente cualitativos, y no pueden ser definidos racionalmente; su existencia es, en cierto sentido, su propia justificación de ser.

- gusto de las *masas* (*mass taste*). La consideración de si la democratización creciente de la sociedad occidental ha disminuido, o no, la calidad de las bellas artes. La respuesta a esta pregunta es compleja y poco clara (Toffler, 1965; Bantock, 1968; Fox y Wince, 1975; Vulliamy, 1977; Hirsch, 1971).

Tecnológicos:

- disponibilidad masiva de la música y sus consecuencias para la enseñanza musical. Esta disponibilidad es algo reciente en la historia humana, y ha afectado en gran medida al cómo la gente experimenta la música, y al mismo tiempo, cómo debe ser ésta enseñada.
4. Fundamento psicosociológico. Acerca de él, se reflexiona también sobre algunos conceptos —esta vez en relación con la psicología social— que inciden en la educación musical:
- La imagen de sí mismo. Esta idea comprende diversos aspectos, como la autopercepción de la imagen que uno brinda a los demás, la autopercepción de los juicios ajenos acerca de uno mismo, y los sentimientos que provocan esas percepciones. También incluye la preservación de la autoimagen por medio de un *razonamiento tendencioso* (*self-serving bias*) que explica los triunfos propios como dependientes del esfuerzo y la habilidad, y los fracasos como resultado de circunstancias ajenas. En el campo musical, la autoimagen influye en el tipo de música que se escucha y el tipo de aproximación a ella. Para muchas personas, la música es un medio para proyectar una imagen y ser asociadas con cierto grupo social o ciertas ideas (Cooley, 1902; Mead, 1934; Whitley y Frieze, 1985; Mullen y Riordan, 1988; Ross y Fletcher, 1985; Hollander, 1985; Myers, 1990).
 - La conformidad. Es la tendencia humana a seguir o aceptar las acciones de los otros. En las actividades musicales interviene esta tendencia, especialmente en los adolescentes. El grado de conformidad depende de factores tales como la confianza en los demás, el grado de acuerdo con ellos y el sentimiento de seguridad y autoconfianza propios (Asch, 1952 y 1955; Inglefield, 1968; Latané y Darley, 1968).
 - El papel social (*role*). Es el concepto de que la gente hace lo que se espera de ella. Tal expectativa puede influir en qué tan bien aprenden los alumnos dentro de una clase, así como en la selección de instrumentos musicales por parte de niños y niñas (Rosenthal, 1985 y 1987; Rosenthal y Jacobson, 1968; Feldman y Prohaska, 1979; Jamieson *et al.*, 1987; Kaplan, 1970; Abeles y Porter, 1978; Griswold y Chronback, 1981; Holt, 1991; Brandenburg, 1991).
 - La competición y la cooperación. En este aspecto se contraponen la idea de unos cuantos que ganan a expensas de los demás, con la de gente que trabaja junta para lograr un

objetivo con el que todos ganan en cierta medida. La competición recibe mucha atención en las escuelas de música; sin embargo, un enfoque de adquisición de capacidades (competencias) mediante actividades cooperativas sería más apropiado como meta educativa. Para que los alumnos puedan aprender y logren tales competencias, es necesario que el maestro establezca claramente los criterios de desempeño y reduzca los elementos de competición en sus clases (Kohn, 1986; Maehr, 1983).

- El liderazgo. Es el concepto de guiar a un grupo al logro de una tarea. Los dirigentes efectivos tienen visión, capacidad para comunicarla y habilidad para inspirar a la gente a actuar. Sin embargo, según las circunstancias, los líderes deben mostrar diversas cualidades y habilidades. Debido a su preparación especializada, los maestros de música tienen la oportunidad de ejercer algún grado de liderazgo en el sistema escolar y en sus comunidades (Schwarz, 1972; Bennis, 1984; House y Singh, 1987).
- La confianza en sí mismo. Es la necesidad que experimentan los adolescentes de sentirse capaces en su incipiente estado de adultos. El desarrollo de la confianza en sí mismos, al tratar con el mundo adulto, puede llevar a los jóvenes a desear un tipo de música desconocido para sus mayores, lo cual impulsa al sector de la música juvenil. Los maestros de música deben buscar un equilibrio entre los extremos de mostrarse demasiado interesados en la música *pop* actual y denigrarla o ignorarla. Muchos de los rasgos de esta música puede usarse en clase con fines comparativos en la enseñanza de diversos aspectos musicales; también se puede tratar de enseñar el lugar y el papel que juega la música *pop* en el mundo de manera general (Cutietta, 1991).
- Las actitudes. La actitud es una disposición, favorable o desfavorable, hacia algo. El asunto de alentar actitudes positivas hacia la música es importante y complejo. Por lo general, las actitudes se forman por medio de la asociación, el refuerzo y el deseo de consistencia. La posibilidad de cambiarlas depende de factores tales como la *familiaridad* (lo aprendido en el hogar, por ejemplo), la *similitud* (el ver la misma actitud en otras personas), la disposición hacia la persona que sugiere el cambio y la conformidad (Schuessler, 1948; Zajonc, 1968; Jennings y Niemi, 1968).
- La creatividad. Es la creación que se da cuando no se imita conscientemente otra cosa. Se trata también de un asunto de gran complejidad, que parece responder a una combinación de varios rasgos, como la fluidez, la flexibilidad y la originalidad. La conducta creativa se distingue de la desviada o psicótica en que crea un sentido de orden y organización. Existe algún acuerdo en cómo estimular mejor la creatividad; la evidencia puede presentarse de tal forma que, al menos en las etapas iniciales, el apegarse a un sistema muy estructurado —que restringe los contenidos— puede resultar mejor (por ejemplo el sistema de enseñanza

musical de Orff; pero otras evidencias sugieren que el alentar y el dar mucha libertad a los alumnos son más efectivos. Parece ser que la creatividad es en gran parte una tarea individual, no un esfuerzo de grupo (Guilford, 1956; Piers *et al.*, 1960; Freud, 1947; Barron, 1969; Gardner, 1963; Vaughan, 1973; Farnham-Diggory, 1972; Bruner, 1964; Webster, 1990).

5. Fundamento psicológico. En la psicología del aprendizaje predominan dos teorías, la conductista y la cognitiva. La primera, ejemplificada por la obra de Skinner y Keller (con antecedentes en Watson, Thorndike y Spencer), se ha enfocado al desarrollo de explicaciones prácticas de problemas simples de aprendizaje. La segunda, representada por Bruner (1964, 1988 y 1991) y Ausubel (1968, 1972) (con antecedentes en Wertheimer, Köhler y Kofka), ha buscado desarrollar teorías para explicar procesos mentales complejos, como por ejemplo la formación de conceptos. Esta segunda escuela ha tenido una orientación más teórica, mientras que la conductista ha enfatizado el aspecto de la aplicación. Diversos psicólogos, no fácilmente clasificables en una u otra postura, también han realizado aportaciones importantes al entendimiento del proceso de aprendizaje; entre ellos se cuenta Piaget (1973, 1976, 1978, 1979) (desarrollo del niño), Gardner (1983 y 1987) y Guilford (1956) (estructura del intelecto) y Rogers (1978) y Maslow (1954 y 1978) (psicología humanista).

La *teoría de los estadios* de Piaget ha tenido mucha influencia en la teoría e investigación del desarrollo del niño. En ella se explican cuatro etapas de desarrollo intelectual: sensoriomotora, preoperatoria, de operaciones concretas y de operaciones formales. Al avanzar por estas etapas, el niño está cada vez en mejores condiciones para interactuar con su medio ambiente. Desde los años sesenta, varios educadores musicales se han interesado en las teorías del desarrollo del niño y han publicado investigaciones en las que exploran su aplicación al aprendizaje de la música (Petzold, 1963; Pfloderer, 1964; Zimmerman y Sechrest, 1968; Serafine, 1975 y 1988; Shuter-Dyson, 1981; Webster y Zimmerman, 1983; Sloboda, 1985). Algunos resultados de estos estudios sugieren que los niños de cinco años, en general son incapaces de conservar los elementos musicales, mientras que los de ocho lo pueden hacer; por otra parte, la formación conceptual en música parece seguir este orden: volumen, timbre, *tempo*, duración, altura y armonía (Zimmerman, 1981: 52).²¹

Los psicólogos cognitivos intentan explicar procesos mentales complejos, que pueden concebirse como programas humanos consistentes en diversos pasos mentales para

realizar una tarea. Algunos de estos programas tienen secuencias establecidas (*algoritmos*); otros —en los que los alumnos desarrollan sus propias estrategias de solución de problemas— se denominan *heurísticos*. La teoría de aprendizaje de Gagné (1965 y 1990), que considera jerárquicamente ocho categorías (aprendizaje de señales, estímulo-respuesta, encadenamiento, asociación verbal, discriminación múltiple, aprendizaje de conceptos, aprendizaje de principios y solución de problemas) es un ejemplo de algoritmo. Los programas heurísticos, por su parte, son más flexibles y contienen bucles (*loops*) de retroalimentación. Los cuatro sistemas humanos de procesamiento de información son: lectura y retención (*scanning and holding*), recuerdo, formación de conceptos y solución de problemas. El primero permite a los estudiantes retener lo más sobresaliente de un estímulo en la memoria de corto plazo (los esquemas mentales que los alumnos tengan con anterioridad a la presentación de la información pueden influir enormemente en la habilidad para retener). Por su parte, la habilidad para retener información por periodos largos depende de los programas de recuerdo. El decodificar y recuperar información de la memoria de largo plazo son los aspectos críticos del proceso del recuerdo. La manera en que se organiza el contenido de la memoria de largo plazo es un factor importante para recuperar la información. El tercer sistema, la organización de la información en conceptos, puede ayudar a los estudiantes a recordar y adquirir más conocimiento. La formación de conceptos es esencialmente un proceso de clasificación. Los estímulos con características semejantes son agrupados de acuerdo a atributos que actúan como criterios de clasificación. Los psicólogos que abogan por un enfoque de descubrimiento, recomiendan que el estudiante sea responsable de organizar la nueva información recibida, mientras que aquéllos que promueven el aprendizaje por recepción sugieren que el material a presentarse sea organizado por el instructor. Finalmente, los programas de solución de problemas incluyen: la identificación de objetivos, la determinación de la situación, la iniciación de actividades dirigidas a los objetivos y la evaluación del progreso realizado. Las habilidades de los estudiantes para identificar elementos de su medio ambiente que pueden ser útiles para solucionar problemas, están relacionadas con el éxito en esta tarea.

En relación con el tema de la motivación, los problemas de los alumnos pueden ser entendidos si se identifican exitosamente las necesidades intrínsecas y/o extrínsecas de cada uno de ellos. Los psicólogos cognitivos se han interesado principalmente en describir los motivadores intrínsecos, dando lugar a teorías tales como la de *motivación por competencia* de White (1959), definida como la necesidad interna de dominar el medio ambiente, y la de *motivación por logro* de McClelland (1955), la cual añade un componente

evaluativo (el hacer un "buen trabajo") y emocional (la experiencia de satisfacción) a la primera teoría. Los resultados de estos estudios sugieren que la necesidad de logro de los alumnos se ve notoriamente afectada por factores ambientales formales e informales, tales como la intervención del orgullo personal (ego) en la tarea de aprendizaje y las influencias familiares y ambientales. Otros autores, como Nicholls (1982), Maehr (1983), Lewin (1951) y Atkinson (1965) han hecho aportaciones también al tema de la motivación en aspectos como el involucrarse en la tarea, la influencia de las normas sociales, los niveles de aspiración y el miedo al fracaso, respectivamente.

También Como y Rohrkemper (1985), Piaget (citado por Flavell, 1963) y los psicólogos humanistas Rogers (1978) y Maslow (1954) han contribuido al entendimiento de la motivación en el aprendizaje desde otros enfoques. Como y Rohrkemper propusieron la teoría de la *autorregulación*, según la cual el aprendizaje autorregulado es la máxima estrategia cognitiva que el alumno puede usar para aprender, ya que comprende un esfuerzo sistemático para desarrollar el entendimiento del nuevo material, la manipulación de la red de ideas preexistentes y el seguimiento del progreso en la adquisición de la nueva información.

Por otra parte, dentro de su *teoría de la equilibración*, Piaget propuso un *ciclo de aprendizaje automotivado*, consistente en cuatro pasos: acción (interacción con el medio ambiente), acomodación (ajuste de los esquemas del sujeto al medio), imitación (práctica del ajuste) y asimilación (aplicación de los nuevos esquemas a nuevas situaciones). En este ciclo se enfatizan dos procesos que permiten la adaptación (tendencia activa de ajuste hacia el medio): la *asimilación*, que consiste en la incorporación de un elemento, característica u objeto a las estructuras o esquemas que posee el sujeto, y la *acomodación*, que implica un reacomodo de dichos esquemas, como consecuencia de la interacción con la información nueva. La teoría de la equilibración señala que la adaptación no es más que el equilibrio dinámico entre la acomodación y la asimilación, mismo que puede ser perturbado por nuevas interacciones del sujeto con el medio o por nuevos problemas que este último le plantee al sujeto. En otro contexto, los psicólogos humanistas Rogers y Maslow, recalcan la importancia de las características personales del alumno en sus enfoques acerca de la motivación. Maslow presenta una jerarquía de necesidades (bienestar físico, seguridad, pertenencia y amor, estima y autorealización), y sugiere que cuando las de un nivel inferior han sido satisfechas, se puede proseguir al siguiente, hasta que los individuos son motivados por la autorealización, que consiste en el cumplimiento del potencial o misión de

la persona. En tal nivel, es más probable que se viva una *experiencia pico*, que consiste en una visión interior intensa y placentera de logro y capacidad. Por su parte, la postura de Rogers enfatiza la importancia de que el alumno sea autoconsciente, es decir, esté en contacto consigo mismo. Para ello, es importante que el maestro cree un ambiente de aceptación, en el que los alumnos ocupen una posición central como personas susceptibles de tener sentimientos. Ambos autores concuerdan en que el brindar opciones a los estudiantes en el ambiente de aprendizaje y permitir que tomen sus propias decisiones contribuye a aumentar su motivación.

En el área de los factores contextuales que afectan al aprendizaje, existen aportaciones de autores como Hunt y Sullivan, Lippitt y White, Rosenshine y Furst, Good y Brophy, y Clark, así como Kurt Lewin, quien con su teoría sociológica *del campo* (1951) brinda un marco de trabajo para examinar el contexto educativo. Para Hunt y Sullivan (1974), los factores que pueden influenciar el proceso enseñanza-aprendizaje son dos: las características de los alumnos (por ejemplo la clase socioeconómica) y el ambiente en donde se desarrolla el aprendizaje. Con respecto a este último factor, los autores establecen una taxonomía que ayuda a identificar todos sus elementos, los cuales son: el ambiente cultural y escolar; las características del centro escolar y su organización, y las características personales, actitudes y conductas de los maestros. Para Lippitt y White (1943), las características de los docentes (v.gr.: democrático, autoritario o permisivo) pueden afectar el clima social de la clase y la productividad de los alumnos. Los resultados muestran que en una clase de ambiente democrático existe más motivación, originalidad y pensamiento colectivo, aunque un poco menos de trabajo que en los grupos autoritarios. En estos segundos, se presenta más hostilidad, más dependencia del maestro, menos diferencias individuales y más deserción. Finalmente, los grupos de ambiente permisivo producen menor cantidad y calidad de trabajo que los dos anteriores.

Por su parte, Rosenshine y Furst (1971), consideran que las dimensiones del trabajo docente que tienen una incidencia positiva en el logro de los alumnos son: la claridad, la capacidad de variación, el entusiasmo, la orientación al alumno, y el brindar la oportunidad de aprender. Para Good y Brophy (1990), los alumnos provenientes de grupos de bajos ingresos pueden presentar dificultades en la escuela por problemas nutricionales, de salud o de falta de experiencias en el seno familiar. Como complemento de esta idea, estudios como el realizado por Clark (1983) sugieren que más que un asunto de recursos financieros, lo que provee al alumno de alimento para su crecimiento cognitivo es un ambiente familiar

estimulante, en donde se promueva el pensamiento por medio de actividades como la lectura de periódicos y libros, el comentario de sucesos, la audición selectiva y atenta de música, la participación en organizaciones sociales y políticas, la participación en grupos musicales, la visita a museos, la asistencia a conciertos, etc.

El aspecto de la habilidad musical y su evaluación han interesado a psicólogos musicales y educadores por más de 50 años (Bentley, 1966; Gordon, 1965, 1968, 1971, 1987; Radocy y Boyle, 1988; Seashore, 1919; Schoen, 1940; Mursell, 1937; Wing, 1941; Schuter, 1968; Holmstrom, 1963; Revesz, 1953; Farnsworth, 1969; Lundin, 1967). Autores como Radocy y Boyle 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.

Otro asunto relacionado con la habilidad musical ha sido el de los *tests*, de los cuales se han creado más de una docena después de 1919, año en que Seashore publicó su *Measures of Musical Talent*. Los *tests* han generado gran controversia, ya que varían mucho en cuanto a las conductas musicales que examinan, lo que revela también variación en los conceptos de habilidad musical e inteligencia que sustentan sus diseñadores. Estas diferencias han dado lugar a diversas escuelas teóricas, que pueden agruparse en tres grupos. En el primero, se reúnen 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). En el segundo grupo se incluyen las propuestas de aquellos psicólogos musicales (Mursell, 1937; Wing, 1941) que consideran que la habilidad musical es única, por lo que 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 (cfr. nota 51 de esta tesis, pág. 182). 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 pocos factores (v.gr.: 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*).

El tema del origen de la habilidad musical ha suscitado aún mayor debate que el de su naturaleza. La pregunta central a este respecto es la de si la habilidad musical se llega a poseer principalmente por factores hereditarios o por factores ambientales. La respuesta a esta pregunta tendría una influencia considerable en la educación musical. La importancia dada a ambos factores ha variado a lo largo del siglo XX; en su primera mitad, imperó la idea de que el factor decisivo era la herencia, apoyada por Seashore (1919), Schoen (1940) y Revesz (1953); en los años cincuenta, ganó popularidad la postura que excluía la influencia genética a favor del factor ambiental (Farnsworth, 1969; Lundin, 1967). Algunos puntos de vista contemporáneos sugieren una postura menos polarizada, ya que si bien el intelecto humano tiene un fuerte componente hereditario, expertos en genética han establecido que los puntajes en pruebas de inteligencia (*IQ*) pueden modificarse hasta en 25 puntos gracias a influencias ambientales (Good y Brophy, 1990). Este descubrimiento parece reforzarse por varios estudios (Gordon, 1968) que señalan que la aptitud musical parece ser relativamente estable después de los 10 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.

No parece probable que la pregunta sobre la influencia del factor genético y el ambiental en la habilidad musical se pueda resolver en el futuro próximo, ya que aún no se desarrollan estrategias de investigación satisfactorias que permitan aislar ambos factores. Para concluir el asunto de la habilidad musical, hay que añadir que también se han propuesto hipótesis que la relacionan con características como el género, la raza y la inteligencia. Estudios recientes señalan que los estereotipos sociales pueden afectar los papeles (*roles*) de género y raciales con relación a la música; sin embargo, no se han encontrado diferencias en la habilidad musical en función de esas dos características. La relación entre inteligencia y habilidad musical no está bien definida; tras examinar la literatura, Radocy y Boyle (1988) concluyen que si bien toda la gente con gran talento musical parece ser también muy inteligente, no todos los muy inteligentes tienen talento musical. La relación entre inteligencia y habilidad musical seguirá siendo un tema de interés para los investigadores en el futuro.

Para complementar la exposición anterior, basada en Abeles *et al.*, (1995: 41-232), hay que señalar que existen otras maneras de conceptualizar las aportaciones de la psicología de la educación. Para Hernández Rojas (1998), por ejemplo, existen cinco paradigmas: conductista, humanista, cognitivo, psicogenético y sociocultural, cada uno de los cuales tiene proyecciones de aplicación educativa.²² En la información brindada anteriormente a partir de Abeles *et al.*, se aludió a autores y corrientes que corresponden a cuatro de los paradigmas presentados por Rojas: conductista (Skinner, Keller, etc.), humanista (Rogers y Maslow), cognitivo (Bruner, Ausubel, Gardner, Gagne, etc.), psicogenético (Piaget); sin embargo no se menciona al paradigma sociocultural. Por este motivo a continuación se hace una breve exposición del mismo para terminar esta parte dedicada al fundamento psicológico de la educación.

Para Rojas (1998: 211-245), el paradigma sociocultural se basa principalmente en las aportaciones de Vigotsky y sus seguidores en oriente y occidente. Vigotsky se interesó por diversas cuestiones relativas a los procesos educativos, y en sus obras y enseñanzas se encuentran conceptos, ideas y propuestas que han resultado de gran interés para los educadores de hoy, por ejemplo: las relaciones entre desarrollo y aprendizaje; el concepto de *zona de desarrollo próximo* (ZDP); las relaciones entre conceptos espontáneos y científicos; el desarrollo "prehistórico" de la escritura; la evaluación dinámica vs. la estática; el papel del lenguaje como sistema básico autorregulador de la conducta y los estudios sobre enseñanza especial con poblaciones atípicas. La premisa central del paradigma consiste en que el desarrollo psicológico individual no es independiente de los procesos socioculturales en general, ni de los procesos educacionales en particular. Según esta postura, no es posible estudiar el desarrollo psicológico al margen del contexto histórico-cultural, ya que el ser humano se desarrolla en la medida en que se apropia de instrumentos (tanto físicos como psicológicos) de índole sociocultural, al interactuar con personas que saben más que él (ya sean adultos o bien pares con mayor desarrollo).

Según Rojas (1998: 228), gran parte de las propuestas educativas en este paradigma se relacionan con el concepto clave de *zona de desarrollo próximo* (Vigotsky, 1934). La ZDP es la distancia que existe entre el nivel real de desarrollo (definido por la capacidad autónoma de resolver un problema) y el nivel de desarrollo potencial (definido por la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con un par más capaz). Mediante este concepto se pueden superar las limitaciones de los instrumentos de evaluación estática, que

sólo valoran parcialmente el desarrollo de los sujetos al enfocarse en determinar los productos acabados de dicho desarrollo, y no los que están en proceso de evolución.

2.3.1.2 EL PAPEL DE LA PSICOLOGÍA EN LA EDUCACIÓN MUSICAL

En el campo de la educación musical —y de la educación en general— no es suficiente con entender las bases teóricas del aprendizaje; es necesario, además, buscar la manera de aplicar las teorías y principios psicológicos a la enseñanza-aprendizaje de la música. En este sentido, Abeles *et al.* (1995) señalan que en los Estados Unidos de América se han realizado esfuerzos para definir tales aplicaciones, mediante diversos simposios organizados entre 1979 y 1981 por la MENC (Musical Educators National Conference). Algunas de esas aplicaciones provienen claramente de un paradigma específico; sin embargo, a veces son inclasificables, pues combinan en sí mismas rasgos de diversas propuestas. Entre los ejemplos de aplicaciones a la educación musical, reseñados por Abeles *et al.*, se encuentran las taxonomías de objetivos educativos relativas a los ámbitos cognitivo, afectivo y psicomotor; el planteamiento de los objetivos de la educación musical en términos conductistas; el movimiento tendiente a la responsabilidad educativa (*Educational Accountability*); la enseñanza individualizada y la teoría del aprendizaje de Gordon. A continuación se describe cada una de estas aplicaciones.

La taxonomía del ámbito cognitivo, diseñada por Bloom (1956), comprende una jerarquía que va de las habilidades mentales simples a las complejas, en el entendido de que estas últimas requieren la existencia de las primeras. Sus categorías son las siguientes: *conocimiento* → *comprensión* → *aplicación* → *análisis* → *síntesis* → *evaluación*. Por *conocimiento* se entiende el recuerdo de material previamente aprendido, que suele conservarse como se aprendió, o tener pequeñas variaciones. La gama del material aprendido puede ir desde los hechos concretos, hasta las teorías y generalizaciones. Por su parte, la *comprensión* implica no sólo recordar el material aprendido, sino captar su sentido. Esta habilidad se demuestra mediante actividades como la traducción, la interpretación y la extrapolación. En el caso de la *aplicación*, se es capaz de aplicar generalizaciones, abstracciones y reglas de procedimiento —previamente recordadas y comprendidas— a situaciones particulares y concretas. El *análisis* implica la identificación y organización de los componentes de algún material, de manera que las ideas contenidas en él se vuelvan más explícitas. Por su parte, la *síntesis* implica el proceso contrario: unir elementos o partes para formar un nuevo todo. Esta habilidad, que involucra a la creatividad, se demuestra mediante la creación de un plan, o bien un conjunto de operaciones o relaciones abstractas.

Finalmente, la *evaluación* consiste en la habilidad para emitir juicios con relación a la efectividad de materiales y métodos para el logro de fines preestablecidos.

Por su parte, la taxonomía del ámbito afectivo, propuesta por Krathwohl, Bloom y Masia (1964), establece una jerarquía de interiorización de actitudes, códigos, principios o sanciones. Los primeros niveles de la jerarquía implican poca interiorización y compromiso de parte del alumno, mientras que los últimos revelan un alto grado de interiorización de valores, lo cual se manifiesta en conductas consistentes. Las categorías de esta taxonomía son las siguientes: *recepción* → *respuesta* → *valoración* → *organización* (de valores) → *caracterización* (del alumno) *por un valor, o un complejo de valores*. La *recepción* se caracteriza por una buena disposición del estudiante para atender y notar fenómenos y estímulos. En el nivel de la *respuesta*, no sólo hay atención al estímulo, sino que se interactúa con él. Expresiones de este nivel pueden ser el acatamiento de un conjunto de reglas, la búsqueda de información adicional sobre algún tema visto, o bien la participación placentera en una actividad. En el caso de la *valoración*, se le asigna valor a un objeto, fenómeno o conducta. Este nivel puede ir desde la simple aceptación de un valor, hasta un compromiso más fuerte con una postura, un grupo o una causa. Por su parte, la *organización* implica la interrelación de valores y el nacimiento de un sistema de los mismos. En este nivel se considera la consistencia y estabilidad de valores y creencias que se desarrollan hacia un complejo de valores; para que tal sistema sea consistente, se requiere que los conflictos entre valores sean resueltos. Al desarrollarse el sistema de valores personales, también se genera una filosofía de vida sobre la cual basar las decisiones. Finalmente, la *caracterización por un valor o sistema de valores* es un nivel en el que las conductas del estudiante se vuelven consistentes y expresan un estilo de vida que evidencia el sistema de valores interiorizado.

Finalmente, la taxonomía del ámbito psicomotor, diseñada por Elizabeth Simpson (1966), también presenta una jerarquía que va de lo simple a lo complejo, y tiene las siguientes categorías: *percepción* (estimulación sensorial; selección de señales y traslación) → *ajuste preparatorio* (mental, físico y emocional) → *respuesta guiada* (imitación y ensayo y error) → *mecanismo* → *respuesta compleja evidente* (resolución de la incertidumbre y ejecución automática) → *adaptación* → *creación* (de nuevas habilidades). La categoría de la *percepción* implica el proceso de hacerse consciente de objetos, cualidades o relaciones mediante el uso de los órganos de los sentidos, e incluye tres pasos: la estimulación sensorial, con incidencia en uno o más sentidos; la selección de señales, que implica la habilidad para distinguir estímulos sensoriales, y la traslación, o determinación del significado de las señales para la acción. La

segunda categoría, el *ajuste preparatorio* para determinada acción o experiencia, incluye los aspectos mental (preparación cognitiva para un acto motor), físico (ajustes anatómicos necesarios) y emocional (preparación en términos de una actitud favorable). La siguiente categoría, *respuesta guiada*, pasa por las siguientes dos etapas: imitación, cuando se ejecuta una acción en respuesta a otra persona que la ha realizado primero, y ensayo y error, cuando se realizan varios intentos hasta lograr la respuesta apropiada. La cuarta categoría, el *mecanismo*, consiste en realizar habitualmente una respuesta aprendida. La quinta, *respuesta compleja evidente*, implica la ejecución tranquila y eficiente de una acción motriz compleja, e incluye las siguientes dos etapas: resolución de la Incertidumbre (al conocer la secuencia de acciones se puede proceder con confianza), y ejecución automática, o habilidad para ejecutar una acción motora fina con facilidad y control muscular. En penúltimo lugar, la categoría de la *adaptación* es aquella en que es posible modificar una ejecución para hacerla más apropiada. Finalmente, la categoría de la *creación* implica la posibilidad de desarrollar nuevas habilidades.

A propósito de las tres taxonomías, es necesario señalar que, en términos generales, las dos primeras (ámbito cognitivo y afectivo) son las que han recibido mayor atención por parte de maestros e investigadores —sobre todo la primera—, sin embargo, la del ámbito psicomotor es especialmente importante en el campo específico la educación musical. También hay que aclarar que los tres ámbitos no se presentan aisladamente, sino de manera interrelacionada; por ejemplo, las actitudes afectan al aprendizaje cognitivo, y los conocimientos inciden en el desarrollo de las habilidades motrices.

Otro ejemplo de aplicación, es el de los objetivos de conducta (o de ejecución), derivados de la concepción conductista del aprendizaje, los cuales han ejercido una gran influencia en todo el ámbito educativo, y desde luego en el campo de la música. Estos objetivos surgieron históricamente ante la necesidad de restar fuerza a la enseñanza centrada en la presentación de contenidos, en la cual se daba poca importancia a los cambios de conducta producidos en el proceso. Su finalidad es concretar las intenciones educativas enunciadas previamente de manera más general, para lo cual deben redactarse de forma precisa, clara y exenta de ambigüedad, además de contener los siguientes elementos: un verbo (de acción observable); las condiciones en que debe ocurrir la conducta; un estándar de calidad, y el sujeto que presentará la conducta. En consecuencia, estos objetivos forman parte de un diseño curricular cuidadoso, que establece una concordancia entre varios tipos de objetivos, que van de lo general a lo particular de acuerdo a la siguiente secuencia: meta (u objetivo general) → objetivo

de unidad didáctica → objetivo de ejecución, y no se prestan a ser improvisados por los maestros en cada clase.

A pesar de su gran influencia, los objetivos de conducta han sido objetados por varias razones: 1) el lenguaje utilizado para establecerlos es demasiado limitado cuando se trata de las sutilezas de la experiencia humana, incluidos los sentimientos; en otras palabras, las intenciones educativas sobrepasan por mucho lo que puede ser descrito verbalmente y lo que puede medirse; 2) la aplicación de estándares es difícil en ciertas áreas de la educación, incluida la música (si bien es cierto que a propósito de una obra artística se puede emitir un juicio de valor, lo cual requiere una amplia gama de conocimientos, también lo es que no puede sujetarse al cumplimiento de estándares o normas); y 3) no todos los resultados de la educación pueden ser predichos; de hecho, tanto en el aula como fuera de ella, pocas cosas suceden de manera lineal, como partes de un proceso racional en que se definen perfectamente los resultados a obtener. En muchos casos, las actividades más fructíferas tienen un carácter exploratorio y/o lúdico, lo cual no implica irracionalidad o irresponsabilidad.

En el mismo sentido de las limitaciones antes señaladas, Eisner reconoce que los objetivos de conducta "[. . .] no son adecuados, de ninguna manera, para conceptualizar la mayoría de nuestras aspiraciones educativas más anheladas" (1979: 101). En esa misma obra: *The Educational Imagination*, el autor no descarta el uso de tales objetivos —apropiados para prescribir el aprendizaje de habilidades particulares y bien definidas— sino que propone complementarlos con dos elementos más: los *objetivos de solución de problemas* y las *actividades expresivas*.²³ Los objetivos dirigidos a la solución de problemas no anticipan las posibles soluciones, ya que éstas pueden ser infinitas; más bien se limitan a describir claramente el problema, así como las especificaciones a tener en cuenta. Este tipo de objetivos, comunes en el ámbito del diseño y de los laboratorios científicos, le da gran importancia a la flexibilidad cognitiva y a la exploración intelectual (correspondientes a los niveles más altos de la taxonomía de Bloom), y tiene la ventaja de motivar el interés de los alumnos, al poner en juego su ingenio. Por su parte, las *actividades expresivas* se planean sin esperar resultados precisos o explícitos; se trata de actividades que prometen ser fructíferas, aún cuando los maestros no puedan decir qué es lo que los alumnos aprenderán. Este tipo de actividades producen, a su vez, lo que Eisner denomina *resultados expresivos*; en palabras del propio autor:

[. . .] La táctica adoptada para generar resultados expresivos consiste en crear actividades de carácter seminal; lo que se busca es que los alumnos se ocupen de actividades que sean lo suficientemente ricas como para permitir una gama amplia y provechosa de resultados educativos valiosos. Si los objetivos de conducta y las actividades de conducta constituyen los diagramas de flujo del currículo, las actividades expresivas y los resultados expresivos representan su parte heurística. (1979: 104).

Según Abeles *et al.* (1995: 248), a pesar de que las propuestas de Eisner son adecuadas para el currículo musical, no han tenido mucha influencia en él.

Es importante señalar que, no obstante las críticas que han recibido los objetivos de conducta, éstos han influido en la consolidación de un movimiento tendiente a la responsabilidad educativa (*Educational Accountability*). La finalidad de este movimiento es que todos los involucrados en los procesos educativos —autoridades académicas y administrativas de diversos niveles, así como maestros— sean capaces de rendir cuentas de su labor. En EUA, ese movimiento se ha plasmado incluso en un sistema legal, que está presente en más de 40 estados. Los movimientos a favor de la responsabilidad educativa han surgido en momentos —años sesenta e inicios de los setentas, y posteriormente mediados de los ochentas e inicios de los noventas— en que la sociedad ha perdido confianza en el sistema educativo. Además de los diversos factores que generaron esa desconfianza (la conciencia de que era necesaria una mayor participación de la sociedad en las decisiones en torno a la educación y la llegada de épocas de austeridad que aumentaron la necesidad de supervisar el gasto en ese rubro), el movimiento de la responsabilidad educativa tuvo una fuerte influencia de elementos conductistas, como los objetivos de instrucción y la concepción sistémica de la educación (que incluye cuatro aspectos esenciales: establecimiento de objetivos educativos, o lo que el alumno debe ser capaz de hacer al término del proceso de instrucción; diseño de materiales de instrucción que ayuden al alumno a cumplir con los objetivos; evaluación del logro de los alumnos con respecto a los objetivos planteados y la revisión de los materiales con base en los resultados del proceso de evaluación).

En su segundo momento (ochentas y noventas), el movimiento de la responsabilidad educativa tuvo como eje principal la determinación de estándares para la educación musical, tanto en el aspecto de los contenidos (en términos de objetivos), como de los instrumentos para evaluar el logro de los alumnos. De nuevo, las recomendaciones para este desarrollo provinieron del ámbito conductista. La responsabilidad educativa centrada en estándares tiene consecuencias a diversos niveles: a los consejos directivos de las escuelas los hace responsables, ante la sociedad, de informar acerca de sus directrices y de la eficiencia del sistema; a los

administradores escolares, de la eficiencia en el uso de los recursos, y a los profesores, del aprendizaje de los alumnos. El movimiento de la responsabilidad educativa no ha sido bien aceptado por muchos maestros, que lo han considerado una imposición; sin embargo, como apunta Colwell (1974), en los estados en los que ha sido visto como una oportunidad, los programas de educación musical se han fortalecido; además, como sugiere Labuta (1974), el otorgamiento de recursos adecuados para la educación musical sólo puede justificarse a partir del desarrollo de programas de los cuales se pueda rendir cuenta de su funcionamiento.

Según Abeles *et al.*, otra aplicación de principios psicológicos a la educación es la relacionada con la *enseñanza individualizada*. El interés por este tipo de enseñanza ha aumentado con el tiempo debido a las siguientes causas: 1) la cada vez mayor sofisticación en la identificación de factores personales en el aprendizaje (por parte de los psicólogos de la educación), por ejemplo, el estilo cognitivo; 2) el creciente conocimiento sobre el desarrollo infantil y los ritmos de maduración; 3) el creciente pluralismo étnico y racial en las escuelas (sobre todo en el caso de EUA), y 4) la conciencia, cada vez mayor, de la ineficacia de las estrategias para la enseñanza en masa. Para Flechsig y Schiefelbein (2003, publicación en la *Internet*), la enseñanza individualizada es aquella en que el alumno adquiere, autónoma e individualmente, conocimientos y habilidades mediante textos programados en pequeños pasos o etapas de aprendizaje. Los textos pueden presentarse en libros o bien en programas (*software*) para computadora. Para estos últimos autores, la enseñanza individualizada y la enseñanza programada son términos que pueden considerarse como sinónimos.²⁴

El origen de la enseñanza individualizada (o programada) tuvo lugar a mediados del siglo XX en Harvard, y luego se extendió por EUA y Europa. En 1970, ya se habían diseñado textos de enseñanza programada para la mayoría de los ámbitos del conocimiento. En los ochentas, los textos se enriquecieron con complementos gráficos y audiovisuales, que permitieron las clases apoyadas por computadoras (*Computer-based Training*: CBT, también llamada *Computer-based Instrucción*: CBI, e incluso *Computer Assisted Instrucción*: CAI, traducible al español como *enseñanza asistida por computadora*: EAC). El aumento continuo de la capacidad de almacenamiento de información (v.gr.: el CD ROM), junto con la posibilidad de ofrecer a través de la *internet* varios tipos de formación ha propiciado el diseño de programas de enseñanza-aprendizaje que se ofrecen "en directo" (*on line*) gracias a la telecomunicación, con lo cual se une la enseñanza programada con la educación a distancia.

De acuerdo con los mismos autores, en el modelo de la enseñanza individualizada, o programada, existen tres principios didácticos:

- El aprendizaje individualizado, es decir, el proceso de aprendizaje se adapta a las condiciones del estudiante, entre ellas el tiempo necesario para que aprenda.
- El aprendizaje programado, que implica el aprender en pequeñas etapas o pasos, los cuales complementan un *estado de entrada* (conocimientos previos del alumno) que es diagnosticado.
- Aprendizaje dirigido a objetivos muy específicos, al final de cada uno de los cuales se puede evaluar el dominio logrado para poder pasar a la siguiente etapa de aprendizaje.

De acuerdo con Abeles *et al.*, la enseñanza programada puede utilizar una estrategia *lineal* o una de *ramificación* para organizar la presentación de los contenidos. En el primer caso, todos los alumnos realizan la misma secuencia, mientras que en el segundo, las secuencias están determinadas por el desempeño de cada estudiante. En el caso específico de la *enseñanza asistida por computadora* (EAC), existen cinco tipos principales de organización: 1) *tutoría*, que es la más frecuente; 2) *ejercicio y práctica*; 3) *juego*; 4) *simulador*, y 5) *herramienta* (por ejemplo los programas para componer y/o escribir música).

Los programas de tutoría presentan tanto la información a aprender como las pruebas (*tests*) para verificar si se ha adquirido el conocimiento. Existen diversos programas de este tipo aplicados a la música, en los cuales se pretende el aprendizaje de conocimientos elementales, como los rudimentos de la escritura musical, o bien las fechas y obras relativas a diversos compositores. Según la sofisticación de los programas, éstos pueden ofrecer al estudiante realimentación y soluciones para superar algún problema de aprendizaje. La mayoría de ellos permite la interacción, de manera que cuando el usuario ha dado una respuesta correcta, ésta es acompañada por un refuerzo positivo, por ejemplo una voz que dice "¡bien hecho!", o a veces una pequeña fanfarria. Los programas de tutoría de buena calidad tienen un registro del desempeño de los estudiantes, para que tanto éstos como sus maestros puedan hacer seguimiento del avance logrado. Este tipo de programas son especialmente adecuados para promover el conocimiento de hechos, por ejemplo los términos musicales; las discriminaciones, como los problemas simples de entrenamiento auditivo, y la comprensión de reglas, como las del *contrapunto*. Otras de sus características es que requieren bastante tiempo para su diseño y tienden a enfocarse en la adquisición de habilidades cognitivas ubicadas en el nivel más bajo de la taxonomía de Bloom.

Los programas de ejercicio y práctica también son comunes, y proveen la oportunidad de ejecutar diversas acciones y recibir retroalimentación (en algunos casos, incluso brindan

soluciones). Son el equivalente, para la computadora, de los libros de ejercicios o de trabajo. En este tipo de programas no se enseñan conceptos, sino que se refuerzan conceptos y habilidades previamente aprendidos. En el ámbito musical han sido utilizados ampliamente para el desarrollo de habilidades auditivas, ya que tienen la bondad de poder presentar los materiales a practicar en diferentes niveles de dificultad. En algunos casos, dichos niveles pueden ser seleccionados por el usuario, e incluso el programa puede hacer ajustes automáticos para responder al desempeño del estudiante. Esta capacidad para organizar la práctica y ajustarla a las características del alumno es el punto fuerte de estos programas, ya que en el desarrollo de habilidades como las relativas al entrenamiento auditivo, los ritmos de avance de los estudiantes suelen ser muy dispares. Además, la computadora es totalmente "paciente" con el usuario, y a diferencia de un profesor, puede hacer dictados cientos de veces sin cansarse o irritarse. Los programas de ejercicio y práctica de mayor calidad son aquellos capaces de analizar las respuestas del usuario y determinar las áreas débiles del mismo, tras lo cual proponen practica adicional para superarlas.

Los programas de juego suelen ser muy motivantes y pueden ser una herramienta valiosa de instrucción para que los estudiantes desarrollen habilidades. La diferencia entre los programas de ejercicio y práctica y los de juego, es que en los primeros se desarrolla fluidez en cierta habilidad, mientras que en los segundos se requiere que ya exista tal fluidez para poder participar adecuadamente. Para que exista el juego, debe haber cierto grado de competición, que puede establecerse entre el usuario y la computadora, el usuario y otro usuario, o el usuario consigo mismo, cuando compite contra su propio desempeño anteriormente logrado. En estos programas se pone el énfasis en llevar la puntuación, y además suele existir una limitación de tiempo. La motivación que promueven estos programas está dada en parte por las imágenes y sonidos que utilizan, por medio de los cuales un contenido poco interesante —aunque importante— puede ser presentado de manera atractiva. Los programas de juego tienen dos riesgos: que la estimulación visual sea muy intensa y el usuario se distraiga, o que brinden refuerzos igualmente motivantes para las respuestas correctas y las erróneas. Debido a esto, el maestro debe reflexionar sobre los objetivos que persigue al prescribirlos, así como con qué otras estrategias de enseñanza podría combinarlos.

Los programas simuladores están diseñados para explorar habilidades y conceptos sin el riesgo, costo y tiempo requeridos en la actividad real. Este tipo de programas han sido aplicados a diversos ámbitos, entre ellos la tripulación de aeronaves y el estudio de algunos aspectos de la medicina. Se caracterizan por ser bastante convincentes, por brindar al alumno

respuestas razonables a sus decisiones y por modificar el conjunto de circunstancias a enfrentar de acuerdo a dichas decisiones. Otra ventaja de estos programas es que le permiten al estudiante participar en las categorías más altas de la taxonomía del ámbito cognitivo de Bloom. Actualmente existen pocos programas simuladores en el campo musical. Uno de ellos ha sido utilizado, a nivel profesional y de posgrado, para desarrollar el entendimiento de los métodos de investigación en el ámbito musical (Abeles, 1979). Sin embargo, no es difícil vislumbrar otras posibles aplicaciones, tales como la simulación de las circunstancias que debe enfrentar un maestro en clases de diversa índole, o bien la simulación de cómo suena una pieza musical con diferentes posibilidades de instrumentación antes de que el maestro la trabaje realmente con sus alumnos.²⁵

La computadora es actualmente un importante recurso para los músicos profesionales, quienes utilizan programas de tipo herramienta para componer y arreglar música. Sin embargo, tales programas pueden utilizarse también fuera del ámbito profesional para fines de enseñanza, siempre y cuando su uso sea adaptado por maestros imaginativos. Cuando los programas de tipo herramienta son buenos, se caracterizan por brindar muchas opciones al usuario, además de ser fáciles de usar inicialmente ("amigables"). Dos ejemplos comunes de programas de tipo herramienta aplicables a la instrucción musical son los secuenciadores y los editores. Los primeros, le permiten al estudiante introducir secuencias melódicas y armónicas (ya sea mediante el teclado de la computadora o un instrumento MIDI),²⁵ y posteriormente modificar la información introducida hasta lograr el resultado deseado; dicho de otro modo, estos programas brindan la oportunidad de generar y organizar sonidos, y con ello, componer. Por su parte, los programas de edición musical permiten imprimir, con notación musical, aquella información que fue introducida directamente a la computadora, o bien secuenciada previamente. Para Abeles *et al.* existen tres ventajas en los programas de tipo herramienta antes señalados: 1) son usados por profesionales de la música, con lo cual el estudiante aprende a usar una herramienta laboral real; 2) no vienen acompañados de una secuencia de instrucción específica, con lo cual el maestro se ve libre para diseñar su propia propuesta, y 3) muchos de ellos pueden usarse en varios niveles educativos, desde la primaria hasta la enseñanza superior. De lo anterior se desprende que, a diferencia de los programas de tutoría, los de herramienta implican mayor planeación por parte del maestro, el cual debe establecer las metas y objetivos de enseñanza, así como las indicaciones específicas para utilizarlos.²⁶

El gran auge que actualmente tiene el desarrollo de la enseñanza asistida por computadora (EAC) se pone de manifiesto en la oferta de estudios de posgrado y especializaciones de

diversas instituciones, así como en la creación de asociaciones dedicadas a promover esa modalidad. Por dar sólo algunos ejemplos, la propia Universidad Nacional Autónoma de México ofrece la *maestría* y el *doctorado en Tecnología Musical* (con la participación de dos dependencias: el Centro de Ciencias Aplicadas y Desarrollo Tecnológico y la Escuela Nacional de Música); la Universidad Interamericana de Puerto Rico, la *maestría en Artes en Computación Educativa*, y la Universidad de Almería, España, la asignatura de *Informática Educativa* a nivel maestría. En nuestro país, la existencia desde 1986 de la Sociedad Mexicana de Computación en la Educación, asociación civil, es una muestra más del interés en ese campo. En su página de *Internet* (vid. bibliografía: material no impreso), se declara que la misión de la asociación es "promover y sustentar el uso generalizado de tecnología informática y de telecomunicaciones en la educación, en todos los niveles y formas de educación, [así como la] capacitación y formación de recursos humanos".²⁷

Otro ejemplo, ahora propiamente del diseño de programas educativos en el ámbito musical, es el del soporte lógico titulado *Software educativo para la enseñanza musical*, que fue creado en Cuba para apoyar los estudios de Dirección Coral. Este programa, desarrollado en la Universidad de Ciego de Ávila (en conjunción con la Escuela Elemental de Música y Danza *Nola Sahig*), sirve como complemento de la formación de los estudiantes, específicamente en el desarrollo de habilidades y destrezas para el manejo de las técnicas básicas de dirección coral, e incluye aspectos técnicos, musicales e incluso gerenciales (vid. bibliografía: material no impreso, pág. 199). Finalmente, la abundante producción de obras de autores como Alessi y Trollip (1985), Litwin (1995), Marquès (1995), Squires y McDougall (1994), Winograd (1996), etc., es una muestra de los esfuerzos informativos y de reflexión en torno a la educación asistida por computadora, en donde se combinan las ciencias de la educación con la informática. En vista de lo expuesto anteriormente, el uso de las computadoras es ya una realidad en el campo educativo y profesional de la música; en consecuencia, es importante que los maestros estén conscientes y actualizados acerca del potencial de ese recurso.

Otra aplicación de la psicología de la educación al estudio de la música, según Abeles *et al.*, es la Teoría del aprendizaje de Gordon (1988 y 1990), cuyo trabajo está ligado al de Gagné y Piaget. El componente principal de su teoría del aprendizaje musical es la secuenciación, que se da en dos áreas principales: habilidades musicales y contenido musical. De ambas, la más importante parece ser la secuenciación jerárquica de habilidades, que se muestra en la siguiente tabla:

Tabla 4. Jerarquía del aprendizaje de habilidades de Gordon, interpretada brevemente (En Abeles et al., 1995: 203)

APRENDIZAJE POR DISCRIMINACIÓN: SUBJERARQUÍA DEL APRENDIZAJE DE MEMORIA	
Auditivo/oral	- oír/moverse, salmodiar, cantar.
Asociación verbal	- asociar palabras, sílabas tonales y sílabas rítmicas con el sonido.
Síntesis parcial	- reconocer las características de totalidades (formadas por series de patrones, más que por patrones aislados) escuchadas.
Asociación simbólica (leer, escribir)	- asociación de sílabas y sonidos con la notación musical.
Síntesis compuesta (leer, escribir)	- reconocimiento de características de totalidades (series de patrones, más que patrones aislados) que son vistas en la notación y traducidos a sonido en la audición.
APRENDIZAJE POR INFERENCIA: SUBJERARQUÍA DEL APRENDIZAJE CONCEPTUAL	
Generalización (auditiva/oral, verbal, simbólica)	- identificar lo no familiar con base en las semejanzas y diferencias con respecto a lo familiar.
Creatividad/improvisación	- utilizar la habilidad y el contenido obtenido en niveles inferiores de aprendizaje para improvisar y crear música.
Entendimiento teórico (auditivo/oral, verbal, simbólico)	- aprender la mecánica de la notación musical.

Gordon considera que existen dos aspectos relacionados en el aprendizaje de habilidades musicales: la discriminación y la inferencia; para ambos desarrolla una jerarquía similar a la de Gagné (Cfr. pág. 54 de esta tesis). Al igual que este autor, Gordon propone una secuencia de aprendizaje en la cual los estudiantes progresan de un nivel jerárquico al siguiente. Si bien esta estructura parece rígida, en la práctica los maestros se mueven hacia delante y hacia atrás por los diversos niveles, al tiempo que los alumnos progresan. Según Walters (1992), la propuesta de Gordon tiene tres características importantes: 1) la enseñanza de aspectos opuestos de un mismo tema; por ejemplo, el *staccato* y el *legato*; 2) el brindar secuencias de patrones tonales y rítmicos en niveles que van de lo fácil a lo difícil para guiar la instrucción, y 3) la enseñanza de diversos aspectos de la música (v. gr.: melodía y armonía) de manera aislada. Según Walters, el enfoque de aprendizaje de Gordon es más de tipo parcial, que de totalidad. En contraposición, Walters propone una secuencia de aprendizaje del tipo *todo-parte-todo*, que consiste en tener una visión de la totalidad, luego estudiar las partes que la conforman y finalmente regresar a una comprensión mayor del todo. Esta propuesta se relaciona estrechamente con la *teoría de la elaboración* y el recurso de la *secuencia elaborativa*, expuestos previamente en el marco teórico de esta tesis (cfr. págs. 24-27 y nota número 15).

Finalmente, los diversos aspectos de la propuesta que hace César Coll en su obra *Psicología y Currículo* (1997) —utilizados como marco teórico de esta tesis (vid. págs. 17-32)— tienen interesantes perspectivas para el diseño e implementación de programas de estudio musicales; sin embargo, no fue posible localizar alguna experiencia de aplicación ya realizada en ese ámbito. Tanto la utilización de las ideas de Coll dentro del marco teórico de esta investigación, como las reflexiones realizadas en el último capítulo de la misma en torno a ellas (vid. págs. 164-175), pretenden ser una contribución a la exploración de tales posibilidades en relación con la enseñanza musical.

2.3.2 LAS ASIGNATURAS DE SOLFEO Y ADIESTRAMIENTO AUDITIVO

Con la finalidad de definir las materias de solfeo y adiestramiento auditivo, a continuación se considerará su origen histórico; su aparición en la ENM; las contradicciones en el uso de sus nombres, así como sus coincidencias y divergencias. Además, se considerarán cuatro categorías de análisis útiles para caracterizar cualquier propuesta, ya sea de una u otra asignatura (Rogers, 1984: 16-29). Finalmente, se expondrá un modelo concreto como punto de referencia: el entrenamiento auditivo según Roland Mackamul (1982),²⁹ esto en atención a la influencia que ha tenido dicho autor en la ENM, así como a lo completo y sistemático de su obra.

2.3.2.1 ETIMOLOGÍA Y DEFINICIONES

En un diccionario de lengua española, se pueden encontrar tres palabras relacionadas con el solfeo: *solfa*, *solfear* y *solfeo*. La primera y la tercera son sustantivos; la segunda es un verbo. La *solfa*, es el arte de solfear; *solfear*, por su parte, significa cantar las notas mientras se pronuncia su nombre y se marca el compás; finalmente, el término *solfeo* denota la acción y efecto de solfear. Estas tres palabras derivan del término italiano *solfa*, el cual tiene su origen, como es obvio, en los nombres de dos sílabas guidonianas.²⁹

Al consultar el diccionario, también se revela que la palabra *solfeo* tiene dos acepciones: la primera, es la apuntada anteriormente, es decir, la acción y efecto de solfear, que es una actividad específica; la segunda, se refiere al solfeo como la disciplina básica de la enseñanza musical tradicional, que incluye la educación del oído, el sentido rítmico y la facilidad de lectura, tanto instrumental como vocal. Hasta aquí, lo que se puede encontrar en un diccionario o enciclopedia de carácter general. Si se recurre a un diccionario de términos musicales, se encontrará algo muy parecido con respecto al término *solfeo*, ya que también aparecen dos

acepciones. La primera se refiere a ejercicios vocales que se cantan con las sílabas guidonianas, (también llamadas sílabas de *solmisación*),³⁰ o bien con una sola vocal; la segunda alude a una de las disciplinas básicas en la formación del músico, que incluye la educación del oído, la del sentido rítmico, la coordinación de los movimientos, la facilidad y rapidez de lectura, tanto vocal como instrumental, así como la teoría elemental de la música.

Por su parte, el término *adiestramiento auditivo* es una traducción libre de la expresión inglesa *ear training*, o de la alemana *Gehörbildung*. La palabra *adiestramiento* denota la acción y efecto de adiestrar o adiestrarse, lo cual equivale a enseñar o instruir; y la palabra *auditivo*, significa lo relativo a la audición (la acción de oír). Así pues, *adiestramiento auditivo* equivale a enseñanza (o instrucción) de la audición. Es importante señalar que se han empleado indistintamente los términos *adiestramiento auditivo* y *entrenamiento auditivo*, a pesar de que la palabra *entrenamiento* tiene una nota semántica relacionada con la ejercitación, misma que falta en el término *adiestramiento*.

2.3.2.2 SU ORIGEN HISTÓRICO

ORIGEN Y EVOLUCIÓN DEL SOLFEO EN SU ACEPCIÓN DE CANTO CON SÍLABAS³¹

El Solfeo, en su acepción de canto con sílabas, tiene su origen en el sistema de solmisación inventado por Guido d'Arezzo. Por solmisación se entiende, preferentemente, la utilización de las sílabas *do, re, mi*, etc.; sin embargo, se puede aplicar a cualquier sistema en el cual se designen los grados de una escala por medio de sílabas, en vez de letras solas. Guido d'Arezzo fue un monje benedictino, que vivió de finales del siglo X a principios del XI. A él se debe, como es sabido, la introducción de las sílabas *do, re, mi*, etc. (el *do*, originalmente era *ut*), tomadas de la primera sílaba de cada uno de los seis versos del himno *Ut queant laxis*, dedicado a San Juan. La descripción del sistema guidoniano es extensa; basta aquí con señalar que su finalidad era didáctica, pues ayudaba a los alumnos de Guido a memorizar la sensación interválica entre los grados que conformaban los *hexacordios* utilizados en aquella época. Así pues, éste es un sistema relativo, ya que los nombres de las notas, asociados a relaciones interválicas, se aplican a diferentes alturas por medio de un sistema de *mutaciones*. Como se puede ver, la solmisación guidoniana tiene el mismo principio del moderno sistema del *do móvil*. Es interesante resaltar el hecho de que Guido d'Arezzo no fue el primero en utilizar un sistema relativo. Aristides Quintiliano, teórico musical griego del siglo II d.C., señaló las sílabas *ta - tee - to - te* para designar los cuatro sonidos del *tetracordio diatónico* ascendente; en la Edad Media, las sílabas *tri - pro - de - nos - te - a*, compitieron con el sistema guidoniano; ya en la Edad

Modema, Hubert Waelrant, músico y editor flamenco del siglo XVI, propuso las sílabas *bo - ce - di - ga - lo - ma - ni*, muy parecidas a las guidonianas. También en culturas no occidentales, como la china, coreana, japonesa, hindú, indonesia y árabe, se han usado sílabas.

Guido d'Arezzo, más que teórico, fue un gran pedagogo del campo de la música, y sus enseñanzas, que incluían muchos aspectos además de la solmisación,³² se expandieron por Europa. De no haber existido él, seguramente no se utilizarían las sílabas *do, re, mi*, etc., que hoy parecen tan naturales. El sistema de solmisación guidoniana permaneció inalterado hasta fines del siglo XVI, cuando los avances en el cromatismo y la modulación lo hicieron inadecuado. A partir de ese momento, el sistema comenzó a evolucionar. Hacia 1600, los músicos franceses empezaron a usar las sílabas en una posición fija, con lo cual transformaron un sistema relativo, en absoluto; alrededor de 1650, la sílaba *ut* fue sustituida por el *do*, excepto en Francia. Más adelante, en los siglos XVII y XVIII, se utilizó en Inglaterra y sus colonias americanas un sistema de solmisación simplificado, conocido como *fasola*, en el cual sólo se usaban las sílabas: *fa, sol, la* y *mi*. Antes de 1800, en este método se usaron sílabas escritas bajo el pentagrama, y después, William Little introdujo cuatro formas de notas, una para cada sílaba, método conocido como *buckwheat notes* o *four-shape notes*.

Por último, también en el siglo XIX, apareció un método inglés de solmisación creado por Sarah A. Glover, el cual se basaba en uno anterior, llamado *Lancashire*. El método de Glover fue perfeccionado alrededor de 1840 por John Curwen. Este método, llamado en inglés *tonic sol-fa*, utilizó de nuevo las siete sílabas guidonianas, a partir de *do*, para las tonalidades mayores, y de *la*, para las menores; los sonidos alterados se especificaban por medio de cambios en las vocales de las sílabas. El método de Curwen se ha utilizado mucho en Inglaterra para la enseñanza. También ha sido introducido en Alemania, donde se le conoce como *Tonika-do*. Tanto el método *fasola*, como el de *tonic sol-fa*, fueron creados para facilitar el canto a primera vista, ya que sus sílabas se aplican a todas las tonalidades; sin embargo, el segundo método es de una complejidad mucho mayor. Para terminar este recorrido histórico, hay que mencionar al compositor, musicólogo y pedagogo húngaro Zoltan Kodaly, quien propuso y promovió ampliamente el método de Curwen de *tónica sol-fa* (o *tónica do*), como medio de "alfabetización" musical universal.

ORIGEN Y EVOLUCIÓN DEL SOLFEO EN SU ACEPTACIÓN DE MATERIA BÁSICA DE EDUCACIÓN MUSICAL

Para Owen Jander, articulista del *New Grove Dictionary of Music and Musicians* (1995), el lugar en donde el solfeo se convirtió en una materia elaborada y sistemática de educación musical

básica fue el *Conservatoire National de Musique et de Déclamation de Paris* (1795), fundado en 1784 bajo el nombre de *École Royale de Chant et de Déclamation*. Antes de la instauración de esa escuela, en Francia existía ya el interés por los métodos italianos de solfeo. Esto se evidencia por la publicación en París, en 1772, de la primera colección importante de solfeos, titulada *Solfèges d'Italie avec la basse chiffrée* (*Solfeos de Italia con bajo cifrado*), que contenía ejemplos compuestos por Leo, Durante, Scarlatti, Hasse, Porpora y otros. Así pues, al fundarse el Conservatorio de París, se adopta el entrenamiento en el solfeo (en sentido restringido) a la manera italiana, y sólo después, gracias a un desarrollo que se da durante el siglo XIX, el solfeo llega a ser una materia amplia y sistemática de educación musical básica. Según Jander, la tradición del solfeo francés ha sido la base para la creación de numerosos métodos en otros países.

ORIGEN Y EVOLUCIÓN DEL ADIESTRAMIENTO AUDITIVO (O ENTRENAMIENTO AUDITIVO)

Para el profesor Roland Mackamul (1982), la materia *Gehörbildung* (traducida al español indistintamente como adiestramiento o entrenamiento auditivo)³³ es obligatoria en Alemania, Suiza y Austria desde el fin de la Segunda Guerra Mundial. En Estados Unidos, por su parte, se desarrolló paralelamente la materia llamada *ear training* (entrenamiento auditivo), gracias a la influencia de músicos y pedagogos provenientes de Alemania, entre los cuales se encontraba Paul Hindemith.

Si después de 1945 el adiestramiento auditivo se hizo obligatorio, quiere decir que se desarrolló con anterioridad. En relación con la versión americana de dicha materia, existe un libro que, en fecha tan temprana como 1898, se titula *Ear Training*, con el subtítulo *A Course of Systematic Study for the Development of the Musical Perception* (*Entrenamiento auditivo. Curso sistemático para el desarrollo de la percepción musical*). Este libro fue escrito por Arthur E. Heacox, y se publicó en la ciudad de Filadelfia.

En su libro *Gehörbildung im Selbststudium* (hay traducción al español: *La formación musical del oído*), Clemens Kühn da cuenta de diversos métodos de estupenda factura surgidos en el ámbito alemán y nórdico en las décadas de los años sesenta y setenta. Entre ellos, se encuentra el del propio Mackamul, así como los de Monika Quistorp, Hermann Grabner, Lars Edlund, Walter Kolneder y Gustav Gildenstein. En esta misma línea hay que señalar al propio método de Kühn, cuya fecha de derecho de autor para la versión original alemana es de 1983. Recientemente –al final de los noventa– se han publicado nuevos métodos, como los de

Bendig, Geller, Kaiser y Marinovici, los cuales incluyen discos compactos (de audio sólo o interactivos).

Además de Hindemith, en el ámbito norteamericano existe un grupo de autores que incluye a Benward, Friedmann, Henry, Horacek, Kliewer, Kraft, Lieberman, Perron, Sherman, Thomson, Trubitt y Wittlich. Algunos otros, como Brooks, Carlsen, Chapman, Ellsworth, Hall, Hansen, Kelly, Kreter, McHose, Olson y Starer, tienen obras dedicadas a aspectos particulares del entrenamiento auditivo. Finalmente, autores como Adler, Benjamin, Benward, Berkowitz, Delone, Cooper, Fish, Kliewer, Lloyd, Ottman, Stevenson, Thomson, Walton, Wehner y Winold, han publicado obras especializadas en la lectura entonada (*sightsinging*), la cual es un componente más del entrenamiento auditivo. Los nombres completos de estos autores, y los de sus obras, se pueden consultar en la bibliografía de esta tesis.³⁴ Entre todos estos autores, tanto europeos como norteamericanos, hay que resaltar a algunos que se han ocupado, directamente, del problema del adiestramiento auditivo para la música del siglo XX. Tal es el caso de Hindemith, Friedmann, Edlund, Mackamul y Hansen.

2.3.2.3 SU APARICIÓN EN LA ENM

EL SOLFEO EN LA ESCUELA NACIONAL DE MÚSICA³⁵

Antes de considerar el origen de la asignatura de solfeo en la Escuela Nacional de Música, es necesario señalar tres hechos importantes: 1) la ENM fue creada por un grupo disidente del Conservatorio Nacional de Música. Brevemente dicho, ante la determinación del entonces director del Conservatorio, maestro Carlos Chávez, de separar a dicha institución de la Universidad en el momento de su autonomía (1929), un grupo de maestros y alumnos gestionó la creación de una escuela de música que dependiera de la Universidad (ahora UNAM); 2) por lo tanto, la ENM (llamada inicialmente *Facultad de Música de la UNAM*), heredó su estilo de enseñanza del Conservatorio Nacional de Música, y 3) el Conservatorio, a su vez, obtuvo su propuesta educativa directamente de Europa. La conclusión de los tres puntos anteriores es que la ENM comenzó su vida académica en la tradición de los conservatorios europeos, que incluye la manera de enseñar el solfeo.

Así pues, el solfeo existió desde el comienzo mismo de la ENM. En el primer curso impartido en ella, de octubre de 1929 a febrero de 1930, figuraron cuatro cursos de esa materia, a cargo de los profesores María R. López, Rodolfo Martínez Cortés, Pedro Michaca y José F. Vázquez, respectivamente. Además de los cursos de solfeo, los alumnos se podían graduar en esa área:

entre 1929 y 1939, la ENM ofreció el título de Maestro de Solfeo, y posteriormente, de 1939 a 1969, el de Maestro de Solfeo y Canto Coral.

Aunque no existe documentación suficiente, se puede suponer que el solfeo (en sentido restringido) enseñado hasta mediados de los años setenta en la Escuela Nacional de Música, se basaba en el sistema de *do fijo*. En la segunda mitad de esa década, por influencia de los cursos de educación musical impartidos por el holandés Pierre van Hauwe, y el húngaro Gábor Friss, el sistema de *do móvil* se convirtió en tema de interés y discusión. Posteriormente, en 1981, el curso de adiestramiento auditivo que impartió Roland Mackamul (*Sensibilización al fenómeno sonoro*) influyó en un grupo de la ENM. La nueva metodología incluía una cuidadosa estructuración de los diversos aspectos del desarrollo auditivo, a partir de la cual algunos profesores modificaron su manera de impartir la clase de solfeo. Como se describirá más adelante, el curso de Mackamul también fue decisivo en la creación de la asignatura de adiestramiento auditivo en el plan de estudios de 1984.³⁶

En la ENM, la asignatura de solfeo ha sufrido al menos tres cambios de nombre: en un inicio (1929) se llamó sencillamente *Solfeo*; posteriormente en 1968, a raíz de una reforma de planes y programas de estudio, se ofreció la asignatura de *Solfeo y teoría* (cuatro horas y media a la semana) junto a la de *Entrenamiento auditivo* (una hora y media a la semana). Ambas asignaturas se impartían juntas, en un curso que abarcaba en total seis horas semanales y que recibía el nombre de *Solfeo, teoría y entrenamiento auditivo*. Esta asignatura constaba de seis cursos semestrales. Finalmente, a partir de la reforma curricular de 1984, la asignatura volvió a llamarse, simplemente, *Solfeo*.³⁷

EL ADIESTRAMIENTO AUDITIVO EN LA ESCUELA NACIONAL DE MÚSICA

Como ya se indicó, el curso de adiestramiento auditivo que Roland Mackamul ofreció en México en 1981, influyó en la creación e inclusión de esa asignatura en el plan de estudios de 1984. A continuación aparecen algunos hitos acerca de la llegada e instauración de dicha asignatura en la ENM:³⁸

1. El profesor Aurelio León Ptacnik, durante sus estudios de piano y pedagogía musical en Friburgo, Alemania (1971-1974), conoce y adquiere la obra de Mackamul, titulada *Lehrbuch der Gehörbildung. Band 1: Elementare Gehörbildung. Band 2: Hochschul-Gehörbildung* (*Libro de texto de educación auditiva. Tomo 1: Educación auditiva elemental. Tomo 2: Educación auditiva para el nivel superior*), misma que trae a México a su regreso, en 1974. León se da cuenta de la importancia de ese método para renovar la práctica docente del

solfeo en la Escuela Nacional de Música, ya que hace énfasis en el desarrollo auditivo y en la utilización de la literatura musical. Este interés también lleva al maestro León a impartir, de manera informal, los contenidos de este método a un grupo de alumnos del profesor Néstor Castañeda.

2. Los profesores Adriana Sepúlveda y Aurelio León viajan a Munich en 1979 para asistir como oyentes a un semestre del curso de adiestramiento auditivo (*Gehörbildung*) del maestro Mackamul. A su regreso a México, Aurelio León propone a Néstor Castañeda, Secretario académico de la ENM, invitar al maestro Mackamul a México, a lo cual se accede.
3. En 1980, el maestro Luis Alfonso Estrada asiste también a escuchar el curso de Mackamul en Munich, y es portavoz de la invitación oficial para que el maestro venga a México.
4. Mackamul ofrece su curso *Sensibilización al fenómeno sonoro*, dentro de la Cátedra Extraordinaria *Manuel M. Ponce*. El curso, de carácter intensivo, se lleva a cabo durante los meses de marzo y abril de 1981. Los asistentes que participan activamente son alumnos de diversas carreras; entre ellos se encuentran, sin ser una lista exhaustiva, Fuensanta Fernández, Roberto Ruiz, Salvador Rodríguez, Ricardo Cinta y Arturo Valenzuela. La pretensión de Mackamul es que los profesores de la ENM observen cómo se imparten las clases a un grupo de alumnos; sin embargo muy pocos maestros asisten. Los profesores Iduna Tuch, Luis Alfonso Estrada y Aurelio León, simpatizantes de este método, participan como traductores; también asisten los profesores Juan Antonio Rosado y Francisco Martínez Galnares.
5. Se crea la asignatura *Adiestramiento auditivo* en la ENM, y se incluye en el plan de estudios de 1984, excepto para la carrera de piano.
6. El maestro Luis Alfonso Estrada publica en 1984 su *Curso de entrenamiento auditivo básico*, y posteriormente, en 1989, una versión corregida y aumentada del mismo, acompañada además de otro volumen dedicado a nociones de teoría y notación musicales, armonía y contrapunto. Los dos volúmenes juntos, acompañados de un casete con dictados grabados, reciben el nombre de *Educación musical básica*. La obra didáctica de Estrada acusa una clara influencia de la metodología mackamuliana, sobre todo en el primer libro de 1984; sin embargo, su obra no puede considerarse como una mera adaptación mexicana de ese método, ya que contiene aportaciones propias. Además, en su última versión, su obra tiende a la integración de todos los campos de la educación musical básica.
7. Estrada realiza labor de formación de recursos humanos en la Escuela Nacional de Música por medio de cursos de metodología del entrenamiento auditivo; y

8. Algunos de los alumnos que tomaron el curso que impartió el profesor Mackamul en México, ahora convertidos en maestros, modifican en diversas formas su práctica docente en la asignatura de solfeo, o bien imparten la nueva asignatura de adiestramiento auditivo.

2.3.2.4 CONTRADICCIONES EN EL USO DE LOS NOMBRES DE LAS MATERIAS

En la utilización de la palabra *solfeo* y de la expresión *entrenamiento auditivo*, existen contradicciones que vale la pena revisar. Por ejemplo, Ghezzeo (1993) titula a su método de educación musical así: *Solfège, Ear Training, Rhythm, Dictation, and Music Theory. A Comprehensive Course (Solfeo, entrenamiento auditivo, ritmo, dictado, y teoría musical. Un curso integral)*. Al analizar este título, se hace evidente que la autora considera al solfeo en su sentido restringido (equivalente, más o menos, al de *sightsinging*), y que su concepto de entrenamiento auditivo es muy reducido, ya que no incluye al ritmo, al dictado, ni a la teoría musical, sino que existe paralelamente a esos elementos.

En contraposición a esa propuesta, Rogers (1984) considera que la asignatura *ear training* (entrenamiento auditivo) incluye la lectura entonada (*sightsinging*, o solfeo en sentido restringido), los dictados (melódico y armónico) y el ritmo. Si a lo anterior se añade que este autor concibe —por pertenecer al ámbito norteamericano— a la teoría musical (*music theory*) como la asignatura que reúne los conocimientos teóricos, el análisis musical y el entrenamiento auditivo, la confusión se hace aún mayor. En el siguiente cuadro, se pueden apreciar las contradicciones e inconsistencias en el uso de los términos:

Tabla 5. Contradicciones en el uso de términos acerca del solfeo y el entrenamiento auditivo

Ghezzeo	Rogers	
solfeo	teoría musical →	conceptos teóricos
entrenamiento auditivo		análisis musical
ritmo		entrenamiento auditivo →
dictado		solfeo
teoría musical		ritmo
		dictado

Ante este tipo de contradicciones, es necesario realizar un análisis cuidadoso para determinar si son de carácter profundo o sólo superficial. Ese esfuerzo analítico contribuirá a evitar malos entendidos y discusiones inútiles.

2.3.2.5 COINCIDENCIAS Y DIVERGENCIAS ENTRE LAS MATERIAS

Si se comparan, en general, las materias de solfeo y adiestramiento auditivo, se hace evidente que coinciden en tres puntos básicos:

- La consideración de contenidos teóricos (hechos, conceptos, principios).
- El recurso de la lectura entonada (solfeo cantado, en un caso; *sightsinging*, en el otro).
- El recurso del dictado musical.
- El estudio del ritmo, de manera aislada.

Sin embargo, a primera vista son también obvias algunas diferencias:

- La mayoría de los manuales de solfeo de la tradición italiana y francesa (autores como Pozzoli, Gentilucci *et al.*, Arnaud, Dandelot, Danhauser y Lemoine, etc.) contiene muy pocas, o nulas, exposiciones razonadas acerca de los objetivos de la materia, los motivos de la selección y secuencia de los contenidos, y las orientaciones didácticas. En cambio, los manuales de adiestramiento auditivo (autores como Friedmann, 1946; Mackamul, 1969; Quistorp, 1970; Gùldenstein, 1971; Kühn, 1983, etc.) suelen tener más referencias sobre esos temas, por lo cual se pueden caracterizar como propuestas más reflexivas.³⁹
- La tradición del solfeo tiende a ser, en general, menos integradora que la del adiestramiento auditivo, en la cual se intenta interrelacionar, de manera más sistemática, las actividades propias de la asignatura con el análisis musical.
- La tradición del solfeo incluye el desarrollo de la lectura hablada (no entonada), tanto isócrona, como rítmica, mismo que no aparece en la tradición del entrenamiento auditivo.

Al respecto de las declaraciones anteriores, hay que subrayar que se trata de generalizaciones, que pueden ayudar a entender mejor el asunto; sin embargo, es ingenuo pensar que existen versiones únicas de ambas asignaturas. Si se considera, por ejemplo, a dos maestros de solfeo, y se observa que uno desdeña las cuestiones de audición, y el otro las promueve, se puede concluir que ambas prácticas son muy diferentes. Por otro lado, si se compara a dos profesores de adiestramiento auditivo, por ejemplo Mackamul y Hindemith, y se descubre que el primero recurre sistemáticamente a la literatura musical, mientras el segundo sólo utiliza ejercicios inventados por él mismo, también podemos decir que sus concepciones difieren mucho entre sí.

**ESTA TESIS NO SALE
DE LA BIBLIOTECA**

En vista de lo anterior, no deben oponerse entre sí los términos de solfeo y adiestramiento auditivo en abstracto, ya que no existen versiones únicas de ellos. Lo que se puede decir, después de un análisis y una evaluación crítica, es que tal método, ya sea de una u otra corriente, es más o menos apropiado, de acuerdo a su potencial para aplicarse musicalmente. Además, hay que tomar en cuenta que los cursos pueden contener diversos elementos según la posición que ocupen en el plan de estudios. Por ejemplo, si ya se han estudiado los rudimentos de la música, después puede venir un curso que omita esos contenidos. Finalmente, las diferencias también pueden venir por el lado de la integración de materias. Un buen ejemplo de esto es la asignatura norteamericana llamada *music theory* (ver tabla no. 5, pág. 78), en la cual pueden coexistir la teoría musical (en sentido restringido), el análisis musical y el entrenamiento auditivo.

2.3.2.6 CATEGORÍAS PARA EL ANÁLISIS DE PROPUESTAS DE AMBAS MATERIAS

Con el fin de caracterizar las numerosas propuestas de solfeo o de adiestramiento auditivo, es necesario contar con categorías generales de análisis. Para Rogers (1984: 16-29), existen cuatro tendencias filosóficas, expresadas como pares de opuestos, que pueden servir para ese fin. Aunque el autor las formuló en relación con los componentes de la asignatura llamada *music theory* (vid. pág. 78), también son válidas para el adiestramiento auditivo en particular. Los pares de opuestos propuestos por Rogers son los siguientes:

1. Pensamiento y audición: integrados o separados.
2. Conocimientos musicales: integrados o aislados.
3. Enfoque histórico o no estilístico.⁴⁰
4. Conceptos o habilidades.

El autor considera que no es posible eludir la toma de decisiones con respecto a los puntos anteriores, ya que incluso el no decidir constituye una opción que tendrá consecuencias, muy probablemente negativas. Por otra parte, hasta los cursos que parecen más neutrales, no dejan de tener, ocultas, sus tendencias filosóficas.

Las decisiones sobre los pares de conceptos opuestos, son de gran importancia, ya que influyen en muchos aspectos del currículo, tales como: nombre de las asignaturas, objetivos, contenidos (y su organización), actividades, evaluación, bibliografía y el estilo de enseñanza. En vista de lo anterior, las tendencias filosóficas no deben ser producto de la casualidad, sino de la planeación, de manera que las elecciones se realicen conscientemente. Según Rogers, los

mejores cursos son aquellos que incorporan en los contenidos sus propios sustentos filosóficos, con lo cual éstos se hacen explícitos y comparables con otras opciones.

Cada uno de los pares de opuestos consiste en lo siguiente:

1. Pensamiento y audición, integrados o separados. El punto crucial de este asunto, es la relación adecuada entre las actividades que involucran al pensar y las que involucran al escuchar. Tanto la integración, como la separación de los dos aspectos, tienen pros y contras que son necesarios considerar: la integración trata de prevenir la formación de músicos de "papel y lápiz", hábiles para todo lo teórico, pero incapaces de saber cómo suena lo escrito, y qué sentido musical tiene; sin embargo, tiene el inconveniente de no respetar la diferencia en el ritmo de desarrollo de las habilidades de comprensión intelectual y lectura y las de audición (las primeras van generalmente por delante de las segundas).

Otro problema que plantea la integración, es la dificultad para calificar, sopesar y promediar habilidades de diversa índole adquiridas durante un curso. Mientras que en cursos separados, cada tipo de habilidad es evaluada con más claridad y exigencia, en un curso integrado, las deficiencias pueden quedar encubiertas por una calificación final única, en la que se promedian habilidades de naturaleza muy diferente. En vista de lo anterior, Rogers señala la necesidad de trascender el concepto de integración como un mero problema de organización o acomodo de los horarios de las clases. Se trata, más bien, de un método o técnica de enseñanza, que busca que el pensamiento y la audición se nutran mutuamente, de manera que mientras más se analice, más haya que oír, y viceversa. Si se combinan los dos tipos de integración antes expuestos, resultan cuatro tipos de programas probables:

- De enseñanza integrada, dentro de clases integradas.
- De enseñanza integrada, dentro de clases separadas.
- De enseñanza separada, dentro de clases integradas.
- De enseñanza separada, dentro de clases separadas.

De la clasificación anterior, se desprende que la integración tiene que ver con el establecimiento de relaciones entre el pensar acerca de la música y el escucharla, y no con la mera coincidencia de estos aspectos. De hecho, puede haber un curso en el que coexistan el entrenamiento auditivo y el análisis, y sin embargo no se dé la integración; del mismo modo, las actividades anteriores podrían separarse en dos cursos, y aún así darse la integración (en el sentido del método de enseñanza). Así pues, la propuesta de Rogers es

enfatar la enseñanza basada en relaciones sólidas entre la cognición y la percepción, y dejar en segundo plano la cuestión de los nombres y la división aparente de los cursos. Según el autor, entre los muchos libros de texto disponibles, muy pocos consideran el tipo de integración previamente descrito.

2. Conocimientos musicales: integrados o aislados. La propuesta de *integración de conocimientos musicales* (ICM)⁴¹ abarca, por lo general, cuatro asignaturas al menos: literatura musical, armonía, contrapunto y análisis formal. Estas materias pueden reunirse en un solo curso, impartido por una persona o un equipo, o bien separarse en varios, en los que se cuide la relación entre los conocimientos de las diversas áreas. En su versión más amplia, la integración puede incluir también a la historia de la música, la dirección, la orquestación, las habilidades en el teclado, e incluso la ejecución y los ensayos de conjuntos instrumentales. Un grado aún más complejo de integración se puede lograr por medio de la consideración de analogías —en los aspectos de forma, textura y estilo— provenientes de la pintura, la escultura, la arquitectura y la poesía. Es importante señalar que la integración del entrenamiento auditivo con la escritura musical (punto número uno) puede, o no, estar presente en los programas de ICM.

La directriz de la propuesta de ICM consiste en reunir elementos e ideas provenientes de las diversas ramas del estudio de la música, con la finalidad de que los alumnos comprendan esa disciplina como un todo unificado, y no como fragmentos aislados. Los programas de ICM comparten las siguientes características:

- a) La consideración de todos los estilos musicales como igualmente importantes.
- b) La oposición de la composición real —con variedad de texturas y medios— a los ejercicios artificiales a cuatro voces en estilo de coral.
- c) La preferencia por el análisis paramétrico integral, que incluye la altura, el ritmo, el timbre, la textura, etc., en lugar de considerar un solo parámetro.
- d) El énfasis en los proyectos de composición y/o improvisación, en vez de en los ejercicios mecánicos.
- e) La consideración de los recursos del ensayo y la ejecución musical dentro de la clase por parte de los alumnos.
- f) Y lo más importante: la relación recíproca de todos los componentes y actividades, en pos de un entendimiento unificado y completo.

Al planear la aplicación de programas de ICM, se deben considerar los siguientes supuestos:

- a) Exigen una amplia preparación por parte del profesorado.
- b) Requieren una enseñanza de excelente calidad.
- c) Requieren un tipo de alumno extraordinariamente comprometido, serio e inteligente.
- d) Requieren de bastante tiempo, dada la cantidad de asuntos a tratar y su grado de profundización.
- e) Pueden provocar confusión, dada la cantidad de asuntos que se incluyen.
- f) Existe la posibilidad de que se establezcan dogmas, lo cual se opone al espíritu de innovación y experimentación propio de las propuestas de ICM.

De manera similar a lo que se dijo con respecto al primer par de opuestos (integración o separación de la cognición y la percepción), sería más adecuado definir a la ICM como un método de enseñanza, en vez de como una manera de nombrar cursos y organizar programas de estudio. De hecho, muchas de las metas e ideales de la ICM pueden alcanzarse por medio de cursos que parecerían ser, por su título, de alcance limitado. Los profesores magistrales, capaces de relacionar su asignatura con otras, han existido por más tiempo que la expresión *integración de conocimientos musicales*. Gracias a ese tipo de maestros, es posible que en un curso aislado, del tipo tradicional, se brinde una enseñanza que apunta hacia la integración de conocimientos.

Para Rogers, una enseñanza efectiva no sólo es producto de la relación sistemática de conocimientos entre sí, sino también de incursiones ocasionales de una materia dentro de los límites de otra u otras. Estas incursiones producen pequeñas zonas de coincidencia (v.gr., una misma idea, explicada de diferente manera por dos profesores de diferentes asignaturas) que tienen un alto valor educativo, pues contribuyen a aclarar diversos tipos de conexiones que unifican la comprensión de la música. Quizá, el mejor momento para tratar de sintetizar los conocimientos musicales sea durante la clase individual de instrumento, o el ensayo grupal. En ambos casos, se ofrecen múltiples posibilidades para relacionar las habilidades de percepción auditiva y los conocimientos sobre estilo y análisis con la expresión musical. Sin embargo, es desconcertante, según el autor, que los maestros de instrumento y los directores de conjuntos sean igual de tímidos que los maestros de teoría en propiciar dichas relaciones. Rogers expresa claramente el problema en la siguiente forma:⁴²

Frecuentemente, el maestro que imparte clase individual hace poco más que formar embocaduras, enseñar a empujar válvulas o sostener arcos, corregir notas erróneas, sobreponer una interpretación prefabricada (aprendida, a su vez, de su maestro), y luego asignar el siguiente estudio en el libro; de igual forma, la clase de teoría suele no ir más allá de nombrar la armadura, cantar intervalos, escribir números romanos o asignar un esquema formal. La clase individual, consiste en algo más que aprender a tocar el violín o el piano; en ella se busca el aprender a tocar música. De igual forma, la clase de teoría debe sobrepasar a la mera teoría, y buscar la integración de los conocimientos musicales. (1984: 24).

Así pues, el verdadero riesgo no es el de los cursos aislados, sino el de la enseñanza disociada. El aprendizaje integral, en el cual se sintetiza el conocimiento, el pensamiento, la experiencia y los sentimientos, es un proceso que sobrepasa la vida escolar y se prolonga durante toda la vida.

3. Enfoque histórico o enfoque no estilístico. En el enfoque histórico, existen tres propuestas: 1) proceder de lo más antiguo a lo más contemporáneo; 2) comenzar por el periodo mejor conocido por el estudiante, o el más relevante para él (v.gr., el que comprende a Bach, Brahms y Beethoven), y 3) comenzar por el periodo contemporáneo, en la inteligencia de que debería ser el más significativo para nosotros. Por su parte, el enfoque no estilístico propone la utilización de conceptos fundamentales para explicar la música de todos los tiempos y lugares. Desde este punto de vista, los rasgos estilísticos son elementos periféricos, que enmascaran los principios universales verdaderos, presentes en todas las épocas y culturas. Un curso con este enfoque, podría comenzar con la selección de un concepto o categoría, mismo que sería aplicado a diversos periodos históricos y obras musicales para demostrar su pertinencia e importancia.

Para Rogers, el enfoque histórico y el no estilístico —no excluyentes entre sí— deben combinarse y balancearse de acuerdo a cada situación de enseñanza. Si se trata de un curso cronológico, será necesario recordar a los alumnos que ciertas características básicas están siempre presentes en la música; en cambio, en un curso orientado por conceptos, será importante llamar la atención sobre cómo la formación y las asunciones estilísticas de un compositor influyen sobre su obra.

4. Conceptos o habilidades. El enfoque especulativo comprende el leer, discutir, analizar y pensar acerca de la música. La realización de estas actividades contribuye a formar un conjunto de conocimientos que determina la manera que tendrá una persona de enfrentar los asuntos musicales. Idealmente, no se trata de crear respuestas estereotipadas para cada tema, sino de desarrollar la capacidad de pensar autónomamente y formarse

opiniones bien fundamentadas. Para Rogers, algunos sistemas de análisis musical tienen el inconveniente de crear formas rígidas de pensamiento, que no permiten la consideración de preguntas y respuestas alternativas. Ante esta situación, el autor propone como meta el fomentar diversas maneras de pensar acerca de la música, las cuales puedan aplicarse a una gran variedad de situaciones. Por su parte, el enfoque de *habilidades* tiene que ver con el *hacer cosas* tales como cantar intervalos, reconocer acordes auditivamente, transportar una escala, armonizar una melodía, tocar una progresión en el teclado, componer una fuga, etc. Al igual que en el anterior par de opuestos (enfoque histórico o enfoque no estilístico), aquí tampoco es necesario optar por una u otra tendencia; más bien, se trata de cobrar conciencia de ambas y de su interdependencia, para lograr una combinación adecuada entre la especulación y la práctica.

2.3.2.7 LA PROPUESTA DE ROLAND MACKAMUL COMO PUNTO DE REFERENCIA

Como se apuntó anteriormente, las propuestas de adiestramiento auditivo son, en general, más reflexivas que las de solfeo. En vista de lo anterior, y al no existir un motivo de fondo para oponer ambas materias, a continuación describiremos la propuesta de Roland Mackamul (1982: 17-34) —una de las más completas y sistemáticas— como punto de referencia para el análisis de los programas de ambas asignaturas.

ASPECTOS FUNDAMENTALES

La finalidad verdadera del adiestramiento auditivo, según Mackamul, es el capacitar al alumno para una práctica musical consciente, ya sea en la ejecución, la dirección o la docencia. Para lograrlo, es necesario considerar varios objetivos de aprendizaje:

1. Formar una conciencia auditiva para oír sonidos independientes y sonidos musicalmente relacionados entre sí.
2. Desarrollar la audición interna como imagen global que integra a la escritura, la audición y la ejecución musicales.
3. Capacitar para captar, retener y reproducir, conscientemente, los sucesos musicales; más concretamente, aprender a definir técnicamente los sonidos y sus relaciones contextuales, lo cual implica su retención y denominación. Con la ayuda de esa definición, se debe aprender a:
 - a) Traducir los ejemplos escuchados a signos musicales.
 - b) Reproducir en el instrumento musical lo escuchado.

Finalmente, se debe ser capaz también del proceso inverso:

- c) Traducir en sonido, mediante el canto, lo percibido por la vista, e
- d) Imaginar cómo suena una partitura compleja.

En vista de lo anterior, un nombre más exacto para la materia de adiestramiento auditivo, sería el de *Educación de la representación auditiva interna consciente*.

El campo del adiestramiento auditivo es muy amplio, pues abarca la música tonal y la no tonal, así como la línea melódica y el movimiento armónico. Debido a esto, es un proceso de larga duración, que no va a la par del desarrollo de la habilidad manual en la ejecución de los instrumentos musicales. A este respecto, Mackamul da el ejemplo de un estudiante de piano que ya puede tocar obras de Chopin, pero es incapaz de reproducir en su instrumento una melodía popular o infantil. El éxito del adiestramiento auditivo se manifiesta cuando se hace uso de la conciencia musical, ya sea antes o después de estudiar una obra; cuando el director de orquesta o de coro puede representar en su audición interna la sonoridad de una obra; cuando el cantante imagina su línea melódica antes de cantar, y cuando el pedagogo puede seguir críticamente la ejecución de sus alumnos, porque ha logrado una unidad entre el texto y su audición interna. Es importante agregar que la simple duración de un curso de adiestramiento auditivo, por larga que sea, no garantiza el éxito. Se requiere también de un método cuidadoso y meditado.

En un nivel de más detalle, el adiestramiento auditivo comprende la rítmica; los intervalos sucesivos y simultáneos, para la música no tonal; los modos mayor y menor, desde una hasta cuatro voces, para la música barroca, clásica y romántica; la lectura a primera vista; la reproducción en el instrumento de ejemplos escuchados conscientemente; el dictado musical y el análisis auditivo de las sucesiones armónicas. En una materia tan amplia como ésta, existe el peligro de abordar el contenido de manera desordenada, lo cual desemboca en el aburrimiento y la frustración. Para evitarlo, es necesario ir siempre de una tarea dominada, a otra por dominar.

CONTENIDO DE LA CLASE

El adiestramiento auditivo se imparte con ejemplos de estilos importantes de la literatura musical. Los ejemplos elegidos deben insertarse adecuadamente en la metodología, y tener fuerza formativa en los campos de la forma, la estética y el estilo. Además de los ejemplos tocados en el piano, al terminar un capítulo se debe escuchar música grabada, lo cual resultará beneficioso en dos sentidos: por un lado, permitirá el conocimiento de los timbres

Instrumentales, y por otro, hará ver al alumno la relación de lo que estudia con la música misma, lo cual lo motivará.

La audición interválica y la audición tonal deben comenzar simultáneamente. De otra manera, el estudio de los intervalos, y con él el de la música contemporánea, llegan tarde. Cuando esto sucede, el alumno trata de enfrentar los problemas de la música no tonal con su audición tonal, lo que lo lleva, por ejemplo, a querer cantar los intervalos por medio del recuerdo del intervalo inicial de melodías tonales. Esto resulta tan inadecuado como querer oír la música tonal de manera interválica. El inicio de la audición tonal comienza con la ejercitación de la conducción a la tónica, que permite ubicar a cada grado de la escala por su relación con la tónica.

Así pues, la audición tonal y la interválica son caminos separados y simultáneos. La primera, permite identificar los sonidos por su relación con la tónica, ya sea melódica o armónicamente; la segunda, permite la identificación de los intervalos por sí mismos, es decir, por su "carácter". Sin embargo, ambos tipos de audición parten de la columna de los armónicos, que es el fundamento físico de nuestro sistema musical. Para la audición interválica, se recurre a la nomenclatura alfabética (de origen griego), mientras que para la audición tonal, se utilizan las sílabas del sistema de *tónica-do* (sílabas guidonianas de solmisación).

Para abordar la música no tonal, es necesario aprender a percibir y retener en el oído interno unidades significativas, que luego serán analizadas. Esto evita el riesgo de proceder de intervalo en intervalo, lo cual impide asimilar el sentido musical.

En el desarrollo del oído tonal armónico, es necesario comenzar por conocer, sentir y reconocer las fuerzas fundamentales de los enlaces armónicos; después se puede proceder a cuestiones más complejas, como los acordes de séptima (diatónicos), las dominantes auxiliares y las variantes condicionadas históricamente (sexta napolitana, etc.). En cuanto a las sucesiones armónicas, se debe dar prioridad a las más comunes en la literatura musical.

ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA Y DE APRENDIZAJE⁴³

Las estrategias de enseñanza y aprendizaje son: el dictado musical, la reproducción en el instrumento, el análisis auditivo, la lectura a primera vista, la comparación entre texto y sonido y las tareas. El dictado favorece la unidad entre sonido y escritura, y fuerza a la comprensión y reproducción exacta de lo escuchado. Su única desventaja es que ocupa mucho tiempo de la

clase; sin embargo, esto se puede compensar al pedir que los dictados se memoricen y transporten como tarea en casa.

La reproducción en el instrumento promueve la unidad entre sonido y acción muscular, y tiene la ventaja de ser más rápido que el dictado escrito, por lo cual puede ocupar gran parte de la clase. El inconveniente es que sólo un alumno reproduce lo escuchado; sin embargo, para evitar que los demás alumnos desaprovechen el tiempo, se les pide que escriban el cifrado. En este procedimiento didáctico predominan los ejercicios a cuatro voces.

En el análisis auditivo, el maestro toca un ejemplo de la literatura, que a continuación los alumnos analizan de acuerdo a sus frases. Este procedimiento, en el cual predomina la literatura pianística de composición más libre, introduce a los alumnos a la literatura instrumental.

El cantar a primera vista, es una actividad muy importante, especialmente para los cantantes y los maestros de música. Con ella se favorece la unidad entre texto y canto, y se obliga a una visión de conjunto que permite soltura. Además, la práctica de cantar intervalos prepara al alumno para la percepción de formas sonoras contemporáneas.

La comparación entre texto y música se hace por lo general con dictados realizados con anterioridad. El maestro toca el ejemplo, pero cambia algún acorde o sonido, con el fin de que el alumno indique qué cambios hubo. Esta es una práctica muy importante para los futuros directores de coro u orquesta, así como para los maestros.

Finalmente, las tareas cumplen tres funciones importantes: ahorran tiempo en la clase; desarrollan las habilidades (de manera lenta, pero constante), y estimulan el autodidactismo. Al término de cada clase, siempre deben asignarse tareas que serán revisadas en la sesión siguiente. Dos de las formas más importantes de trabajar en casa son el escuchar en silencio (internamente), y el transporte de las cadencias y dictados vistos en clase.

EL EMPLEO DE LAS ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE

Al realizar un dictado, es conveniente proceder de la siguiente manera:

1. Prevenir a los alumnos sobre la inconveniencia de: a) cantar mientras se escucha el dictado, y b) tratar de anticipar el curso que seguirá la melodía. En el primer caso, la acción de cantar distrae la atención y evita que ésta se dirija a la forma global del trozo dictado; en el segundo, la injerencia de la voluntad puede dificultar la percepción clara del modelo. En vez

de tratar de predecir el curso del dictado, el alumno debe permanecer en estado receptivo, y sólo después de haber escuchado el trozo musical, convendrá que lo repita, mentalmente, tantas veces como sea necesario para fijar la imagen. El razonamiento analítico vendrá después, cuando no exista ya el riesgo de perder la imagen auditiva.

2. Tocar el ejemplo completo dos veces consecutivas antes de iniciar el dictado.
3. Dividir el ejemplo en trozos que comprendan ideas musicales significativas, con lo cual se facilita la retención.

En el dictado a una voz, el maestro toca dos veces cada trozo, pero sigue adelante al repetir; así se evita parar dos veces en el mismo punto. En el dictado a dos voces, sí se interrumpe dos veces en el mismo lugar, y el enlace se logra al tocar la parte inmediata del trozo anterior. El dictado a dos voces puede ser realizado por el alumno de tres maneras: a) tomar cada voz como una línea melódica; b) centrar la atención en la voz superior, y discernir la inferior por el intervalo que forman entre sí, o c) tomar ambas voces como si fueran los contornos de una sucesión armónica. De las tres posibilidades, el alumno elegirá la que más le favorezca, y utilizará las otras dos como medios de control. En el dictado a cuatro voces con bajo cifrado, el maestro toca el ejemplo completo, lentamente, una vez. Durante esa primera audición, el alumno toma, sobre la marcha, la voz superior, y considera las duraciones de las notas y las barras de compás. Después se procede por trozos, de la misma manera que en el dictado a dos voces. Durante la segunda audición, el alumno escribe la voz del bajo, ya sea considerándola como línea melódica o como bajo armónico (o ambas a la vez). Si sólo utiliza una manera de percibir, la otra será usada como control. De inmediato, el alumno anota los cifrados reconocidos, y en la segunda audición del trozo, completa los faltantes. Como actividad complementaria del dictado a cuatro voces, se suelen hacer ejercicios de reconocimiento de modificaciones, los cuales consisten en detectar incongruencias entre un ejemplo escrito y lo que se escucha. En cada frase, el maestro cambia tres acordes, y el alumno identifica las voces cambiadas y señala los nuevos sonidos y acordes resultantes.

En los dictados que el alumno reproduce directamente en el piano (sin escritura), se procede de la siguiente manera: el maestro toca una vez el ejemplo completo (de preferencia en otro piano), que generalmente consiste en un periodo; después toca el antecedente dos veces, y el alumno lo imita; a continuación se procede igual con el consecuente, y finalmente, el maestro toca el ejemplo completo, mismo que es imitado por el alumno. Cuando este ejercicio se realiza a cuatro voces, el alumno se fija primero en la melodía, y la usa como punto de referencia. Mientras tanto, los demás alumnos anotan la sucesión armónica. Los ejemplos difíciles son un

buen material para transportar a varias tonalidades, ya que con ello se aclaran las relaciones armónicas.

En todos los tipos de dictados, el maestro no menciona con anticipación ni el nombre del compositor, ni el de la obra, y deja a los alumnos la tarea de deducir ambas cosas con base en las características del ejemplo musical.

En los ejercicios de análisis auditivo de ejemplos de la literatura musical, el maestro procede de igual manera que en el dictado para reproducción en el piano. La diferencia es que ahora los alumnos no tocan ni escriben, sino que dicen los nombres de las notas y la sucesión armónica; lo primero, después de la primera audición de cada trozo, y lo segundo, después de la repetición. Al final del dictado, el maestro expone un panorama sobre la forma del ejemplo.

Con respecto a la lectura entonada, el alumno debe acostumbrarse a cantar a primera vista y sin errores, especialmente si se trata del material del nivel básico. Cuando la música es tonal, la entonación se realiza mediante la sensación de la relación que existe entre cada sonido de la melodía con la tónica, y se evita cantar por intervalos.

Para concluir, es importante señalar que los procedimientos didácticos deben ser cambiados a menudo durante la clase, lo cual garantiza la atención del alumno y evita la ansiedad que a veces provoca la ejercitación intensa. El trabajar un problema durante varias clases, en vez de en una sola, ayuda a una mejor instalación del material de estudio en el inconsciente del alumno.

LOS CAMPOS ESPECÍFICOS DE LA MATERIA Y SU ORGANIZACIÓN

En la propuesta de Mackamul, el nivel elemental del adiestramiento auditivo (primer tomo de su obra) comprende tres niveles. Cada uno de ellos incluye diversos campos, que se estudian simultáneamente y se relacionan entre sí.

El primer nivel incluye los siguientes campos: ritmo, intervalos a una voz, intervalos a dos voces, tonalidad mayor a una voz y tonalidad mayor a cuatro voces

El segundo nivel incluye a los campos anteriores, más tonalidad mayor a dos voces, tonalidad menor a una voz y tonalidad menor a cuatro voces

Finalmente, el tercer nivel incluye a los campos de los niveles I y II, más tonalidad mayor a tres voces y tonalidad menor a dos voces

La descripción detallada de la organización de los contenidos y actividades de estos campos es muy extensa, por ello, el lector puede consultar el segundo anexo "B" de esta tesis, en donde aparecen los mapas del programa de estudios, correspondientes a los tres primeros niveles (Mackamul, 1982: 43-46). En esos mapas, se puede observar que, en cada nivel, los diversos campos comienzan por actividades de reconocimiento de elementos aislados, y terminan con la integración de estos últimos por medio de actividades de mucha mayor complejidad, que además involucran ejemplos de la literatura musical. Asimismo, se puede ver que las actividades están secuenciadas de tal forma que el pensamiento (teoría e imaginación), la audición, la lecto-escritura y la ejecución se relacionan constantemente entre sí, para tratar de formar la imagen global de la que se habló anteriormente (*vid.* pág. 85).

Por su parte, el nivel superior del adiestramiento auditivo de Mackamul (tomo segundo de su obra) contiene también tres niveles (IV, V y VI), en los cuales se prosigue con el estudio simultáneo de los campos iniciados en el nivel elemental, a excepción del ritmo. La dificultad de estos niveles es muy grande, y por lo tanto excede el alcance normal de un curso de solfeo.

El programa completo de adiestramiento auditivo, está pensado para impartirse en un periodo que va de seis a ocho semestres, por medio de clases (una a la semana) de una hora y media de duración, dirigidas a grupos pequeños de estudiantes (cuatro a cinco alumnos).

2.3.3 CONCLUSIONES DEL MARCO DISCIPLINAR

A partir de la información apuntada anteriormente con relación a la educación musical en general, y las asignaturas de solfeo y adiestramiento auditivo en particular, se pueden formular las siguientes conclusiones:

1. La consideración de las preguntas sobre el *porqué, qué, cuándo* y *cómo* de la educación musical, son tan pertinentes en este campo como en cualquier otro (*cfr.* conclusión número cuatro del marco teórico, en la pág. 32).
2. Los fundamentos de la educación musical pueden ser de orden filosófico, estético-musical, sociológico, psicosocial y psicológico (*cfr.* conclusiones números cinco y seis del marco teórico, págs. 32 y 33).

3. Se han realizado esfuerzos para aplicar conocimientos psicológicos a la educación musical. Entre esas aplicaciones, se encuentran las taxonomías de los ámbitos cognitivo, afectivo y psicomotor; los objetivos de conducta, la enseñanza individualizada y la teoría del aprendizaje de Gordon.
4. En términos generales, las taxonomías de los ámbitos cognitivo y afectivo han recibido mayor atención —sobre todo la primera—, sin embargo, la del ámbito psicomotor tiene una importancia especial en el campo específico de la educación musical.
5. Los *objetivos de conducta*, muy influyentes en el ámbito musical, han dado lugar a un movimiento valioso, tendiente a la responsabilidad educativa (*educational accountability*); por otro lado, también han sido objetados, lo que ha originado nuevas propuestas, tales como los objetivos dirigidos a la solución de problemas, y las *actividades y resultados expresivos* (Eisner, 1979: 101).
6. La enseñanza individualizada, que permite a los alumnos aprender de acuerdo a sus circunstancias personales, ha desembocado en la floreciente informática educativa, en la que la enseñanza asistida por computadora (EAC) se lleva a cabo mediante programas (*software*) de diverso tipo: tutorial, de ejercicios, de juego, de simulación y de herramienta.
7. La teoría de Gordon propone una secuencia —al estilo de Gagné— del aprendizaje musical, en donde se diferencian los aprendizajes por discriminación y por inferencia. Esta propuesta ha sido criticada por prescribir el aprendizaje aislado de diversos aspectos de la música, a lo cual se contraponen una visión del tipo todo-parte-todo.
8. Las propuestas de César Coll en torno a la psicología educativa y su relación con el diseño curricular —aún sin estar pensadas para el campo de la música— ofrecen interesantes perspectivas de aplicación en la enseñanza musical.
9. El término solfeo tiene dos acepciones: a) el cantar con las sílabas guionadas, y b) la materia básica para la formación musical. En el primer sentido, tiene su origen en el sistema relativo inventado por Guido D'Arezzo en siglo XI; en el segundo, se origina en el Conservatorio Nacional de Música y Declamación de París, durante el siglo XIX.
10. En la ENM, el solfeo —en su acepción de materia musical— se integró a los planes de estudio desde la fundación de la institución, en 1929. Por su parte, la ENM recibió la tradición del solfeo del Conservatorio Nacional de Música de México, y éste, a su vez, de los conservatorios europeos.
11. En la ENM, el solfeo —en su acepción de canto con sílabas— ha sido usado como sistema absoluto, y a partir de mediados de la década de los setentas, también como sistema relativo (*do móvil*), por influencia de los maestros Pierre van Hauwe, de Holanda, y Gábor Friss, de Hungría.

12. La asignatura *entrenamiento auditivo* se desarrolló paralelamente en Alemania (*Gehörbildung*) y en los Estados Unidos (*ear training*) durante el siglo XX.
13. En la ENM, el entrenamiento auditivo —como asignatura independiente— se incorporó en los planes de estudio de licenciatura en 1984, bajo el nombre de *adiestramiento auditivo*. El antecedente para esta inclusión, fue el curso que impartió el profesor alemán Roland Mackamul en la ENM en 1981.
14. A nivel general, existen semejanzas y diferencias entre el solfeo (en sentido amplio) y el entrenamiento auditivo (o adiestramiento auditivo): se parecen en que ambas incluyen contenidos teóricos, el estudio del ritmo de manera aislada, así como los recursos de la lectura entonada y el dictado musical; se diferencian en que las propuestas de entrenamiento auditivo tienden a ser más reflexivas, integradas y explícitas que las del solfeo, y en que este último le da un lugar especial a la lectura hablada (isócrona y rítmica), misma que no aparece en las propuestas de entrenamiento auditivo.
15. Sin embargo, a pesar de las generalizaciones anteriores, es inconveniente oponer entre sí a ambas materias, ya que no existen versiones únicas de ellas, máxime si se consideran las variaciones que pueden darse con motivo de la ubicación de las asignaturas en el plan de estudios, así como de su nivel de integración con otras materias.
16. En vista de lo anterior, las numerosas propuestas, tanto de solfeo como de entrenamiento auditivo, se pueden caracterizar a partir de la aplicación de algunas categorías de análisis. Rogers (1984) propone cuatro, expresadas como pares de opuestos: 1) pensamiento y audición: integrados o separados; 2) conocimientos musicales: integrados o aislados; 3) enfoque histórico o enfoque no estilístico; 4) conceptos o habilidades. Es imprescindible tomar decisiones acerca de las cuatro categorías anteriores, ya que incluso el no decidir constituye una opción que, por ser inconsciente, puede tener con más facilidad malas consecuencias.
17. Dado que la propuesta de adiestramiento auditivo de Roland Mackamul es no sólo reflexiva y sistemática, sino también explícita, es posible considerarla como punto de referencia de lo que puede ser una materia amplia de educación musical, máxime si se considera que no existen motivos de fondo para oponer a las asignaturas de solfeo y entrenamiento auditivo entre sí.
18. El programa de adiestramiento auditivo de Mackamul tiene las siguientes características:
 - a) Su finalidad es capacitar al alumno para una práctica musical consciente (en la ejecución, dirección o docencia), mediante el logro de varios objetivos: 1) formar una conciencia auditiva para oír sonidos independientes, y sonidos musicalmente relacionados entre sí; 2) desarrollar la audición intema, como imagen global que integra

- a la escritura, la audición y la ejecución, y 3) capacitar para definir técnicamente los sonidos y sus relaciones contextuales. Mediante esa definición, aprender a escribir y a reproducir en el instrumento lo previamente escuchado; asimismo, ser capaz de la operación inversa: cantar mientras se lee a primera vista, e imaginar cómo suena una partitura compleja.
- b) Abarca la música tonal y no tonal, así como la melodía y el movimiento armónico, y más en detalle, comprende la rítmica, los intervalos sucesivos y simultáneos (para la música no tonal) y los modos mayor y menor, desde una hasta cuatro voces (para la música barroca, clásica y romántica).
 - c) Contempla las estrategias de enseñanza y aprendizaje del dictado, la lectura entonada a primera vista, la reproducción en el instrumento, el análisis auditivo de sucesiones armónicas y la comparación entre texto y sonido.
 - d) Se imparte con ejemplos de la literatura que sean adecuados para insertarse en la metodología, y que posean valor formativo en los campos de la forma, la estética y el estilo. Dichos ejemplos se presentan tanto tocados en el piano, como en grabaciones orquestales.
 - e) Considera a la audición interválica (para la música contemporánea) y a la audición tonal como caminos simultáneos pero separados. La audición tonal comienza con la ejercitación de la *conducción a la tónica*, procedimiento que permite ubicar a cada grado de la escala por su relación con la tónica.
 - f) Inicia el desarrollo del oído tonal armónico por las fuerzas fundamentales de los enlaces armónicos, y después procede a los acordes de séptima, las dominantes auxiliares y las variantes condicionadas históricamente. Además, da prioridad a las sucesiones armónicas más comunes en la literatura musical.
 - g) Le confiere gran importancia a dos estrategias de aprendizaje a realizar fuera de clase: el escuchar en silencio (internamente) y el transportar diversos ejemplos a varias (o todas) las tonalidades.
 - h) Está dividido en seis niveles, de los cuales los tres primeros (nivel elemental) son los más adecuados para integrarse en una propuesta de solfeo. Los niveles cuatro al seis, son de gran dificultad, y están destinados al nivel superior.
 - i) En su totalidad, el curso está pensado para impartirse en un periodo de seis a ocho semestres, por medio de clases semanales de hora y media de duración, dirigidas a grupos pequeños de estudiantes.

2.3.4 PARÁMETROS DEL MARCO DISCIPLINAR A CONSIDERAR EN EL INSTRUMENTO DE ANÁLISIS DE LOS PROGRAMAS DE ESTUDIO

A partir de las conclusiones antes formuladas, a continuación se establecen algunos parámetros para el análisis de los programas de solfeo y de adiestramiento auditivo.

1. Con respecto a la enseñanza musical en general:
 - a) Fuentes de información para fundamentar la propuesta curricular: filosófica, estético-musical, sociológica, psicosocial y psicológica.
 - b) Taxonomías contempladas: ámbitos cognitivo, afectivo y psicomotor.
 - c) Tipos de objetivos: de conducta, de solución de problemas, u otras posibilidades, como las *actividades y resultados expresivos*.
 - d) Utilización de la enseñanza individualizada (programada) en su modalidad de libro o de enseñanza asistida por computadora (EAC).⁴⁴

2. Con relación a las asignaturas de solfeo y adiestramiento auditivo:
 - a) Finalidad: capacitar para una práctica musical consciente (en la ejecución, la dirección o la docencia), otra.
 - b) Objetivos: formar una conciencia auditiva (para oír sonidos independientes y relacionados); desarrollar la audición interna, que integra en una imagen global a la escritura, la audición y la ejecución; capacitar para definir técnicamente los sonidos y sus relaciones contextuales (mediante esa definición, aprender a escribir y reproducir en el instrumento lo previamente escuchado, a cantar mientras se lee a primera vista, y a imaginar cómo suena una partitura compleja); otros.
 - c) Estilos contemplados: barroco, clásico, romántico, siglo XX, otros.
 - d) Aspectos generales considerados: música tonal, música atonal, melodía, movimiento armónico, otros.
 - e) Campos específicos contemplados en la materia: ritmo, intervalos, tonalidad mayor y menor (de una a cuatro voces), teoría, otros.
 - f) Utilización de ejemplos de la literatura (¿al piano? ¿grabaciones orquestales?): ¿sí o no?
 - g) Desarrollo de habilidades al teclado: ¿sí o no?
 - h) Contenidos de cada campo y su organización (*vid.* mapas en anexo "B", pág. 212).
 - i) Utilización de un sistema absoluto (*do fijo*) y/o uno relativo (*do móvil*, nuevas sílabas, otro) para la designación de los sonidos musicales.
 - j) Estudio sincrónico o diacrónico de la audición interválica y la audición tonal.

- k) Estudio sincrónico o diacrónico del modo mayor y el modo menor.
- l) Estrategias de enseñanza y aprendizaje empleadas: dictado (¿de qué tipo? ¿a cuántas voces?); lectura entonada a primera vista; comparación entre texto y sonido; análisis auditivo; reproducción en el instrumento; audición interna (en silencio); transporte (¿cantando? ¿tocando?); otros.
- m) Presencia de instrucciones o sugerencias para utilizar las estrategias de enseñanza y aprendizaje: ¿sí o no?

Y con la información de los parámetros anteriores:

- n) Decisiones asumidas con respecto a las cuatro categorías expresadas como pares de opuestos: 1) pensamiento y audición: integrados o separados; 2) conocimientos musicales: integrados o aislados; 3) enfoque histórico o enfoque no estilístico, y 4) conceptos o habilidades.

3. ANÁLISIS DE LOS PROGRAMAS DE ESTUDIO

3.1 LOS PROGRAMAS A ANALIZAR

Como se señaló en la introducción de esta tesis —en la sección de delimitaciones— los programas oficiales a analizar y comparar son dos: Solfeo (seis semestres, en el curso propedéutico asociado al plan de estudios de 1984) y Adiestramiento auditivo (dos semestres en el primer año de la licenciatura de *Instrumentista*), del mismo plan.⁴⁵ Cabe recordar que ambas asignaturas, aun al pertenecer una al curso propedéutico, y la otra a la licenciatura, pueden considerarse como parte de una propuesta curricular continua de siete años de duración, máxime si se tiene en cuenta que el curso propedéutico no es breve, pues representa más del 40% de ese lapso. Además, otro argumento para considerar al curso propedéutico y a la licenciatura como a un todo, es la existencia de una asignatura —Historia de la Música Universal— cuyos semestres primero y segundo se imparten en el propedéutico, mientras que el tercero y cuarto pertenecen al primer año de la licenciatura. No cabe duda, pues, de que ambos niveles se diseñaron como un continuo.

3.2 LOS INSTRUMENTOS DE ANÁLISIS

A partir de los parámetros derivados de los tres marcos de referencia del capítulo dos: teórico, normativo y disciplinar, a continuación se proponen sendos instrumentos de análisis para aplicar a los programas en estudio. El instrumento para el análisis teórico, asume la estructura del *qué*, *cuándo* y *cómo* enseñar y evaluar, propuesta por Coll (*vid.* págs. 21 a 32 de esta tesis); sus parámetros pueden consultarse en las págs. 36 y 37. El análisis normativo, se basa en parámetros elegidos a partir de la *Legislación Universitaria* (*vid.* págs. 45 y 46 de esta investigación), y el disciplinar, se construye con los parámetros señalados en las págs. 95 y 96, que incluyen tanto aspectos de educación musical, en general, como de las asignaturas de solfeo y adiestramiento auditivo, en particular.

Para complementar los análisis anteriores, se concluye con uno de uso, cuya triple función es determinar el grado en que se aplican los programas oficiales de solfeo y adiestramiento auditivo del plan 1984, detectar las propuestas ajenas al mismo y caracterizarlas.⁴⁶

El análisis de uso se basa en la información obtenida de los profesores (*vid.* cuestionario en el anexo "D"). Como se indicó en el apartado de *delimitaciones* (introducción de la tesis, págs. vii y viii), el instrumento fue aplicado a la totalidad de los profesores de solfeo y adiestramiento auditivo que en ese momento laboraban en la ENM, incluidos aquellos que, temporal o definitivamente, no impartían las asignaturas por haber adquirido nuevas obligaciones.

3.3 ANÁLISIS DEL PROGRAMA OFICIAL DE SOLFEO (ASOCIADO AL PLAN 1984 DE LA CARRERA DE INSTRUMENTISTA)

3.3.1 ANÁLISIS TEÓRICO

3.3.1.1 ACERCA DEL QUÉ ENSEÑAR

1. ¿Existe en el plan de estudios información explícita sobre las fuentes consideradas en su elaboración?

Fuente	Presencia	Referencias
	sí/no	
Análisis: Sociológico	No	_____
Psicológico	No	
Psicosocial	No	
Filosófico	No	
Epistemológico	No	
Estético-musical	No	
Estudios: sobre el alumnado	No	

2. ¿Existe en el plan de estudios información explícita sobre los principios axiológicos adoptados?

		Sí ()	No (X)
Principio axiológico	Referencias		
• _____	_____		

3. En caso afirmativo, la influencia de los principios axiológicos adoptados, ¿se extiende hasta el nivel del programa de solfeo?

Principio axiológico:	Influencia en el programa sí/no	Referencias o indicios
• _____	_____	_____

4. ¿Qué grados y vías de concreción de las intenciones educativas se proponen en el continuo plan-programa?

Documento	Grados de concreción	Vía(s) de concreción: resultados/contenidos/actividades
Plan de estudios	No existen ni objetivos generales ni perfil del egresado	_____
Programa de estudios	Descripción de la asignatura [en lugar de objetivo(s) general(es)] Objetivos didácticos asociados a contenidos	Contenidos Resultados/contenidos

5. ¿Qué tipos principales de capacidades humanas están considerados en el objetivo general del plan de estudios (o en el perfil del egresado)?

Tipo de capacidad	Presencia sí/no	¿Cuál o cuáles?
Cognitiva Psicomotriz Afectiva De relación interpersonal De inserción y actuación social	_____	_____

3.3.1.2 ACERCA DEL CUÁNDO ENSEÑAR

1. ¿Cuál es la organización vertical (diacrónica) y horizontal (sincrónica) de las intenciones educativas en los planos interciclos e intraciclos (secuencias interniveles e intraniveles)?

Plano	Organización horizontal (sincrónica)						
	← ← ← ← ← → → → → →						
INTERCICLOS	Ciclo propedéutico (seis semestres) ↓ Ciclo licenciatura (ocho semestres)			↓ ↓ O r g.			
INTRACICLOS	P R O P E D É U T I C O S O L F E O I a t V I	Sem.	Asig. analizada	Asignaturas simultáneas a la analizada	↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ (d i a c r ó n i c a)		
		1ro 2do 3ro 4to 5to 6to	Solfeo I Solfeo II Solfeo III Solfeo IV Solfeo V Solfeo VI	Téc. y rep. elem. del instr. I; Introd. al lenguaje de la música I. Téc. y rep. elem. del instr. II; Introd. al lenguaje de la música II. Téc. y rep. elem. del instr. III; Armonía I; Conjuntos corales I. Téc. y rep. elem. del instr. IV; Armonía II; Conjuntos corales II. Téc. y rep. elem. del instr. V; Armonía III; Contrapunto I; Historia de la mús. universal I; Conjuntos instrumentales I. Téc. y rep. elem. del instr. VI; Armonía IV; Contrapunto II; Historia de la mús. universal II; Conjuntos instrumentales II.			
b) Secuencia intraniveles	En cada semestre: • Descripción de la asignatura y presencia de un objetivo didáctico (y sus contenidos asociados) para cada uno de los siguientes aspectos:						
		Teoría	Lectura hablada	Rítmica	Entonación	Dictados	
		Al interior de cada semestre, no existe una secuenciación en unidades didácticas para ninguno de los aspectos anteriores.					

2. En un primer acercamiento, ¿existen indicios de que la organización de objetivos y contenidos de la asignatura de solfeo presenta las siguientes cualidades?

Cualidad	Presencia sí/no	Indicios
Continuidad (reiteración)	Sí	Los aspectos de teoría, lectura hablada, rítmica, entonación y dictados son retomados en los seis semestres de la asignatura.
Secuencia (profundización)	Sí	Los aspectos antes señalados se retoman cada semestre con un nivel mayor de dificultad.
Integración (interrelación)	Sí	Mediante la prescripción de ejercicios de entonación y dictados en todos los semestres, se promueve la integración de las imágenes auditivas con la escritura musical. Asimismo se hace énfasis, en cada semestre, en la necesidad de integrar teoría y práctica.

3. ¿Qué tipo de organización curricular general tiene el ciclo propedéutico (donde se incluye la asignatura de solfeo)?

Asignaturas independientes	✓
Asignaturas agrupadas	
Módulos	
Combinación de los tipos anteriores	

4. ¿Qué tipos de orientaciones básicas de contenido presenta el programa de solfeo, y cuál es la jerarquía de dichas orientaciones?

Tipo de orientación básica	Presencia sí / no	Indicios	Carácter: básico / soporte
Hechos ↓ Conceptos ↓ Principios	Sí	En cada uno de los seis semestres del programa de solfeo, aparece un objetivo referente a la explicación, ejemplificación y aplicación de conocimientos sobre teoría musical, el cual involucra hechos y conceptos.	soporte
Procedimientos	Sí	En cada uno de los seis semestres de solfeo aparecen sendos objetivos relativos a los siguientes procedimientos: 1) lectura hablada, 2) ejecución rítmica, 3) entonación, 4) toma de dictados.	básico
Valores ↓ Normas ↓ Actitudes	No	_____	_____

3.3.1.3 ACERCA DEL CÓMO ENSEÑAR

1. ¿Qué sugerencias o prescripciones sobre *cómo* enseñar aparecen en el continuo plan-programa, y con qué grado(s) de especificidad se expresan (opción básica sobre cómo enseñar; orientación didáctica para el diseño de actividades de enseñanza-aprendizaje; propuesta de actividad concreta)?

Doc.	Presencia		¿Cuál o cuáles?	Grado de especificidad		
	sí/no	sug./pres.		Opción básica	Orientación didáctica	Actividad concreta
Plan	No	___	_____	___	___	___
Programa	No	___	_____	___	___	___

3.3.1.4 ACERCA DEL QUÉ, CUÁNDO Y CÓMO EVALUAR

1. ¿Qué sugerencias o prescripciones sobre el *qué, cuándo y cómo evaluar* aparecen en el continuo plan-programa, y con qué grado(s) de especificación se expresan (perspectiva de conjunto sobre la evaluación; orientación didáctica para diseñar actividades de evaluación; propuesta de actividad concreta)? Además, ¿qué tipo(s) de evaluación(es) se contempla(n) (inicial, formativa, sumativa) y en qué modalidad(es) (examen escrito, examen oral, observación del alumno, recolección de trabajos, muestreo de trabajos, otros)?

Doc.	Presencia		¿Cuál o cuáles?	Grado de especificación			Tipo			Modalidad					
	sí/no	sug./pres.		Pers.	Orient. didac.	Actividad	Ini.	For.	Sum.	Examen		Obs.	Trab.		Otra ¿Cuál?
										Oral	Esc.		Rec.	Mue.	
Pl.	No	___	_____	___	___	___	___	___	___	___	___	___	___	___	___
Pr.	Sí	Pres.	En cada semestre se señala: "Evaluación: se hará por medio de exámenes escritos y orales en forma periódica de uno o varios aspectos de la asignatura, exámenes finales de semestre, tareas y por la participación en clase".	___	√	___	___	___	√	√	___	___	___	___	___

3.3.2 ANÁLISIS NORMATIVO

1. ¿Qué apartados, de los prescritos por las autoridades universitarias, están presentes en el documento del plan de estudios 1984 de licenciado instrumentista?

Apartado del documento del plan de estudios	Presencia si/no	Observaciones																
METODOLOGÍA EMPLEADA EN EL DISEÑO CURRICULAR	No	_____																
FUNDAMENTACIÓN DEL PROYECTO	No	_____																
PLAN DE ESTUDIOS PROPUESTO	Sí	_____																
IMPLANTACIÓN DEL PLAN DE ESTUDIOS PROPUESTO	No	_____																
TABLAS DE EQUIVALENCIA	No	_____																
TABLAS DE CONVALIDACIÓN	No	_____																
PLAN DE EVALUACIÓN Y ACTUALIZACIÓN DEL PLAN DE ESTUDIOS PROPUESTO	No	_____																
PROGRAMAS DE ESTUDIO DE LAS ASIGNATURAS	Sí (pero in-completos)	<p>Faltan los programas de las asignaturas siguientes:</p> <table> <tr> <td>Técnica y repertorio elemental del instrumento (todos)</td> <td>III – VIII</td> </tr> <tr> <td>Análisis musical</td> <td>III – VI</td> </tr> <tr> <td>Conjuntos orquestales</td> <td>III – IV</td> </tr> <tr> <td>Historia del arte</td> <td>I – II</td> </tr> <tr> <td>Música de cámara</td> <td>I – IV</td> </tr> <tr> <td>Pedagogía musical</td> <td>II</td> </tr> <tr> <td>Prácticas pedagógicas</td> <td>II</td> </tr> <tr> <td>Estética musical</td> <td>I – II</td> </tr> </table> <p>Sólo existe un 47.61 % de los programas (20 de 42)</p>	Técnica y repertorio elemental del instrumento (todos)	III – VIII	Análisis musical	III – VI	Conjuntos orquestales	III – IV	Historia del arte	I – II	Música de cámara	I – IV	Pedagogía musical	II	Prácticas pedagógicas	II	Estética musical	I – II
Técnica y repertorio elemental del instrumento (todos)	III – VIII																	
Análisis musical	III – VI																	
Conjuntos orquestales	III – IV																	
Historia del arte	I – II																	
Música de cámara	I – IV																	
Pedagogía musical	II																	
Prácticas pedagógicas	II																	
Estética musical	I – II																	

2. A partir de los resultados de la pregunta número uno del análisis teórico (apartado 3.3.1.1) ¿qué fuentes, de las prescritas en la legislación universitaria, son consideradas en la fundamentación del plan de estudios?

Fuentes prescritas Por la UNAM	Presencia sí / no	Indicios
Aspectos social: <ul style="list-style-type: none"> • Contexto socioeconómico que exige la formación del egresado. • Necesidades sociales a atender. • Características y cobertura de la función del egresado. • Demanda estimada. • Campo de trabajo actual. • Campo de trabajo potencial. • Preparación y desempeño de egresados con niveles académicos similares. 	No	_____
Aspecto institucional: <ul style="list-style-type: none"> • Estado actual de la docencia: <ul style="list-style-type: none"> a) en la institución, b) en otras instituciones similares del país. • Avances en la disciplina (incluida la técnica). • Resultados de la evaluación del plan de estudios anterior. 	No	_____

3. ¿Qué valores, de los prescritos en la legislación universitaria, son considerados en el plan de estudios, y cuáles extienden su influencia hasta el nivel del programa de solfeo?

Valores implícitos	Presencia sí / no	Indicios	Influencia en el programa sí / no	Indicios
Carácter nacional: <ul style="list-style-type: none"> • Espíritu de servicio. • Sentido social. • Interés general sobre el interés individual • Conciencia nacional. 	No	_____	_____	_____
Carácter autónomo: <ul style="list-style-type: none"> • Libre juego de las corrientes de pensamiento. • Incremento del conocimiento mediante el cuestionamiento, la discusión, la investigación y la actualización. 	No	_____	_____	_____

4. A partir de los resultados de la pregunta número cuatro del análisis teórico (apartado 3.3.1.1) ¿qué grados de concreción, de los prescritos en la legislación universitaria, son considerados en el continuo plan-programa, y en qué términos se expresan (conocimientos, habilidades, actitudes, ámbito de acción profesional)?

Grados de concreción	Presencia sí / no	Términos en que se expresan				Observaciones
		Conoc.	Habil.	Actit.	Ámbito de acción prof.	
Perfil del egresado (plan de estudios)	No	_____	_____	_____	_____	_____
Objetivos educativos generales (programa de estudios)	No	_____	_____	_____	_____	No existen objetivos educativos generales; en cambio, se ofrece una descripción de la asignatura, expresada en términos de contenidos generales: teoría, caligrafía musical, entonación, lectura rítmica y audición. Después de la descripción, se expresan objetivos didácticos asociados a contenidos.

5. ¿Qué información, de la prescrita en la legislación universitaria, es consignada en el plan de estudios?

Información	Presencia sí / no	Observaciones
Objetivo(s) general(es)	No	_____
Perfil del egresado	No	El portal de <i>Internet</i> de la UNAM ofrece un perfil del egresado expresado en términos muy simples.
Estructura del plan de estudios	No	No existe un apartado en que se explicita y fundamente la estructura del plan de estudios; sin embargo se puede deducir que se trata de asignaturas en bloque.

Duración y organización de los estudios	Si	_____
Lista de asignaturas: <ul style="list-style-type: none"> • Nombre completo de cada asignatura (o módulo) • Semestre o año en que se imparte • Carácter de la asignatura o módulo: obligatorio u optativo • Tipo de asignatura: teórico, práctico o teórico-práctico • Modalidad: seminario, taller, laboratorio, etc. • Número de horas teóricas (horas/semana/semestre) • Número de horas prácticas (horas/semana/semestre) • Número de créditos asignados a cada asignatura o módulo (teóricos y prácticos) • Práctica profesional, si es el caso 	Si Si No No Si No No Si	Esta información sólo aparece en el portal de <i>Internet</i> de la UNAM: Sólo se especifica el número total de horas de cada asignatura.
Total de asignaturas y total de créditos	No Si	_____
Mapa curricular del plan de estudios	No	_____
Requisitos: <ul style="list-style-type: none"> • de ingreso • extracurriculares y prerrequisitos • de permanencia • de egreso • de titulación 	No No No No No	Sólo en la <i>Internet</i> Sólo en la <i>Internet</i>

6. ¿Qué información, de la prescrita en la legislación universitaria, es consignada en el programa de solfeo?

Información	Presencia si/no	Observaciones
Nombre completo de la asignatura o módulo	Si	
Ubicación: semestre en que se imparte	No	

Carácter de la asignatura o módulo: obligatorio u optativo	Sí	
Tipo de asignatura o módulo: teórico, práctico o teórico-práctico	Sí	
Modalidad de la asignatura o módulo: seminario, taller, laboratorio, etc.	Sí	
Número de horas/semana/semestre, teóricas y/o prácticas	Sí	No se desglosan horas teóricas y prácticas.
Número de créditos asignados	Sí	
Seriación: asignatura o módulo precedente y/o subsecuente	No	Aunque no está consignada, en la práctica sí se da una seriación de los semestres.
Objetivo(s) educacionales de tipo general	No	Sólo existe una descripción de la asignatura.
Nombre de las unidades temáticas, temas o subtemas	No	En vez de unidades temáticas, en cada semestre se señalan objetivos didácticos asociados a contenidos.
Sugerencia del número de horas asignadas a cada una de las unidades temáticas	No	
Bibliografía básica y bibliografía complementaria	Sí No	Se le denomina bibliografía mínima.
Sugerencias didácticas	No	
Forma de evaluar la eficacia de la enseñanza y el aprendizaje	Sí	Como se señaló en la respuesta de la pregunta número uno del apartado 3.3.1.4, sólo se prescriben los tipos formativo y sumativo de la evaluación, así como las modalidades de exámenes orales y escritos, tareas y observación de la participación de los alumnos.
Perfil profeslográfico de quienes pueden impartir la asignatura o módulo	No	

3.3.3 ANÁLISIS DISCIPLINAR

1. ¿Cuáles son los objetivos generales del programa de solfeo?

Como ya se indicó, no existen objetivos generales, sólo hay una descripción de la asignatura: "Asignatura teórico-práctica en la que se estudia la teoría y caligrafía musical, la entonación y se adiestra al alumno en la lectura rítmica así como en su capacidad auditiva".

2. ¿Qué periodos históricos de la música son considerados, explícitamente, en los objetivos generales del programa de solfeo?

	Estilo(s) musical(es) considerados						Observaciones
	Barroco	Clásico	Romántico	Impresionista	Siglo XX	Otro ¿cuál?	
Objetivos generales	—	—	—	—	—	—	Como ya se indicó anteriormente, no existen objetivos generales, sino una descripción de la asignatura. En dicha descripción no se hace alusión a ningún periodo de la historia de la música.

3. ¿Qué aspectos son objeto de enseñanza-aprendizaje en el programa de solfeo y con qué objetivos se relacionan? ¿A qué ámbito dominante (cognitivo, psicomotor o afectivo) pertenece cada objetivo, y de qué tipo son (cognitivo [con o sin referente empírico], de conducta, de resolución de problemas, expresivo)?

Aspecto a estudiar	Sem.	Objetivos relacionados al campo de estudio	Ámbito dominante			Tipo de objetivo				
			Cognitivo	Psicomotor	Afectivo	Cognitivo		De conducta	De res. de probl.	Expresivos
						sin ref. emp.	con ref. emp.			
Teoría	I	"Explicará, ejemplificará y aplicará los conocimientos que sobre la teoría musical haya adquirido de acuerdo a lo indicado en el inciso 1° del contenido."	√					√		
	II	(Similar al objetivo del primer semestre)	√					√		
	III	(Similar al objetivo del primer semestre)	√					√		
	IV	(Similar al objetivo del primer semestre)	√					√		
	V	"Habrà reafirmado los conocimientos de teoría musical estudiados en los semestres anteriores y podrá explicar y ejemplificar todo lo relativo a los instrumentos transpositores y demás instrumentos de la Orquesta Sinfónica."	√			√		√		
	VI	"Habrà reafirmado y asimilado todos los conocimientos que de teoría musical ha adquirido durante los semestres anteriores y conocerá, además, algunos aspectos sobre la forma musical."	√			√				

Aspecto a estudiar	Sem.	Objetivos relacionados al campo de estudio	Ámbito dominante			Tipo de objetivo					
			Cognitivo	Psico-motor	Afectivo	Cognitivo		De conducta	De res. de probl.	Expresivos	
						sin ref. emp.	con ref. emp.				
Lectura hablada	I	"Leerá con relativa fluidez trozos musicales donde se alternen las llaves de Sol y Fa y que contengan los aspectos señalados en el inciso 2 del contenido."		√					√		
	II	(Similar al objetivo del primer semestre)		√					√		
	III	(Similar al objetivo del primer semestre)		√					√		
	IV	"Leerá rítmicamente con la aplicación del fraseo, articulaciones, acentuaciones, matices y agógica, lecciones en llaves de Sol y Fa con las particularidades que se señalan en el 2do. inciso del contenido; leerá en forma isócrona en llaves de Do en 3ra. Y Do en 4ta. Y aplicará estas llaves a la transposición mental en ejercicios rítmicamente sencillos."		√					√		
	V	"Leerá en llaves de Do en 3ra., 4ta., 1ra., 2da. línea y las aplicará en la transposición mental; leerá en llaves de Sol y Fa lecciones y obras musicales que contengan las características descritas en el 2do. inciso del contenido."		√					√		
	VI	"Leerá y transportará mentalmente mediante la sustitución de llaves (las llaves de Do y Fa en 3ra. Línea); realizará transposiciones escritas para instrumentos transpositores (Saxofones, clarinetes, corno francés, trompetas, etc.); leerá fragmentos difíciles de obras musicales del S. XX."		√					√		

Aspecto a estudiar	Sem.	Objetivos relacionados al campo de estudio	Ámbito dominante			Tipo de objetivo					
			Cognitivo	Psico-motor	Afec-tivo	Cognitivo		De conducta	De res. de probl.	Expresivos	
						sin ref. emp.	con ref. emp.				
Ejecución rítmica	I	"Ejecutará ejercicios polirrítmicos observando una buena coordinación en los movimientos de acuerdo a las distintas velocidades empleadas y que contengan los problemas indicados en el inciso 3 del contenido."		√					√		
	II	(Similar al objetivo del primer semestre)		√					√		
	III	(Similar al objetivo del primer semestre)		√					√		
	IV	(Similar al objetivo del primer semestre)		√					√		
	V	(Similar al objetivo del primer semestre)		√					√		
	VI	(Similar al objetivo del primer semestre)		√					√		
Entonación	I	"Entonará escalas mayores en diversas tonalidades partiendo de cualquier grado así como lecciones en modo mayor que procedan por grados conjuntos e intervalos simples."		√					√		
	II	"Entonará escalas mayores y menores y lecciones que procedan de acuerdo a lo descrito en el 3er inciso del contenido."		√					√		
	III	"Entonará lecciones que reúnan los problemas que se especifican en el 4º. inciso del contenido."		√					√		
	IV	"Entonará lecciones y obras vocales que contengan los problemas señalados en el 3er. inciso del contenido."		√					√		
	V	(Similar al objetivo del primer semestre)		√					√		
	VI	"Entonará lecciones tonales con modulaciones, cromatismos y saltos melódicos hasta la 9na. en cualquier compás; lecciones atonales y transportará melodías mediante la sustitución mental de claves."		√					√		

Aspecto a estudiar	Sem.	Objetivos relacionados al campo de estudio	Ámbito dominante			Tipo de objetivo				
			Cognitivo	Psico-motor	Afectivo	Cognitivo		De conducta	De res. de probl.	Expresivos
						sin ref. emp.	con ref. emp.			
Toma de dictados	I	"Tomará dictados melódicos de una dificultad equivalente a lo estudiado en entonación así como dictados rítmicos a una o dos voces sencillos."	√					√		
	II	"Tomará dictados melódicos y rítmicos (una y dos voces) de una dificultad menor a lo estudiado en entonación y rítmica."	√					√		
	III	"Tomará dictados melódicos, rítmicos y de acordes estudiados de una dificultad menor a lo estudiado en entonación y rítmica."	√					√		
	IV	"Tomará dictados melódicos, rítmicos a 1 y más voces, analizará mentalmente, por medio de la audición las funciones armónicas tonales de pequeñas obras."	√					√		
	V	"Tomará dictados melódicos a 2, 3 y 4 voces, (intervalos armónicos y textura contrapuntística con imitaciones, etc.), reconocerá auditivamente los diferentes tipos de acordes estudiados, enlaces armónicos y el aspecto rítmico de diversas melodías."	√					√		
	VI	"Tomará dictados musicales a 1 y más voces de las características descritas en el 5to. inciso del contenido."	√					√		

4. ¿Cuál es la secuencia intraniveles de los contenidos asociados a cada objetivo del programa de solfeo?

Aspecto	Sem.	Objetivos	Contenidos asociados
Teoría	I	"Explicará, ejemplificará y aplicará los conocimientos que sobre la teoría musical haya adquirido de acuerdo a lo indicado en el inciso 1° del contenido."	"Nociones sobre la teoría musical y su aplicación práctica: cualidades del sonido, pentagrama, claves (sol y fa), notación musical, índices acústicos, valores (notas y silencios); el signo rítmico, compases simples, intervalos, la escala mayor, alteraciones, armaduras, el tresillo regular de 8vos, la escala menor (variantes); tonalidades relativas."
	II	(Similar al objetivo del primer semestre)	"Nociones sobre la teoría musical y su aplicación práctica: intervalos: análisis, construcción, audición; la escala cromática; triadas mayores, menores, disminuidas y aumentadas; tonalidades vecinas; la modulación; compases compuestos; fraseo y articulaciones en la interpretación musical; reafirmación de lo estudiado en el semestre anterior."
	III	(Similar al objetivo del primer semestre)	"Nociones sobre la teoría musical: métrica, rítmica, fraseo, acentuación, dinámica, agógica, articulaciones, el aire o "tempo", anacrusas, intervalos (cont.) simples y compuestos; escalas, el motivo, la frase, el periodo, análisis melódico, acordes (triadas, 7ma dominante, 7ma disminuidas; entonación de ellas); la clave de Do en 3ra y su aplicación al transporte mental; notas de adorno (mordentes, apoyaturas, grupetos); el trémolo, abreviaturas musicales; signos de repetición."
	IV	(Similar al objetivo del primer semestre)	"Repaso y reafirmación de los temas teóricos ya estudiados; insistencia en el estudio de intervalos, de acordes y las notas de adorno; escalas exóticas o folklóricas: pentáfonas, orientales (con 2das aumentadas), escalas por tonos; modos antiguos religiosos; construcción de escalas mayores y menores con sus variantes partiendo de cualquier nota (sin armadura)."

Aspecto	Sem.	Objetivos	Contenidos asociados
Teoría (cont.)	V	"Habrà reafirmado los conocimientos de teorìa musical estudiados en los semestres anteriores y podrà explicar y ejemplificar todo lo relativo a los instrumentos transpositores y demàs instrumentos de la Orquesta Sinfònica."	"Repaso y reafirmaci3n de lo estudiado en el semestre anterior en teorìa musical insistiéndose en el anàlisis, construcci3n y audici3n de los intervalos mel3dicos y arm3nicos y las diferentes escalas; estudio de las llaves de Do en 3ra, 4ta, 1ra y 2da lÌnea y su aplicaci3n al transporte mental; clasificaci3n de los instrumentos musicales; caracterÌsticas, instrumentos transpositores, audici3n y reconocimiento de los diversos timbres."
	VI	"Habrà reafirmado y asimilado todos los conocimientos que de teorìa musical ha adquirido durante los semestres anteriores y conocerà, ademàs, algunos aspectos sobre la forma musical."	"Repaso general y reafirmaci3n de los conocimientos tècnicos musicales adquiridos por el alumno durante los semestres anteriores, nociones elementales sobre la forma musical."
Lectura hablada	I	"Leerà con relativa fluidez trozos musicales donde se alternen las llaves de Sol y Fa y que contengan los aspectos seàalados en el inciso 2 del contenido."	"Lectura musical en llaves de sol y fa alternadas con una rÌtmica que incluya pasajes a contratiempo, sincopados, el puntillo y valores hasta el 16avo en compases simples a 2, 3 y 4 tiempos y lecciones sencillas en 6/8."
	II	(Similar al objetivo del primer semestre)	"Lectura musical en llaves de sol y fa alternadas conteniendo, en su aspecto rÌtmico, combinaciones con el 8vo y el 16avo, el puntillo, doble puntillo, sincopas regulares e irregulares, contratiempo, tresillos de 8vo, notas ligadas en compases simples y compuestos, asÌ como indicaciones de matices, velocidad y articulaciones (legato, staccato), acentos desplazados; figuras que incluyan el 32avo."
	III	(Similar al objetivo del primer semestre)	"Lectura musical en llaves de sol y fa en 4ta con una rÌtmica que incluyen duraciones hasta el 32avo en diversas combinaciones en el 16avo y el 8vo, diversos tipos de sincopas y contratiempos, lectura is3crona en clave de Do en 3ra lectura de acordes y anàlisis, compases simples a 2, 3 y 4 tiempos y sus correspondientes compuestos, aplicaci3n del fraseo y articulaciones en la lectura y entonaci3n."

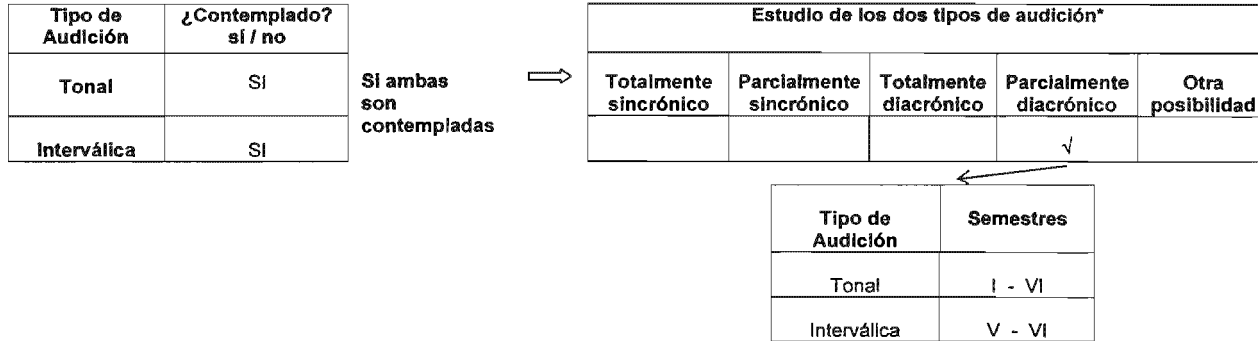
Aspecto	Sem.	Objetivos	Contenidos asociados
Lectura hablada (cont.)	IV	"Leerá rítmicamente con la aplicación del fraseo, articulaciones, acentuaciones, matices y agógica, lecciones en llaves de Sol y Fa con las particularidades que se señalan en el 2do. Inciso del contenido; leerá en forma isócrona en llaves de Do en 3ra. Y Do en 4ta. Y aplicará estas llaves a la transposición mental en ejercicios rítmicamente sencillos."	"Lectura musical: lectura isócrona y rítmica en llave de Do en 3ra y 4ta línea en compases simples y compuestos en una rítmica sencilla; su aplicación en el transporte mental y escrito; lectura en llave de sol y fa de una mayor dificultad rítmica que incluyen notas de adorno, valores hasta el 64avo cambio de compases con la misma y diferente unidad de tiempo; compases de amalgama y divisiones irregulares del tiempo."
	V	"Leerá en llaves de Do en 3ra., 4ta., 1ra., 2da. línea y las aplicará en la transposición mental; leerá en llaves de Sol y Fa lecciones y obras musicales que contengan las características descritas en el 2do. inciso del contenido."	"Lectura musical (isócrona y rítmica) de lecciones en llaves de Do en 3ra, 4ta, 1ra y 2da línea; su aplicación en la transposición; lectura rítmica en llaves de sol y fa en 4ta de una dificultad equivalente a obras pianísticas del siglo XIX y XX (Chopin, Schumann, Brahms, Liszt, Debussy, Ravel, Bartok, Strawinsky, Schoenberg, Boulez, Messiaen, etc. Así como fragmentos seleccionados de la música popular universal (jazz, ritmos latinoamericanos, europeos, etc.) aplicación del fraseo, articulaciones, matices, acentuaciones, agógica a estas obras que podrán estar escritas en cualquier tipo de compás o combinación de compases."
	VI	"Leerá y transportará mentalmente mediante la sustitución de llaves (las llaves de Do y Fa en 3ra. Línea); realizará transposiciones escritas para instrumentos transpositores (saxofones, clarinetes, corno francés, trompetas, etc.); leerá fragmentos difíciles de obras musicales del S. XX."	"Lectura de lecciones en llaves de sol, fa, do en 3ra, 4ta, 1ra y 2da línea, fa en 3ra línea y la aplicación de estas llaves en la transposición; transporte escrito para instrumentos transpositores; lectura rítmica de fragmentos difíciles de obras musicales del s. XX."
Ejecución rítmica	I	"Ejecutará ejercicios polirrítmicos observando una buena coordinación en los movimientos de acuerdo a las distintas velocidades empleadas y que contengan los problemas indicados en el inciso 3 del contenido."	"Ejercicios polirrítmicos a contratiempo y sincopados que incluyan tresillos regulares de 8vo y valores hasta el 16avo en compases simples."
	II	(Similar al objetivo del primer semestre)	"Ejercicios polirrítmicos en compases simples y compuestos con valores hasta el 16avo en diversas combinaciones con el 8vo, el puntillo, sincopas regulares e irregulares, contratiempo, notas ligadas, así como el tresillo de 8vos y sencillo en compás de 6/8." (sic)

Ejecución rítmica (cont.)	III	(Similar al objetivo del primer semestre)	"Ejercicios polirrítmicos que incluyan síncopas, contratiempos, notas ligadas, valores hasta el 32avo en figuras rítmicas sencillas, superposición de ritmos contrastantes con tresillos de 8vos regulares e irregulares, sencillos (compás de 6/8) y el dosillo (compás compuesto)."
	IV	(Similar al objetivo del primer semestre)	"Ejercicios polirrítmicos, coordinación y sincronización de movimientos; compases simples, compuestos y de amalgama; superposiciones de líneas rítmicas de una mayor dificultad y que incluya 3 contra 2 y 4 contra 3; figuras irregulares, tresillos de 4tos regulares e irregulares, síncopas ternarias, diversos aspectos del sencillo; ejercicios rítmicos colectivos a 3 y 4 partes para la coordinación y sincronización de los diversos grupos."
	V	(Similar al objetivo del primer semestre)	"Ejercicios polirrítmicos que incluyen problemas de la rítmica contemporánea (música culta y popular); con figuras irregulares, formaciones de 5, 7, 9 y más notas por tiempo, división irregular del tiempo y del compás, acentos desplazados; combinaciones birrítmicas de 3 contra 2, 4 contra 3, 5 contra 2 y contra 3, 7 contra 2 (Schumann); lectura del aspecto rítmico de obras contemporáneas (Bartok, Messiaen, Boulez, etc.)."
	VI	(Similar al objetivo del primer semestre)	"Ejercicios rítmicos a 1 y más partes en diversos tipos de compases y combinación de compases que contengan figuras irregulares de 5, 7, 9 o más notas por tiempo o repartidos en dos tiempos; quintillos, seisillos, tresillos irregulares de 16avos, 8avos, 4tos, mitades, acentuaciones desplazadas sobre cualquier tiempo o parte del tiempo, birritmia sincopada, y de 3 contra 2, 4 contra 3, 5 contra 2, o contra 3, 7 contra 2 etc. Para dominarlas sobre el teclado; ejemplos de rítmica contemporánea en Strawinsky, Bartok, Messiaen, Boulez, etc. en el jazz y en la música popular internacional."

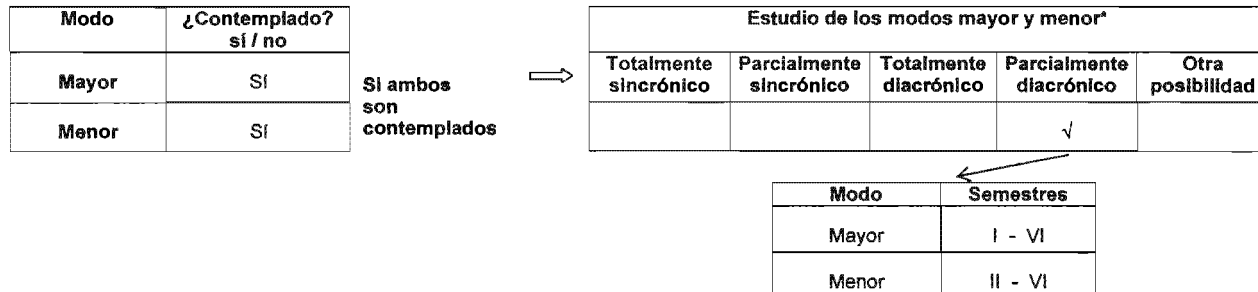
Aspecto	Sem.	Objetivos	Contenidos asociados
Entonación	I	"Entonará escalas mayores en diversas tonalidades partiendo de cualquier grado así como lecciones en modo mayor que procedan por grados conjuntos e intervalos simples."	"Ejercicios de entonación que incluyan: la escala mayor en diversas tonalidades, intervalos simples (modo mayor); el semitono diatónico y cromático."
	II	"Entonará escalas mayores y menores y lecciones que procedan de acuerdo a lo descrito en el 3er inciso del contenido."	"Ejercicios de entonación que incluyan: la escala mayor, escalas menores, intervalos simples, modulaciones, notas de paso cromáticas."
	III	"Entonará lecciones que reúnan los problemas que se especifican en el 4º. inciso del contenido."	"Lecciones para entonar a una y dos voces que incluyan fragmentos de escalas mayores y menores, intervalos simples diatónicos y alterados (2das aumentadas); modulaciones a tonalidades vecinas en compases simples y compuestos."
	IV	"Entonará lecciones y obras vocales que contengan los problemas señalados en el 3er. inciso del contenido."	"Entonación de lecciones u obras vocales con mayor dificultad interválica; modulantes, con adornos cromáticos, intervalos aumentados, disminuidos, 7mas mayores y menores, la escala cromática, entonación por intervalos en lecciones sin un centro tonal definido; entonación de acordes arpegiados, fórmulas cadenciales tonales; entonación de cantos basados en los antiguos modos religiosos, en escalas pentáfonas, en escalas orientales y escalas por tonos; aplicación del fraseo, respiración, acentuación, articulaciones, matices y agógica, entonación en claves de Do en 3ra y 4ta línea y la aplicación de estas claves en el transporte mental, práctica de entonación a primera vista."
	V	(Similar al objetivo del primer semestre)	"Lecciones u obras vocales del repertorio internacional (tonales y atonales); entonación por intervalo; melodías basadas en escalas de diversas estructuras; melodías tonales con modulaciones a tonalidades lejanas y pasajes cromáticos y cualquier salto interválico dentro del límite de una 8va empleando todos los recursos de la interpretación musical; transposición mental de melodías mediante el empleo de las llaves de Do, entonación a 1ra vista; entonación colectiva a 2, 3 o más voces, entonación percutiendo otra línea rítmica en forma simultánea; entonación de una de las voces de un enlace de acordes con la sola audición."

Aspecto	Sem.	Objetivos	Contenidos asociados
Entonación (cont.)	VI	"Entonará lecciones tonales con modulaciones, cromatismos y saltos melódicos hasta la 9na. en cualquier compás; lecciones atonales y transportará melodías mediante la sustitución mental de claves."	"Entonación de lecciones de obras vocales tonales con modulaciones, cromatismos, notas de adorno, en cualquier compás, entonación de melodías atonales sofeadas por intervalos y que contengan cualquier salto melódico dentro de las tesituras de los alumnos (hasta la 9na); entonación a 2 voces con una línea rítmica percutida; transposición de melodías mediante la sustitución mental de claves, entonación a 1ra vista, entonación colectiva a 2 y más voces; entonación memorizada de una de las 4 melodías que surgen de enlaces armónicos con la sola audición (entrenamiento auditivo)."
Toma de dictados	I	"Tomará dictados melódicos de una dificultad equivalente a lo estudiado en entonación así como dictados rítmicos a una o dos voces sencillos."	"Dictados melódicos, modo mayor, por grados conjuntos e intervalos simples de acuerdo a lo estudiado en entonación; dictados rítmicos a una o dos voces de acuerdo a lo estudiado en el aspecto rítmico."
	II	"Tomará dictados melódicos y rítmicos (una y dos voces) de una dificultad menor a lo estudiado en entonación y rítmica."	"Dictados melódicos y rítmicos (a 1 y 2 voces) de una dificultad menor a lo estudiado en entonación y rítmica."
	III	"Tomará dictados melódicos, rítmicos y de acordes estudiados de una dificultad menor a lo estudiado en entonación y rítmica."	"Dictados melódicos y rítmicos a 1 y 2 voces de una dificultad menor a lo estudiado en entonación y rítmica; dictado de acordes; análisis auditivo."
	IV	"Tomará dictados melódicos, rítmicos a 1 y más voces, analizará mentalmente, por medio de la audición las funciones armónicas tonales de pequeñas obras."	"Dictados melódicos y rítmicos a una y más voces con una dificultad menor a lo estudiado en entonación, lectura rítmica y polirritmia; análisis auditivo de pequeñas obras."
	V	"Tomará dictados melódicos a 2, 3 y 4 voces, (intervalos armónicos y textura contrapuntística con imitaciones, etc.), reconocerá auditivamente los diferentes tipos de acordes estudiados, enlaces armónicos y el aspecto rítmico de diversas melodías."	"Dictados melódicos a 1 y más voces (de tipo coral y contrapuntístico); dictados rítmicos de una dificultad equivalente a las lecciones de lectura rítmica; audición de enlace de acordes para su análisis auditivo (fórmulas cadenciales; modulaciones, etc.)."
	VI	"Tomará dictados musicales a 1 y más voces de las características descritas en el 5to. inciso del contenido."	"Dictados melódicos a 1 y más voces (de tipo coral y de tipo contrapuntístico); el alumno tomará en dictado todas las voces y en algunos casos la voz que le indique el profesor (de las 4 voces); dictados rítmicos a 1 y más voces; análisis auditivos de pequeñas obras (armónico y de la forma musical)."

5. En el programa de solfeo, ¿se contempla el desarrollo de la audición tonal y de la audición interválica? En caso afirmativo, ¿tal desarrollo es sincrónico o diacrónico?



6. En el programa de solfeo, ¿se contempla el estudio de los modos mayor y menor? En caso afirmativo, ¿tal estudio es sincrónico o diacrónico?



*Nota.- Por *parcialmente sincrónico*, se entiende aquí que el estudio de los dos tipos de audición comienza simultáneamente, pero no termina al mismo tiempo; por *parcialmente diacrónico*, se entiende que uno de los dos tipos de audición comienza primero, pero ambos terminan juntos. Desde luego existen otras posibilidades, por ejemplo el estudio intermitente de ambos tipos de audición.

7. En el programa de solfeo, ¿se contemplan los sistemas absoluto y relativo? ¿Qué signos se prescriben para cada uno de ellos (sílabas guidonianas, letras del sistema griego, números, otras sílabas)? ¿Se contempla la modificación de los signos con el fin de designar bemoles y sostenidos?

Sistema	¿Se contempla? sí / no	¿Por medio de qué signos?	Con o sin modificación para designar b y #
Absoluto	Sí	No se consigna, pero pueden suponerse las sílabas guidonianas.	No se consigna, pero se puede suponer que sin modificaciones.
Relativo	No	-----	-----

8. ¿Se contempla en el programa de solfeo la utilización de ejemplos de la literatura musical? ¿Qué evidencias hay?

Ejemplos de la literatura sí/no	¿En qué semestres?	Evidencias
Sí	IV	En los contenidos referentes a la entonación: "Entonación de lecciones y obras vocales... " En los contenidos referentes a los dictados: "...análisis auditivo de pequeñas obras. "
	V	En los objetivos referentes a la lectura: "leerá en llaves de sol y fa lecciones u obras musicales... " En los objetivos referentes a la entonación: "Entonará lecciones u obras vocales... " En los contenidos referentes a la lectura: "...lectura rítmica en llaves de sol y fa en 4ta de una dificultad equivalente a obras pianísticas del siglo XIX y XX (Chopin, Schumann, Brahms, Liszt, Debussy, Ravel, Bartok, Strawinsky, Schoenberg, Boulez, Messiaen, etc. Así como fragmentos seleccionados de la música popular universal (jazz, ritmos latinoamericanos, europeos, etc.)... " En los contenidos referentes a rítmica: "...lectura del aspecto rítmico de obras contemporáneas (Bartok, Messiaen, Boulez, etc.)... "
	VI	En los objetivos referentes a la lectura: "...leerá fragmentos difíciles de obras musicales del s. XX. " En los contenidos referentes a la lectura: "...lectura rítmica de fragmentos difíciles de obras del s. XX. " En los contenidos referentes a la entonación: "Entonación de lecciones de obras vocales... ". En los contenidos referentes a la rítmica: "...ejemplos de rítmica contemporánea en Strawinsky, Bartok, Messiaen, Boulez, etc. en el jazz y en la música popular internacional. " En los contenidos referentes al dictado: "...análisis auditivo de pequeñas obras (armónico y de la forma musical)".

9. ¿En caso afirmativo, se especifica en el programa cómo utilizar los ejemplos de la literatura musical: tocados en el piano por el maestro y/o por medio de grabaciones? En caso de utilizarse grabaciones, ¿se consideran ejemplos de música orquestal?

Tipo de ejemplos	¿Se especifica? sí / no		
Tocados al piano	No		
Grabados	No	⇒	En caso afirmativo ⇒

Música orquestal sí / no

10. ¿Se contempla en el programa de solfeo el desarrollo de habilidades al teclado?

Habilidades al teclado sí / no	¿En qué semestre(s)?	¿Cuáles?
No	_____	_____

11. ¿Qué estrategias de enseñanza y aprendizaje se contemplan en el programa de solfeo? ¿Existen instrucciones o sugerencias para utilizarlas?

Estrategia	¿Se contempla? sí / no	¿Hay instrucciones? sí / no	Especificaciones
Dictado	Sí	No	<ul style="list-style-type: none"> • ¿De qué tipo, a cuántas voces? <ul style="list-style-type: none"> - Melódico, de 1 a 4 voces. - Rítmico, a 1 y 2 voces. - Reconocimiento de acordes y enlaces armónicos (fórmulas cadenciales y modulaciones).
Lectura entonada a 1ra vista	Sí	No	<ul style="list-style-type: none"> • En la entonación tonal, ¿se contempla el procedimiento de la conducción a la tónica? No
Lectura no entonada	Sí	No	<ul style="list-style-type: none"> • ¿De qué tipo: Isócrona, rítmica, ambas? ¿En qué claves? Isócrona y rítmica, en todas las claves.

Estrategia	¿Se contempla? sí / no	¿Hay instrucciones? sí / no	Especificaciones
Ejecución rítmica	Sí	No	<ul style="list-style-type: none"> • De qué tipo: ¿a cuántas voces? ¿mediante qué acción: imitación, lectura? ¿por qué medio: palmeo, entonación, tocar el piano? Se habla de polirritmia, pero nunca se especifica el uso de más de dos voces. No se menciona explícitamente la imitación, así que parece tratarse sólo de lectura. No se especifica si se usan palmas y voz simultáneamente, o sólo palmas. Sí se prescribe la ejecución rítmica de música contemporánea en el piano. • Si la ejecución es por palmeo, ¿se prescribe la cuenta del compás en voz alta? No
Comparación texto - sonido	No	_____	_____
Análisis auditivo	Sí	No	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Melódico, rítmico, armónico, formal? Armónico y formal, en pequeñas obras.
Reproducción en el instrumento (dictados)	No	_____	<ul style="list-style-type: none"> • ¿De qué tipo: al piano, en el instrumento estudiado, ambas? _____
Escuchar en silencio (internamente)	No	_____	_____
Transporte	Sí	Sí	<ul style="list-style-type: none"> • ¿De qué tipo?: ¿al piano y/o el instrumento estudiado (a primera vista y/o después de memorizar)? ¿entonado (a primera vista y/o después de memorizar)? ¿hablado? ¿escrito? ¿con o sin sustitución de claves? Hablado y entonado, ambos mediante la lectura y la sustitución de claves (todas). Escrito, sin sustitución de claves.

12. ¿Cuál es la bibliografía del programa de solfeo?

Se transcribe la bibliografía tal y como está redactada:

1. Arnoud, J. – 1600 Exercises Gradués – A. Leduc, París. [Semestres I - III].
 2. Arnoud, J. – 1600 Exercices Gradués (2da. parte) A-Leduc-París [Semestres V y VI].
 3. Aubert-Landowsky- La Orquesta – Ed. Universitaria de B. Aires [Semestre VI].
 4. Bas Julio – Tratado de la Forma Musical – Ricordi B.Aires. [Semestre VI].
 5. Casella. Mortari- La técnica de la Orquesta contemporánea Ricordi. [Semestres V y VI].
 6. Cordero, Roque – Curso de Solfeo – Ricordi Americana, B.Aires. [Semestres I – VI].
 7. Dandelot, G. – Manuel Pratique – Ed. M.Eschig, París [Semestres I – VI].
 8. Danhauser– Teoría Musical [Semestres II y III]. [En la bibliogr. del semestre III aparece como “Danhausen”].
 9. Danhauser-Lemoine-Solfeo de los Solfeos, vol I-A- Ed. J.Korn, B.Aires. [Semestres I – VI].
 10. Gentilucci, Lazzari; Micheli - 30 solfeos hablados en clave de Sol – Ricordi, B.Aires. [Semestres IV – VI].
 11. Hindemith, P. – Adiestramiento Elemental para Músicos. Ricordi. Americana, B.Aires. [Semestres I – VI].
 12. Mantecon, J. J. Introducción al Estudio de la Música. Ricordi Americana. B.Aires. [Semestres I y II]. [En la bibliogr. del semestre II parece otra editorial: “Ed. Nacional, México, /D.F.”].
 13. Micheli – 50 Solfeggi Cantati – Ricordi [Semestres IV – VI].
 14. Moncada – Teoría Musical [Semestres I – III].
 15. Poltronieri- [Semestres IV – VI].
 16. Pozzoli, Ettore – Solfeos hablados y cantados, 1er. Curso-Ricordi, B.Aires. [Semestres I y II].
 17. Pozzoli, Ettore – Solfeos hablados y cantados (apéndice el 1er. curso) – Ricordi, B.Aires. [Semestres III y IV].
 18. Riemann, Hugo – Teoría general de la Música – Ed. Labor Barcelona. [Semestres I – III].
 19. Fragmentos de la literatura musical internacional escogidos por el Profesor. [semestre I]
 20. Fragmentos Musicales de diversos compositores para lectura rítmica y entonación. [semestre II]
 21. Fragmentos de la literatura musical internacional seleccionados por el profesor (por ej. Pequeños Preludios e Invenciones a 2 voces de Bach, arias italianas antiguas, etc.) [semestre III]
 22. Fragmentos de la música culta y popular que contengan problemas de lectura rítmica y entonación señalados para este semestre. [semestre IV]
 23. Fragmentos seleccionados de obras instrumentales y vocales de compositores del S. XIX y XX con problemas difíciles de rítmica y entonación. [semestre V]
 24. Fragmentos de obras musicales contemporáneas que ofrezcan dificultad de lectura rítmica y de entonación. [semestre VI].
13. En el caso específico de los métodos de solfeo, ¿son éstos explícitos en cuanto a los objetivos a alcanzar y la metodología adoptada? ¿A qué época pertenecen los autores y su obra?

MÉTODOS DE SOLFEO

No. de obra y apellido del autor	¿Es explícita en sus objetivos? sí / no	¿Es explícita en su método? sí / no	Época a la que pertenecen los autores y su obra
1 Arnoud	Sí	No	Jules Arnoud, francés. No se encontraron datos del autor. Su obra fue publicada en 1900
2 Arnoud	Sí	No	No se encontraron datos del autor. Su obra fue publicada en 1900
6 Cordero	Sí	Sí	Roque Cordero (1917-). Destacado compositor y director de orquesta panameño. En el ejemplar consultado, los derechos de la Ed. Ricordi son de 1963; sin embargo, el prefacio del autor data de 1956. La reimpresión es de 1977.
7 Dandelot	Sí	Sí	Georges Dandelot (1895-¿?). Compositor francés y creador de obras didácticas. Discípulo de Paul Dukas y A. Roussel. Profesor en la Escuela Normal de Música y en el Conservatorio de París. No fue posible determinar la fecha de creación del método (quizás los años treinta o cuarenta). La reimpresión consultada data de 1998.
9 Danhauser-Lemoine	No	No	<p>En realidad, Danhauser no es autor de la obra, ya que junto con Léon Lemoine sólo hicieron una reedición en la que añadieron solfeos de diversos autores. El verdadero autor de <i>Solfège des solfèges</i> es Henri Lemoine (no confundirlo con su nieto y bisnieto, también llamados Henri), quien incluyó solfeos de Gustavo Carulli</p> <p>Henri Lemoine (1796-1854). Pianista, compositor y editor francés, creador de obras didácticas (piano y solfeo), discípulo del famoso profesor de piano Reicha.</p> <p>Gustavo Carulli, (1801-1876). Guitarrista, compositor y cantante italiano, creador de una obra didáctica para el canto.</p> <p>No fue posible determinar la fecha exacta de creación del método original, pero sí es seguro que proviene de la primera mitad del siglo XIX. La edición realizada por Danhauser y Léon Lemoine (citada en la bibliografía) tampoco tiene fecha, pero corresponde con seguridad a la segunda mitad del siglo XIX. La reimpresión consultada data de 1997.</p>
10 Gentilucci	Sí	No	Ottorino Gentilucci, Aldo Lazzari y Umberto Micheli.- no se encontraron datos sobre estos tres autores italianos. En el ejemplar consultado, los derechos de la Ed. Ricordi datan de 1953. La reimpresión es de 1993.

No. de obra y apellido del autor	¿Es explícita en sus objetivos? sí / no	¿Es explícita en su método? sí / no	Época a la que pertenecen los autores y su obra
11 Hindemith	Sí	Sí	Paul Hindemith (1895-1963). Destacado compositor, director y profesor alemán, creador de piezas y textos didácticos (entrenamiento para músicos y armonía). En el ejemplar consultado, los derechos originales de la obra datan de 1946 (Associated Music Publishers, Inc.), y el prefacio escrito por el autor está fechado con ese mismo año.
12 Mantecón	Obra no localizada		Juan José Mantecón (1896-¿?). Compositor y crítico musical español. No fue posible determinar la fecha de creación de su libro.
13 Michelli	Obra no localizada		No se encontraron datos del autor.
15 Poltronieri	Obra no localizada		No se encontraron datos del autor.
16 Pozzoli	No	No	Ettore Pozzoli (1873-1957). Pianista, compositor y profesor italiano. Fue muy apreciado como profesor de solfeo y teoría en el Conservatorio de Milán. Publicó métodos de solfeo y para el piano, así como ediciones y transcripciones de obras de Bach, Beethoven, Liszt, Weber y otros. Contribuyó también como articulista a revistas sobre música. No fue posible determinar la fecha de creación del método (quizás de principios del siglo XX). La reimpresión consultada data de 1977.
17 Pozzoli	Obra no localizada		Ver información del apartado anterior.

OBRAS RESTANTES

No. de obra y apellido del autor	Época a la que pertenecen los autores y su obra
3 Aubert-Landowski	<p>Louis Aubert (1877-1968). Pianista y compositor francés, discípulo de Fauré.</p> <p>Marcel Landowski (1915). Director, compositor y crítico francés, discípulo de H. Busser.</p>
4 Bas	<p>Giulio Bas (1874-1929). Organista, compositor y musicólogo italiano. Fue profesor del Conservatorio de Milán (en 1915 fue nombrado profesor de teoría e historia). Como parte de su labor docente produjo libros de texto sobre teoría musical, el más importante de ellos sobre canto gregoriano.</p>
5 Casella	<p>Alfredo Casella (1883-1947). Compositor, pianista, director y promotor italiano. Fue la figura más importante de la música italiana entre las dos guerras mundiales.</p> <p>Virgilio Mortari (1902-¿?). Compositor italiano. Enseñó en los conservatorios de Venecia y de Roma.</p> <p>Los derechos de la ed. Ricordi son de 1950, sin embargo, el prefacio escrito por V. Mortari data de 1948.</p>
8 Danhauser	<p>Adolphe Léopold Danhauser (1835-1896). Teórico y compositor francés. Enseñó en el Conservatorio de París.</p> <p>Su teoría musical fue publicada en 1872. La reimpresión consultada data de 1973 (Ricordi Americana: Buenos Aires).</p>
14 Moncada	<p>Eduardo Hernández Moncada (1899-1995). Pianista, compositor y promotor mexicano. Fue profesor y subdirector del Conservatorio Nacional de México, así como director de la Escuela Superior de Música.</p>
18 Riemann	<p>Hugo Riemann (1849-1919). Musicólogo alemán. Enseñó piano y teoría en los conservatorios de Hamburgo y Wiesbaden; fue profesor en la Universidad de Leipzig, la cual le nombró director del Instituto de Musicología. Se le considera uno de los investigadores más importantes de la musicología moderna.</p> <p><i>Theorie und Geschichte der Musik</i>, en tres volúmenes, fue publicada entre 1895 y 1900.</p>

14. ¿Se contempla en el programa de solfeo —en la bibliografía, o bien como sugerencia didáctica— la utilización de la enseñanza individualizada (programada) en las modalidades de libro y/o enseñanza asistida por computadora (EAC)?

Modalidad de enseñanza individualizada (programada)	¿Se contempla? sí / no	¿En dónde?		Observaciones
		Bibliografía	Sugerencias didácticas	
Libro	No	_____	_____	_____
Enseñanza asistida por computadora	No	_____	_____	_____

3.3.4 ANÁLISIS DE USO

1. ¿Qué programa utilizan los profesores de solfeo: el oficial (1984), el oficial de la carrera de Educación Musical (1996), uno de elaboración personal o uno elaborado por otro(s)?

NOMBRE	ANTIGÜEDAD como profesor de la asignatura de solfeo (en años)	Para impartir sus cursos de solfeo, se basan actualmente en:			
		el programa oficial asociado al plan de estudios (1984)	el programa oficial del plan de estudios en Educación musical (1996) ⁴⁷	un programa o temario elaborado por él mismo	un programa o temario elaborado por otro(s)
Profesores activos					
1. Estrada Rodríguez Luis Alfonso	19			X	
2. López Hinojosa Guillermo	26			X	
3. Martínez Salgado Graciela Guadalupe	11		X		
4. Mayagoitia Vázquez Luis	25			X	
5. Puchet Cánepa Horacio Miguel	2				X
6. Saldívar Osorio Gabriel	40	X			
7. Tuch Martínez Iduna C.	15			X	
8. Valenzuela Remolina Miguel Arturo	14			X	
9. Villareal Ruvalcaba Homero	4		X		
10. Zúñiga Olmos Francisco	15			X	
11. Zúñiga Olmos Jorge	13			X	

Profesores no activos					
1.	Ávila López José Antonio	23			X
2.	Escobar Blanco Esther	10		X	
3.	Ordóñez Gómez José M.	2		X	
4.	Pérez Delgado Jorge	14		X	
5.	Rodríguez Lara Ambrosio Salvador	5			X

2. ¿Qué porcentajes corresponden a cada una de las posibilidades de uso señaladas en la pregunta anterior?

	Programa oficial asociado al plan de estudios (1984)	Programa oficial del plan de estudios en Educación musical (1996)	Programa o temario elaborado por él mismo	Programa o temario elaborado por otro(s)	Totales
Número de profesores	1	2	10	3	16
Porcentaje	6.25 %	12.5 %	62.5 %	18.75 %	100 %

3. De los profesores que no siguen el programa de solfeo asociado al plan 1984, ¿cuántos manifestaron tener una versión escrita del programa o temario que siguen, y entre ellos, cuántos entregaron una copia al investigador?

	Programa o temario ajeno al plan 1984		
	Del plan 1996	Elaborado por él mismo	Elaborado por otro(s)
Número de profesores que lo siguen	2	10	3
Existencia de versión escrita	2	8	2
Documentos entregados al investigador	2	4	2

4. Los documentos entregados al investigador, ¿son programas o temarios? ¿Qué características generales tiene cada uno de ellos?

Profesor	¿Es programa o temario?	Características generales del documento
Martínez Salgado G. Guadalupe	Programa de Solfeo y entrenamiento auditivo de la carrera en Educación musical, plan 1996	<p>Este programa fue elaborado por la Dra. Guadalupe Martínez S., y representa la versión más actual de un programa de solfeo en la ENM. Según las palabras de la doctora, este nuevo programa incluye totalmente los contenidos del de 1984.</p> <p>Este nuevo programa recibe el nombre de <i>Solfeo y entrenamiento auditivo</i>; se trata de un programa dividido en tres años, cada uno de los cuales contiene cuatro unidades temáticas. El documento cumple con todas las especificaciones que pide la UNAM, y cuenta con objetivos generales diferenciados para cada uno de los años que abarca. Las unidades temáticas se dividen siempre en las siguientes secciones: 1) Ritmo, 2) Melodía y armonía, 3) Lectura, 4) Terminología.</p> <p>El programa presenta un contenido amplio y completo, así como una secuencia bien especificada del mismo. Una similitud que tiene con el programa de 1984 es que prescribe también el estudio y dominio de todas las claves; en cambio se distingue en que hace énfasis en el estudio sistemático de diversos elementos de la armonía que implican no sólo la audición sino las habilidades al teclado.</p>
Villareal Ruvalcaba Homero	Programa de Solfeo y entrenamiento auditivo de la carrera en Educación musical, plan 1996	Se trata del mismo programa descrito anteriormente.
López Hinojosa Guillermo	Temario elaborado por el profesor	<p>Básicamente, se trata de un temario, aunque posee algunos elementos adicionales, tales como objetivos generales, una tabla que esboza la relación entre el estudio del solfeo y la historia de la música, y diversos ejemplos de la literatura musical para trabajar en cada semestre.</p> <p>El temario de cada semestre abarca las siguientes secciones: 1) lectura, 2) ritmo, 3) alturas (entonación y audición), 4) armonía, 5) teoría, 6) aplicación y 7) bibliografía (a veces, las secciones seis y siete no están diferenciadas).</p>

Profesor	¿Es programa o temario?	Características generales del documento
Valenzuela Remolina Arturo	Temario elaborado por el profesor y programa de un semestre de la asignatura elaborado por el profesor	Se trata de una propuesta basada principalmente en el adiestramiento auditivo según Roland Mackamul (expuesto en <i>Lehrbuch der Gehörbildung</i>), y en la metodología de lectura entonada de Lars Edlund (según sus obras <i>Modus Vetus</i> y <i>Modus Novus</i>). En el aspecto rítmico, se retoman ejercicios de Mackamul, pero se complementan con otros de Van der Horst y Joel Rothman (cambios de compás) y con ejemplos de la literatura musical seleccionados y ordenados por el profesor Valenzuela (<i>Pequeño libro para Ana Magdalena Bach e Invenciones a 2 voces</i> de J. S. Bach). El temario está dividido por semestres, y en cada uno de ellos se distinguen las siguientes secciones: 1) tonalidad (que incluye la tonalidad mayor y menor, a una y a cuatro voces), 2) atonalidad (que contempla el estudio de los intervalos en contexto no tonal), 3) rítmica (que abarca monorritmia y birritmia), y 4) lectura. El temario se acompaña de una propuesta específica de examen final para cada uno de los semestres y de un programa sólo para el tercer semestre de la asignatura.
Escobar Blanco Esther	Programa elaborado por la profesora	El programa entregado por la maestra Escobar está basado en el programa oficial de solfeo de 1984 que es objeto de análisis en esta tesis. En esta nueva versión se reconoce la estructura del programa oficial; sin embargo, hay cambios importantes, sobre todo en lo relacionado a la secuencia y clasificación del contenido. Este último se divide en seis unidades: 1) Teoría musical, 2) Melodía (incluye lectura), 3) Ritmo, 4) Regiones tonales, 5) Dictados rítmicos y 6) Dictados melódicos. Estas unidades, a su vez, presentan subdivisiones que clasifican cada tipo de contenido. La unidad cuatro representa un elemento verdaderamente novedoso con respecto al programa oficial, en el cual no se desarrolla el aspecto armónico. Por otra parte, la bibliografía presentada es más actualizada y cuenta con la especificación de los ejemplos musicales, que abarcan diversas épocas históricas del Barroco a nuestros días.
Pérez Delgado Jorge	Programa elaborado por el profesor	Este programa, llamado <i>Lenguaje musical</i> , constituye una propuesta alternativa a la concepción tradicional de la asignatura de solfeo. Contiene las siguientes partes: 1) Temario, 2) Objetivos del curso, 3) Formas de manifestación musical, 4) Actitudes, 5) Graduación, 6) Actividades, 7) Recursos didácticos y 8) Evaluación. El temario, en sí, no constituye la novedad de esta propuesta, ya que incluye las siguientes partes: 1) estudio del sonido por su altura (melodía, intervaleidad armónica y armonía); 2) estudio del sonido por su distribución en el tiempo (subdivisión y agrupamiento); 3) temas selectos del lenguaje musical (agógica-dinámica, fraseo-articulación, etc.). Este temario no establece contenidos específicos, sino que brinda una estructura general del tipo de contenidos a estudiar en la asignatura (no se divide en semestres). Las demás secciones señaladas en el primer párrafo, tratan de dar una visión integral sobre todos los elementos que inciden en los procesos de interiorización, procesamiento y exteriorización de cualquier forma de manifestación musical. Se trata de una propuesta muy interesante que revela una larga y profunda reflexión.

Profesor	¿Es programa o temario?	Características generales del documento
Puchet Cánepa Horacio Miguel	Temario elaborado por otro	Cuando el profesor inició sus labores como profesor de solfeo en la ENM, pidió consejo al profesor Arturo Valenzuela, quien le brindó el temario que aplicaba en sus clases. Este temario es pues la base que sigue el profesor Puchet, sin embargo ha enriquecido la propuesta con elementos didácticos como la utilización de ejemplos de música grabada relacionados con el temario.
Ávila López José Antonio	Temario elaborado por otro	El documento entregado por el profesor Ávila representa la propuesta última en que se basó para impartir la clase de solfeo. Según el mismo maestro, se trata de un temario creado en su mayor parte por el maestro Juan Antonio Rosado. Este temario se divide por semestres, y cada uno de ellos contiene las siguientes secciones: 1) Teoría, 2) Rítmica, 3) Lectura hablada (isócrona y rítmica), 4) Lectura entonada y 5) entrenamiento auditivo (rítmico y melódico). Al compararlo con el programa oficial de 1984, se pueden detectar semejanzas, ya que tiene el mismo número y tipo de secciones, aunque los nombres cambien un poco. De igual manera, en el contenido hay muchas coincidencias, lo cual no es de extrañar si se considera que ambos programas fueron elaborados por la misma persona. Es muy característica la prescripción del estudio de todas las claves y su aplicación al transporte mental.

3.4 ANÁLISIS DEL PROGRAMA OFICIAL DE ADIESTRAMIENTO AUDITIVO (PLAN 1984)

Dado que la asignatura de solfeo (previamente analizada) y la de adiestramiento auditivo pertenecen a un mismo plan de estudios, a continuación se omitirán las preguntas que resultarían redundantes con respecto al análisis anterior.

3.4.1 ANÁLISIS TEÓRICO

3.4.1.1 ACERCA DEL QUÉ ENSEÑAR

1. ¿Qué grados y vías de concreción de las intenciones educativas se proponen en el continuo plan-programa?

Documento	Grados de concreción	Vía(s) de concreción: resultados/contenidos/actividades
Plan de estudios	_____	_____
Programa de estudios	Descripción de la asignatura [en lugar de objetivo(s) general(es)] Objetivos didácticos asociados a contenidos	Contenidos Resultados/contenidos

3.4.1.2 ACERCA DEL CUÁNDO ENSEÑAR

1. ¿Cuál es la organización vertical (diacrónica) y horizontal (sincrónica) de las intenciones educativas en los planos interciclos e intraciclos (secuencias interniveles e intraniveles)?

Plano	Organización horizontal (sincrónica)																						
INTERCICLOS	<p style="text-align: center;">← ← ← ← → → → →</p> <p style="text-align: center;">Ciclo propedéutico (seis semestres) ↓ Ciclo licenciatura (ocho semestres)</p>			↓ ↓ O r g.																			
INTRACICLOS	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th style="width: 10%;">Sem.</th> <th style="width: 20%;">Asig. analizada</th> <th style="width: 70%;">Asignaturas simultáneas a la analizada</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>1ro</td> <td>Adiestr. aud. I</td> <td>Instr. I; Análisis musical I; Canon y fuga I; Téc. estruc. del S. XX I; Conjuntos orquestales I; Hist. de la mús. univ. SS. XVI al XX I.</td> </tr> <tr> <td>2do</td> <td>Adiestr. aud. II</td> <td>Instr. II; Análisis musical II; Canon y fuga II; Téc. estruc. del S. XX II; Conjuntos orquestales II; Hist. de la mús. univ. SS. XVI al XX II.</td> </tr> </tbody> </table> <p>a) Secuencia interniveles</p> <p>b) Secuencia intraniveles</p> <p style="text-align: center;">En el primer semestre:</p> <ul style="list-style-type: none"> Descripción de la asignatura y presencia de objetivos didácticos (y sus contenidos asociados) para cada uno de los siguientes aspectos: <table border="1" style="margin-left: 40px; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="padding: 2px;">Lectura</td> <td style="padding: 2px;">Entonación</td> <td style="padding: 2px;">Audición</td> <td style="padding: 2px;">→ de intervalos y ritmos</td> </tr> </table> <p style="text-align: center;">En el segundo semestre:</p> <ul style="list-style-type: none"> Objetivos didácticos (y sus contenidos asociados) para cada uno de los siguientes aspectos: <table border="1" style="margin-left: 40px; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="padding: 2px;">Lectura</td> <td style="padding: 2px;">Entonación</td> <td style="padding: 2px;">Audición</td> <td style="padding: 2px;">Imitación al piano</td> <td style="padding: 2px;">Transporte</td> <td style="padding: 2px;">Análisis</td> </tr> </table> <p>Al interior de cada semestre, no existe una secuenciación en unidades didácticas para ninguno de los aspectos anteriores.</p>			Sem.	Asig. analizada	Asignaturas simultáneas a la analizada	1ro	Adiestr. aud. I	Instr. I; Análisis musical I; Canon y fuga I; Téc. estruc. del S. XX I; Conjuntos orquestales I; Hist. de la mús. univ. SS. XVI al XX I.	2do	Adiestr. aud. II	Instr. II; Análisis musical II; Canon y fuga II; Téc. estruc. del S. XX II; Conjuntos orquestales II; Hist. de la mús. univ. SS. XVI al XX II.	Lectura	Entonación	Audición	→ de intervalos y ritmos	Lectura	Entonación	Audición	Imitación al piano	Transporte	Análisis	↓ ↓ v e r t i c a l (d i a c r ó n i c a)
Sem.	Asig. analizada	Asignaturas simultáneas a la analizada																					
1ro	Adiestr. aud. I	Instr. I; Análisis musical I; Canon y fuga I; Téc. estruc. del S. XX I; Conjuntos orquestales I; Hist. de la mús. univ. SS. XVI al XX I.																					
2do	Adiestr. aud. II	Instr. II; Análisis musical II; Canon y fuga II; Téc. estruc. del S. XX II; Conjuntos orquestales II; Hist. de la mús. univ. SS. XVI al XX II.																					
Lectura	Entonación	Audición	→ de intervalos y ritmos																				
Lectura	Entonación	Audición	Imitación al piano	Transporte	Análisis																		

2. En un primer acercamiento, ¿existen indicios de que la organización de objetivos y contenidos de la asignatura de adiestramiento auditivo presenta las siguientes cualidades?

Cualidad	Presencia sí/no	Indicios
Continuidad (reiteración)	Sí	Los aspectos de lectura, entonación y audición, tanto interválica como rítmica, son retomados en el segundo semestre de la asignatura.
Secuencia (profundización)	Sí	Los aspectos antes señalados se retoman en el segundo semestre con un nivel mayor de dificultad.
Integración (interrelación)	No (semestre I)	En el primer semestre no hay indicios de integración, pues sólo se trabajan fórmulas interválicas y rítmicas aisladas de discursos musicales.
	Sí (semestre II)	En el segundo semestre sí, mediante los ejercicios de imitación en el piano, transporte y análisis integral de ejemplos de la literatura.

3. ¿Qué tipo de organización curricular general tiene la licenciatura de instrumentista (donde se incluye la asignatura de adiestramiento auditivo)?

Asignaturas independientes	Asignaturas agrupadas	Módulos	Combinación de los tipos anteriores
√			

4. ¿Qué tipos de orientaciones básicas de contenido presenta el programa de adiestramiento auditivo, y cuál es la jerarquía de dichas orientaciones?

Tipo de orientación Básica	Presencia sí / no	Indicios	Carácter: básico / soporte
Hechos→Conceptos→Principios	No	_____	_____
Procedimientos	Sí	En los dos semestres aparecen objetivos relativos a estos procedimientos: lectura, entonación, audición y escritura de intervalos y fórmulas rítmicas. En el segundo semestre se añaden los procedimientos de imitación en el piano y análisis de obras orquestales.	básico
Valores→Normas→Actitudes	No	_____	_____

3.4.1.3 ACERCA DEL CÓMO ENSEÑAR

1. ¿Qué sugerencias o prescripciones sobre *cómo* enseñar aparecen en el continuo plan-programa, y con qué grado(s) de especificidad se expresan (opción básica sobre cómo enseñar; orientación didáctica para el diseño de actividades de enseñanza-aprendizaje; propuesta de actividad concreta)?

Doc.	Presencia		¿Cuál o cuáles?	Grado de especificidad		
	si/no	sug./pres.		Opción básica	Orientación didáctica	Actividad concreta
Plan	No	---	_____	---	---	---
Programa	No	---	_____	---	---	---

3.4.1.4 ACERCA DEL QUÉ, CUÁNDO Y CÓMO EVALUAR

1. ¿Qué sugerencias o prescripciones sobre el *qué*, *cuándo* y *cómo* evaluar aparecen en el continuo plan-programa, y con qué grado(s) de especificación se expresan (perspectiva de conjunto sobre la evaluación; orientación didáctica para diseñar actividades de evaluación; propuesta de actividad concreta)? Además, ¿qué tipo(s) de evaluación(es) se contempla(n) (inicial, formativa, sumativa) y en qué modalidad(es) (examen escrito, examen oral, observación del alumno, recolección de trabajos, muestreo de trabajos, otros)?

Doc.	Presencia		¿Cuál o cuáles?	Grado de Especificación			Tipo			Modalidad					
	si/no	sug./pres.		Pers.	Orient. didác.	Actividad	Ini.	For.	Sum.	Examen		Obs.	Trab.		Otra ¿Cuál?
										Oral	Esc.		Rec.	Mue.	
Pl.	No	---	_____	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---
Pr.	Si	Pres.	En cada semestre se señala: "Evaluación: se hará mediante exámenes periódicos y el examen final de semestre".	---	√	---	---	---	√	√	---	---	---	---	---

3.4.2 ANÁLISIS NORMATIVO

1. A partir de los resultados de la pregunta número uno del análisis teórico (apartado 3.4.1.1) ¿qué grados de concreción, de los prescritos en la legislación universitaria, son considerados en el continuo plan-programa, y en qué términos se expresan (conocimientos, habilidades, actitudes, ámbito de acción profesional)?

Grados de concreción	Presencia sí / no	Términos en que se expresan				Observaciones
		Conoc.	Habil.	Actit.	Ámbito de acción prof.	
Perfil del egresado (plan de estudios)	No	_____	_____	_____	_____	
Objetivos educacionales generales (programa de estudios)	No	_____	_____	_____	_____	No existen objetivos educacionales generales; en cambio, se ofrece una descripción de la asignatura, expresada en términos de habilidades de lectura, entonación y audición. Después de la descripción, se expresan objetivos didácticos asociados a contenidos.

2. ¿Qué información, de la prescrita en la legislación universitaria, es consignada en el programa de adiestramiento auditivo?

Información	Presencia sí / no	Observaciones
Nombre completo de la asignatura o módulo	Sí	
Ubicación: semestre en que se imparte	No	
Carácter de la asignatura o módulo: obligatorio u optativo	Sí	
Tipo de asignatura o módulo: teórico, práctico o teórico-práctico	Sí	

Modalidad de la asignatura o módulo: seminario, taller, laboratorio, etc.	Sí	
Número de horas/semana/semestre, teóricas y/o prácticas	Sí	No se desglosan horas teóricas y prácticas.
Número de créditos asignados	Sí	
Seriación: asignatura o módulo precedente y/o subsecuente	No	
Objetivo(s) educacionales de tipo general	No	Sólo existe una descripción de la asignatura.
Nombre de las unidades temáticas, temas o subtemas	No	En vez de unidades temáticas, en cada semestre se señalan objetivos didácticos asociados a contenidos.
Sugerencia del número de horas asignadas a cada una de las unidades temáticas	No	
Bibliografía básica y bibliografía complementaria	Sí No	Se le denomina bibliografía mínima.
Sugerencias didácticas	No	
Forma de evaluar la eficacia de la enseñanza y el aprendizaje	Sí	Como se indica en la respuesta de la pregunta número uno del apartado 3.4.1.4, sólo se prescriben los tipos formativo y sumativo de la evaluación.
Perfil profesigráfico de quienes pueden impartir la asignatura o módulo	No	

3.4.3 ANÁLISIS DISCIPLINAR

1. ¿Cuáles son los objetivos generales del programa de adiestramiento auditivo?

Como ya se indicó, no existen objetivos generales, sólo hay una descripción de la asignatura: "Asignatura Teórico-práctica que pretende desarrollar en el alumno la capacidad para leer, entonar y captar auditivamente y en forma correcta ejercicios musicales de diversa índole propuestos por el profesor".

2. ¿Qué periodos históricos de la música son considerados, explícitamente, en los objetivos generales del programa de adiestramiento auditivo?

	Estilo(s) musical(es) considerados						Observaciones
	Barroco	Clásico	Romántico	Impresionista	Siglo XX	Otro ¿cuál?	
Objetivos generales	—	—	—	—	—	—	Como ya se indicó anteriormente, no existen objetivos generales, sino una descripción de la asignatura. En dicha descripción no se hace alusión a ningún periodo de la historia de la música.

3. ¿Qué aspectos son objeto de enseñanza-aprendizaje en el programa de adiestramiento auditivo y con qué objetivos se relacionan? ¿A qué ámbito dominante (cognitivo, psicomotor o afectivo) pertenece cada objetivo, y de qué tipo son (cognitivo [con o sin referente empírico], de conducta, de resolución de problemas, expresivo)?

Aspecto a estudiar	Sem.	Objetivos relacionados al campo de estudio	Ambito dominante			Tipo de objetivo				
			Cognitivo	Psicomotor	Afectivo	Cognitivo		De conducta	De res. de probl.	Expresivos
						sin ref. emp.	con ref. emp.			
Lectura (evidenciada verbalmente o mediante la ejecución rítmica)	I	"Leerá... ..intervalos de 2da. Mayor y menor ascendente y descendentes en forma sucesiva (diatónicos y cromáticos)." "Leerá... ..intervalos de 8va. 5ta. Justa, 4ta. justa y 3ra. mayor en forma simultánea." "Palmeará [leyendo] la línea rítmica correspondiente a la voz superior (fragmentos) de 8 sonatas de Mozart cantando [debe decir contando] en voz alta y manteniendo su pulso regular."		√				√		
				√				√		
				√				√		

Aspecto a estudiar	Sem.	Objetivos relacionados al campo de estudio	Ámbito dominante			Tipo de objetivo				
			Cognitivo	Psico-motor	Afectivo	Cognitivo		De conducta	De res. de probl.	Expresivos
						sin ref. emp.	con ref. emp.			
Lectura (cont.)	II	<p>"Leerá... ..intervalos de 3ra. Menor además de los estudiados en el 1er. Semestre."</p> <p>"Palmerará [leyendo] la línea rítmica correspondiente a la voz superior de ciertos fragmentos de diversas sonatas para piano de Mozart de una dificultad mayor a las estudiadas en el 1er. semestre, contando en voz alta los tiempos y manteniendo un pulso regular."</p> <p>"Leerá cánones rítmicos a 2 voces (voz y palmadas) a distancia de un compás que contengan duraciones hasta el 8vo. En compases de tres y cuatro cuartos y seis octavos."</p>		√				√		
Entonación	I	"... cantará ... intervalos de 2da. mayor y menor ascendente y descendentes en forma sucesiva (diatónicos y cromáticos)."		√				√		
		"...cantará ...intervalos de 8va. 5ta. justa, 4ta. justa y 3ra. mayor en forma simultánea."		√			√			
		"Cantará formando cadenas interválicas diciendo el nombre de las notas con sus alteraciones."		√			√			
		"... cantará sucesiones interválicas escuchadas."		√			√			
	II	"Entonará ejercicios (en forma colectiva) basados en intervalos propuestos por el profesor."		√			√			
		"... cantará ... intervalos de 3ra. menor además de los estudiados en el 1er. Semestre."		√			√			
		"Entonará intervalos encadenados de 8va., 5ta. justa, 4ta. justa, 3ra. mayor y 3ra. menor."		√			√			
		"... entonará ... sucesiones de intervalos escuchados."		√			√			
		"Entonará intervalos en forma colectiva de acuerdo a las indicaciones del profesor (en grupo)."		√			√			

Aspecto a estudiar	Sem.	Objetivos relacionados al campo de estudio	Ámbito dominante			Tipo de objetivo				
			Cognitivo	Psico-motor	Afec-tivo	Cognitivo		De conducta	De res. de probl.	Expresivos
						Sin ref. emp.	Con ref. emp.			
Audición (evidenciada mediante la escritura musical)	I	"... captará mediante dictados intervalos de 2da. mayor y menor ascendente y descendente en forma sucesiva (diatónicos y cromáticos)."	√				√			
		"... captará y escribirá intervalos de 8va. 5ta. justa, 4ta. justa y 3ra. mayor en forma simultánea."	√				√			
		"Memorizará, analizará... .. escribirá sucesiones interválticas escuchadas."	√				√			
		"Memorizará y escribirá correctamente dictados musicales en base a 2das. mayores y menores en forma sucesiva."	√				√			
		"Memorizará, analizará... .. escribirá fórmulas rítmicas sencillas que contengan duraciones de mitad, mitad con punto, cuarto, cuarto con punto, octavo y octavo con punto y sus correspondientes silencios en fragmentos de 2 a 4 compases de 2, 3, 4 y 6 tiempos cuya unidad de tiempo sea el cuarto; también en compás de seis octavos, (se utilizarán dictados y ejercicios de imitación y memorización)."	√				√			
(evidenciada mediante la ejecución al piano)	II	"... captará mediante dictados intervalos de 3ra. menor además de los estudiados en el 1er. Semestre."	√				√			
		"Analizará, memorizará... y escribirá sucesiones de intervalos escuchados."	√				√			
		"Memorizará y escribirá fórmulas rítmicas que contengan duraciones hasta el 16avo. Así como sus correspondientes silencios en fragmentos de 4 y 8 compases (compases simples a 2, 3 y 4 tiempos y compases compuestos), dictados por el profesor; estos ejercicios contendrán síncopas y tresillos."	√				√			
		"Memorizará, al escucharlos, fragmentos seleccionados de la literatura musical y luego los transportará correctamente en el piano."	√				√			
		"Repetirá en el piano (analizados mentalmente) ejercicios que escuche y que tocará el profesor."	√					√		

4. ¿Cuál es la secuencia intraniveles de los contenidos asociados a cada objetivo del programa de adiestramiento auditivo?

Aspecto	Sem.	Objetivos	Contenidos asociados
Lectura, entonación y audición	I	<p>"Leerá, cantará y captará por medio de dictados intervalos de 2da. mayor y menor ascendente y descendentes en forma sucesiva (diatónicos y cromáticos)."</p> <p>"Leerá, cantará, captará y escribirá intervalos de 8va. 5ta. justa, 4ta. justa y 3ra. mayor en forma simultánea."</p> <p>"Cantará formando cadenas interválicas diciendo el nombre de las notas con sus alteraciones."</p> <p>"Memorizará, analizará, cantará y escribirá sucesiones interválicas escuchadas."</p> <p>Memorizará y escribirá correctamente dictados musicales en base a 2das. mayores y menores en forma sucesiva."</p> <p>"Entonará ejercicios (en forma colectiva) basados en intervalos propuestos por el profesor."</p> <p>"Memorizará, analizará, repetirá y escribirá fórmulas rítmicas sencillas que contengan duraciones de mitad, mitad con punto, cuarto, cuarto con punto, octavo y octavo con punto y sus correspondientes silencios en fragmentos de 2 a 4 compases de 2, 3, 4 y 6 tiempos cuya unidad de tiempo sea el cuarto; también en compás de seis octavos (se utilizarán dictados y ejercicios de imitación y memorización)."</p> <p>"Palmeará la línea rítmica correspondiente a la voz superior (fragmentos) de 8 sonatas de Mozart cantando en voz alta y manteniendo su pulso regular." "Leerá, cantará, captará mediante dictados intervalos de 3ra. menor además de los estudiados en el 1er. semestre."</p> <p>"Entonará intervalos encadenados de 8va., 5ta. justa, 4ta. justa, 3ra. mayor y 3ra. menor."</p> <p>"Analizará, memorizará, entonará, transportará y escribirá sucesiones de intervalos escuchados."</p> <p>"Memorizará, al escucharlos, fragmentos seleccionados de la literatura musical y luego los transportará correctamente en el piano."</p> <p>"Repetirá en el piano (analizados mentalmente) ejercicios que escuche y que tocará el profesor."</p> <p>"Leerá, cantará, captará mediante dictados intervalos de 3ra. menor además de los estudiados en el 1er. Semestre."</p> <p>"Leerá, cantará, captará mediante dictados intervalos de 3ra. menor además de los estudiados en el 1er. Semestre."</p>	<p>[Nota.- en el programa de la asignatura no se especifica la correspondencia de cada objetivo con su(s) contenido(s).]</p> <p>"Ejercicios propuestos por el profesor en base a 2das. mayores y menores ascendente y descendente para lectura, entonación y dictados (por lo menos el alumno deberá entonar correctamente 15 ejercicios de este tipo)."</p> <p>"Práctica de lectura a 1ra. vista."</p> <p>"Ejercicios de lectura, entonación y dictados en base a intervalos simultáneos (8va., 5tas. 4tas. justas, 3ras. mayores)."</p> <p>"Ejercicios de entonación en base al encadenamiento de intervalos."</p> <p>"Ejercicios auditivos para analizar, memorizar y entonar."</p> <p>"Ejercicios rítmicos (a una, dos y más voces)."</p>

Aspecto	Sem.	Objetivos	Contenidos asociados
Lectura, Entonación y Audición (cont.)	II	<p>"Entonará intervalos encadenados de 8va., 5ta. Justa, 4ta. justa, 3ra. mayor y 3ra. menor."</p> <p>"Analizará, memorizará, entonará, transportará y escribirá sucesiones de intervalos escuchados."</p> <p>"Memorizará, al escucharlos, fragmentos seleccionados de la literatura musical y luego los transportará correctamente en el piano."</p> <p>"Repetirá en el piano (analizados mentalmente) ejercicios que escuche y que tocará el profesor."</p> <p>"Reconocerá los diversos intervalos que escuche y que hayan sido previamente entonados (intervalos sucesivos y simultáneos)."</p> <p>"Entonará intervalos en forma colectiva de acuerdo a las indicaciones del profesor (en grupo)."</p> <p>"Analizará mentalmente el aspecto melódico, rítmico, armónico y estructural de obras orquestales o de otro tipo que escuche (sencillas)."</p> <p>"Memorizará y escribirá fórmulas rítmicas que contengan duraciones hasta el 16avo. Así como sus correspondientes silencios en fragmentos de 4 y 8 compases (compases simples a 2, 3 y 4 tiempos y compases compuestos), dictados por el profesor; estos ejercicios contendrán síncopas y tresillos."</p> <p>"Palmeará la línea rítmica correspondiente a la voz superior de ciertos fragmentos de diversas sonatas para piano de Mozart de una dificultad mayor a las estudiadas en el 1er. semestre, contando en voz alta los tiempos y manteniendo un pulso regular."</p> <p>"Leerá cánones rítmicos a 2 voces (voz y palmadas) a distancia de un compás que contengan duraciones hasta el 8vo. en compases de tres y cuatro cuartos y seis octavos."</p>	Nota.- en el programa de la asignatura no se especifican contenidos asociados a los objetivos didácticos del segundo semestre.

5. En el programa de adiestramiento auditivo, ¿se contempla el desarrollo de la audición tonal y de la audición interválica? En caso afirmativo, ¿tal desarrollo es sincrónico o diacrónico?

Tipo de Audición	¿Contemplado? sí / no	Si ambas son contempladas ⇒	Estudio de los dos tipos de audición*				
Tonal	No		Totalmente sincrónico	Parcialmente sincrónico	Totalmente diacrónico	Parcialmente diacrónico	Otra posibilidad
Interválica	Sí			_____	_____	_____	_____

*Nota.- Por *parcialmente sincrónico*, se entiende aquí que el estudio de los dos tipos de audición comienza simultáneamente, pero no termina al mismo tiempo; por *parcialmente diacrónico*, se entiende que uno de los dos tipos de audición comienza primero, pero ambos terminan juntos. Desde luego existen otras posibilidades, por ejemplo el estudio intermitente de ambos tipos de audición.

6. En el programa de adiestramiento auditivo, ¿se contempla el estudio de los modos mayor y menor? En caso afirmativo, ¿tal estudio es sincrónico o diacrónico?

Modo	¿Contemplado? sí / no	Si ambos son contemplados →	Estudio de los modos mayor y menor*				
Mayor	No		Totalmente sincrónico	Parcialmente sincrónico	Totalmente diacrónico	Parcialmente diacrónico	Otra posibilidad
Menor	No		_____	_____	_____	_____	_____

7. En el programa de adiestramiento auditivo, ¿se contemplan los sistemas absoluto y relativo? ¿Qué signos se prescriben para cada uno de ellos (sílabas guidonianas o letras del sistema griego)? ¿Se contempla la modificación de los signos con el fin de designar bemoles y sostenidos?

Sistema	¿Se contempla? sí / no	¿Por medio de qué signos?	Con o sin modificación para designar b y #
Absoluto	Sí	No se consigna, pero pueden suponerse las sílabas guidonianas.	No se consigna, pero se puede suponer que sin modificaciones.
Relativo	No	_____	_____

8. ¿Se contempla en el programa la utilización de ejemplos de la literatura musical? ¿Qué evidencias hay?

Ejemplos de la literatura sí / no	¿En qué semestres?	Evidencias
Sí	I	En el objetivo: "Palmeará la línea rítmica correspondiente a la voz superior (fragmentos) de 8 sonatas de Mozart cantando en voz alta y manteniendo su pulso regular."
	II	En los objetivos: "Memorizará, al escucharlos, fragmentos seleccionados de la literatura musical y luego los transportará correctamente en el piano." "Analizará mentalmente el aspecto melódico, rítmico, armónico y estructural de obras orquestales o de otro tipo que escuche (sencillos)." "Palmeará la línea rítmica correspondiente a la voz superior de ciertos fragmentos de diversas sonatas para piano de Mozart de una dificultad mayor a las estudiadas en el 1er. semestre, cantando en voz alta los tiempos y manteniendo un pulso regular."

9. ¿En caso afirmativo, se especifica en el programa de adiestramiento auditivo cómo utilizar los ejemplos de la literatura musical: tocados en el piano por el maestro y/o por medio de grabaciones? En caso de utilizarse grabaciones, ¿se consideran ejemplos de música orquestal?

Tipo de ejemplos	¿Se especifica? sí / no	
Tocados al piano	No	
Grabados	Sí	

⇒ **En caso afirmativo** ⇒

Música orquestal sí / no
Sí

10. ¿Se contempla en el programa de adiestramiento auditivo el desarrollo de habilidades al teclado?

Habilidades al teclado sí / no	¿En qué semestre(s)?	¿Cuáles?
Sí	II	Transportar en el piano fragmentos de la literatura musical previamente memorizados. Repetir en el piano ejercicios tocados por el profesor (analizados mentalmente).

11. ¿Qué estrategias de enseñanza y aprendizaje se contemplan en el programa de adiestramiento auditivo? ¿Existen instrucciones o sugerencias para utilizarlas?

Estrategia	¿Se contempla? sí / no	¿Hay instrucciones? sí / no	Especificaciones
Dictado	Sí	No	<ul style="list-style-type: none"> • ¿De qué tipo, a cuántas voces? - Melódico, a 1 y 2 voces (intervalos melódicos y armónicos, aislados y en secuencia) - Rítmico, a 1 voz.
Lectura entonada a 1ra vista	Sí	No	<ul style="list-style-type: none"> • En la entonación tonal, ¿se contempla el procedimiento de la conducción a la tónica? <p>No se incluye la entonación tonal, se trata sólo de entonación por intervalos (atona!), tanto individual como colectiva, de intervalos aislados y de secuencias de ellos.</p>

Estrategia	¿Se contempla? sí / no	¿Hay instrucciones? sí / no	Especificaciones
Lectura no entonada	Sí	No	<ul style="list-style-type: none"> • ¿De qué tipo: isócrona, rítmica, ambas? ¿En qué claves? Parece ser sólo isócrona. No se especifica ninguna clave.
Ejecución rítmica	Sí	Sí	<ul style="list-style-type: none"> • De qué tipo: ¿a cuántas voces? ¿mediante qué acción: imitación, lectura? ¿por qué medio: palmeo, antonación, tocar el piano? A una y dos voces (palmas más voz). Por imitación y por medio de la lectura de literatura para piano (sonatas de Mozart, sólo voz superior). • Si la ejecución es por palmeo, se prescribe la cuenta del compás en voz alta? Sí
Comparación texto – sonido	No	_____	_____
Análisis auditivo	Sí	No	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Melódico, rítmico, armónico, formal? Los cuatro, en obras sencillas, tanto orquestales como de "otro tipo".
Reproducción en el instrumento (dictados)	Sí	No	<ul style="list-style-type: none"> • De qué tipo: al piano, en el instrumento estudiado, ambas? Al piano.
Escuchar en silencio (internamente)	No	_____	_____
Transporte	Sí	No	<ul style="list-style-type: none"> • ¿De qué tipo?: ¿al piano y/o el instrumento estudiado (a primera vista y/o después de memorizar)? ¿entonado (a primera vista y/o después de memorizar)? ¿hablado? ¿escrito? Al piano, después de memorizar fragmentos seleccionados de la literatura musical.

12. ¿Cuál es la bibliografía del programa de adiestramiento auditivo?

Se transcribe la bibliografía tal y como está redactada:

1. Cánones rítmicos [Semestre II]
2. Mackamul Roland.- Sensibilización al Fenómeno Sonoro – SECEP UNAM. [Semestres I y II]
3. Mozart y otros autores: selección de fragmentos de obras pianísticas para el estudio del aspecto polirrítmico. [Semestres I y II].

13. En el caso específico de los métodos de adiestramiento auditivo, ¿son éstos explícitos en cuanto a los objetivos a alcanzar y la metodología adoptada? ¿A qué época pertenecen los autores y su obra?

MÉTODOS DE ADIESTRAMIENTO AUDITIVO

No. de obra y apellido del autor	¿Es explícita en sus objetivos? sí / no	¿Es explícita en su método? sí / no	Época a la que pertenecen los autores y su obra
2 Mackamul	Sí	Sí	Roland Mackamul es originario de Stuttgart, Alemania. Desde 1957 impartió la cátedra de Entrenamiento auditivo en la Escuela Superior de Música de su ciudad natal, así como en la de Múnich. Fue Secretario y Director del Departamento de Educación Musical de la Escuela de Música de Stuttgart. Fue nombrado Vicepresidente de la Asociación de Concertistas y Pedagogos musicales alemanes. Colaboró en el Plan de Estudios para "Educación Auditiva Elemental", elaborado por la Unión de Escuelas de Música Alemanas y ha sido profesor huésped en la Escuela Superior de Música de Viena. La obra anotada en la bibliografía es la memoria de la Cátedra Extraordinaria Manuel M. Ponce, que el profesor Mackamul ocupó en 1981, por dos meses, en la ENM. La memoria data de 1982, y efectivamente contiene un resumen de objetivos y metodología del entrenamiento o adiestramiento auditivo, pero no es su obra en sí.

OBRAS RESTANTES

No. de obra y apellido del autor	Época a la que pertenecen los autores y su obra
1 Cánones rítmicos	Nota.- "Cánones rítmicos" no es ninguna bibliografía; se trata sólo de un tipo de ejercicio.
3 Mozart y otros autores	Nota.- "Mozart y otros autores: selección de fragmentos de obras pianísticas para el estudio del aspecto polirrítmico" no es ninguna bibliografía; se trata sólo de una sugerencia muy vaga del tipo de material a utilizar.

14. ¿Se contempla en el programa de solfeo —en la bibliografía, o bien como sugerencia didáctica— la utilización de la enseñanza individualizada (programada) en las modalidades de libro y/o enseñanza asistida por computadora (EAC)?

Modalidades de enseñanza individualizada (programada)	¿Se contempla? sí / no	¿En dónde?		Observaciones
		Bibliografía	Sugerencias didácticas	
Libro	No	_____	_____	_____
Enseñanza asistida por computadora	No	_____	_____	_____

3.4.4 ANÁLISIS DE USO

1. ¿Qué programa utilizan los profesores de adiestramiento auditivo: el oficial (1984), el oficial de la carrera de Educación musical (1996), uno de elaboración personal o uno elaborado por otro(s)?

NOMBRE	ANTIGÜEDAD como profesor de la asignatura de adiestr. auditivo (en años)	Para impartir sus cursos de solfeo, se basan actualmente en:			
		el programa oficial asociado al plan de estudios (1984)	el programa oficial del plan de estudios en Educación musical (1996)	un programa o temario elaborado por él mismo	un programa o temario elaborado por otro(s)
Profesores activos					
1. Cinta Bravo Ricardo	15				X
2. Estrada Rodríguez Luis A.	16			X	
3. Rodríguez Lara Ambrosio S.	11				X

Profesores no activos					
1. Martínez Salgado Guadalupe	1		X		
2. Valenzuela Remolina Miguel Arturo	1.5				X

2. ¿Qué porcentajes corresponden a cada una de las posibilidades de uso señaladas en la pregunta anterior?

	Programa oficial asociado al plan de estudios (1984)	Programa oficial del plan de estudios en Educación musical (1996)	Programa o temario elaborado por él mismo	Programa o temario elaborado por otro(s)	Totales
Número de profesores	0	1	1	3	5
Porcentaje	0 %	20 %	20 %	60 %	100 %

3. De los profesores que no siguen el programa de adiestramiento auditivo del plan 1984, ¿cuántos manifestaron tener una versión escrita del programa o temario que siguen, y entre ellos, cuántos entregaron una copia al investigador?

	Programa o temario ajeno al plan 1984		
	Del plan 1996	Elaborado por él mismo	Elaborado por otro(s)
Número de profesores que lo siguen	1	1	3
Existencia de versión escrita	1	1	3
Documentos entregados al investigador	1	0	3

4. Los documentos entregados al investigador, ¿son programas o temarios? ¿Qué características generales tiene cada uno de ellos?

Profesor	¿Es programa o temario?	Características generales del documento
Martínez Salgado G. Guadalupe	Programa de Adiestramiento auditivo de la carrera en Educación musical, plan 1996	<p>Fue elaborado por la doctora Guadalupe Martínez, y representa la propuesta oficial más novedosa en la ENM de un programa de adiestramiento auditivo.</p> <p>Se trata de un programa anual que incluye todas las especificaciones que señala la UNAM. Cuenta con un objetivo general y con dos unidades temáticas: 1) Dictados de elementos musicales por separado, y 2) Dictados que integren varios aspectos. En ambas se contemplan elementos melódicos, rítmicos y armónicos.</p> <p>Cuenta también, antes de la bibliografía, con una sección de sugerencias didácticas, en la que se tratan los siguientes temas: fuentes sonoras para los dictados; empleo de la computadora (o en su defecto casetes) como auxiliar en el trabajo individual; procedimientos para trabajar los dictados en clase (imitación, lectura, ejecución, escritura de dictados rítmico-melódicos y armónicos e improvisación).</p>
Cinta Bravo Ricardo	Temario elaborado por otro	<p>Se trata del temario, a manera de tres tablas, que aparece como apéndice del libro <i>Lehrbuch der Gehörbildung</i>, tomo 1, de Roland Mackamul. Dichas tablas fueron traducidas por los profesores Iduna Tuch, Aurelio León y Luis. A. Estrada, e incluidas en la memoria del curso <i>Sensibilización al fenómeno sonoro</i> que impartió el maestro Mackamul en la ENM en 1981.</p> <p>Cada una de las tablas corresponde a un nivel de dificultad en que se divide el curso elemental (primer tomo), y contiene las siguientes secciones: 1) rítmica, 2) intervalos a una voz, 3) intervalos a dos voces, 4) tonalidad mayor a una voz, 5) tonalidad mayor a cuatro voces. En el nivel dos, se añaden las secciones: tonalidad mayor a dos voces, tonalidad menor a una voz y tonalidad mayor a cuatro voces. Finalmente, en el nivel tres, se añade la sección tonalidad menor a dos voces.</p> <p>Cada tabla presenta, en columnas, las secciones antes mencionadas, de manera que se puede ver claramente no sólo la organización vertical o diacrónica de cada sección, sino también la horizontal o sincrónica entre los diversos tipos de contenido.</p> <p>Por otra parte, la memoria del curso da cuenta de los objetivos del adiestramiento auditivo y explica los procedimientos didácticos utilizados en él.</p>
Rodríguez Lara Ambrosio Salvador	Temario elaborado por otro	<p>Se trata de la misma propuesta del profesor R. Mackamul explicada anteriormente.</p> <p>Tanto el profesor Ricardo Cinta, como Salvador Rodríguez y Arturo Valenzuela, fueron alumnos directos del maestro Mackamul, durante el curso intensivo que impartió en la ENM en 1981. A partir de esa experiencia, los tres adoptaron los contenidos del curso para sus propias clases.</p>
Valenzuela Remolina Miguel Arturo	Temario elaborado por otro	<p>Se trata de la misma propuesta del profesor R. Mackamul explicada más arriba.</p>

3.5 RESULTADOS DE LOS ANÁLISIS DE LOS PROGRAMAS

A continuación se brinda la información obtenida tras aplicar el instrumento de análisis a los programas en estudio. Se trata de una exposición objetiva, en donde no intervienen aún juicios de valor y reflexiones, mismos que aparecerán, para enriquecer el análisis, en el último capítulo de la tesis.

3.5.1 RESULTADOS DEL ANÁLISIS DEL PROGRAMA DE SOLFEO

Los siguientes resultados se expresan de acuerdo a la misma estructura del instrumento de análisis, que incluye parámetros de teoría curricular, legislación universitaria, campo disciplinar y forma de uso.

En relación con la teoría curricular:

En el plan de estudios de 1984 de la carrera de Instrumentista —al cual se asocia el programa de solfeo— no existe referencia alguna a las fuentes que fueron consideradas para su diseño, y tampoco hay alusiones a los principios axiológicos adoptados en él.

A nivel del plan de estudios no se señala ningún grado de concreción de las intenciones educativas (falta el objetivo general y el perfil del egresado); a nivel del programa de solfeo se proporciona una descripción de la asignatura (no hay objetivos generales), seguida de objetivos didácticos asociados a contenidos. Lo anterior implica que sólo existe un nivel de objetivos, en el cual se da por única ocasión la vía de concreción mixta *resultados-contenidos*.

Con relación a su secuencia interniveles, la asignatura de solfeo presenta una organización vertical (diacrónica), consistente en seis cursos semestrales, y una organización horizontal (sincrónica), en donde esos cursos coinciden siempre con la asignatura de Técnica y repertorio elemental del instrumento; con otras asignaturas sólo se presenta una simultaneidad temporal, cuyo orden cronológico es el siguiente: Introducción al lenguaje de la música, Armonía, Conjuntos corales, Contrapunto, Historia de la música universal (hasta el siglo XV) y Conjuntos instrumentales.

En cuanto a la secuencia intraniveles del programa de solfeo, al interior de cada semestre se da una organización horizontal consistente en el desarrollo simultáneo de los aspectos de teoría, lectura hablada, rítmica, entonación y dictados, para cada uno de los cuales existe un objetivo y sus contenidos asociados; sin embargo, en relación con la organización vertical, ningún aspecto presenta una secuenciación en unidades didácticas.

En términos generales, se puede afirmar que la organización de objetivos y contenidos de la asignatura de solfeo posee las cualidades de continuidad (reiteración), secuencia (profundización) e integración (interrelación).

La materia de solfeo responde a una organización curricular general de asignaturas independientes.

El programa presenta a los *procedimientos* como la orientación de contenido de carácter básico, y a los *hechos/conceptos/principios* como la orientación de soporte; la orientación *valores/normas/actitudes* no aparece en ninguna parte.

En el continuo plan-programa no aparecen ni sugerencias ni prescripciones acerca del *cómo enseñar* (en ninguna de sus posibles gradaciones: opción básica, orientación didáctica para diseñar actividades o ejemplos de actividades concretas).

En el continuo plan-programa aparecen prescripciones acerca del *qué, cuándo y cómo evaluar*, las cuales se expresan en: 1) una orientación didáctica que se limita a señalar que los exámenes tratarán sobre uno o varios de los aspectos de la asignatura, y que se realizarán de manera periódica y final (evaluación formativa y sumativa), y 2) una propuesta concreta del tipo de actividades (exámenes orales y escritos, observación [participación en clase] y recolección de trabajos [tareas]), mas no de su contenido.

En relación con la legislación universitaria:

De los apartados que debe contener un proyecto de plan de estudios, según la legislación de la UNAM, el plan 1984 (instrumentista) sólo contempla el listado de asignaturas y el 47% de los programas (20 de 42).

En concordancia con la conclusión número uno, el plan 1984 no alimenta su fundamentación de las fuentes prescritas por la legislación universitaria (aspectos social e institucional), ni considera los valores señalados en ella (carácter nacional y carácter autónomo); de hecho, el plan carece de cualquier tipo de fundamentación, lo que imposibilita la influencia de los valores antes señalados en el nivel del programa de solfeo.

Ni el plan 1984, ni el programa de solfeo, contienen los grados de concreción de las intenciones educativas prescritos por la UNAM (perfil del egresado y objetivos educacionales generales, respectivamente). En cambio, el programa señala los siguientes tres elementos: descripción de la asignatura (en términos de contenidos generales), objetivos didácticos y contenidos asociados a estos últimos.

De la información que debe contener un plan de estudios según la legislación, el plan 1984 sólo consigna la duración y organización de los estudios, la lista de asignaturas (con algunas carencias: carácter obligatorio y optativo; tipo teórico, práctico o mixto; número de horas teóricas y prácticas), y el total de créditos (sin señalar el total de asignaturas). De esta manera, se omiten elementos tan importantes como el o los objetivos generales; el perfil del egresado; la estructura del plan de estudios; el mapa curricular y los requisitos de ingreso, permanencia, egreso y titulación.

De la información que debe contener un programa de estudios, según la legislación, el programa de solfeo omite la ubicación (semestre en que se imparte); la seriación (asignatura precedente y/o subsecuente), los objetivos educacionales de tipo general; el nombre de las unidades temáticas, temas o subtemas; la sugerencia del número de horas asignadas a cada unidad temática; la bibliografía complementaria; las sugerencias didácticas y el perfil profesiográfico de quiénes pueden impartir la asignatura.

En relación con la disciplina:

Según el programa, la asignatura de solfeo es de carácter teórico-práctico, y en ella se estudia la teoría, la caligrafía musical, la entonación, y se adiestra al alumno en la lectura rítmica y la capacidad auditiva. No se hace alusión a los periodos históricos de la música considerados.

En el programa de solfeo son objeto de enseñanza-aprendizaje los siguientes aspectos: teoría, lectura hablada, ejecución rítmica, entonación y toma de dictados. A excepción de la teoría y los

dictados, que pertenecen al ámbito cognitivo, los demás aspectos son predominantemente del ámbito psicomotor; sin embargo, todos ellos se expresan por medio de objetivos de conducta.

El programa de solfeo contempla: 1) el desarrollo de la audición tonal (semestres I – VI) y la audición interválica (semestres V – VI), de manera parcialmente diacrónica; 2) el estudio de los modos mayor (semestres I – VI) y menor (semestres II – VI), también de manera parcialmente diacrónica; 3) sólo el sistema absoluto (se infiere que mediante la utilización de las sílabas guidonianas, sin modificaciones para designar bemoles y sostenidos), pues no se alude nunca al sistema relativo; 4) ejemplos de la literatura musical (semestres IV – VI), provenientes tanto de la música de concierto (obras para piano de los siglos XIX y XX), como de la popular de carácter universal (jazz, ritmos latinoamericanos, europeos, etc.); 5) los procedimientos didácticos del dictado; la lectura entonada a primera vista; la lectura no entonada; la ejecución rítmica; el análisis auditivo y el transporte.

La bibliografía del programa de solfeo presenta las siguientes características: 1) está mal redactada, carece en algunos casos de la casa editora, y en todos, de la fecha de publicación; 2) incluye 17 métodos de solfeo, tres teorías musicales, dos tratados de orquestación y uno de forma musical; 3) su libro más actualizado data de 1956 (Cordero), y el más anacrónico de 1872 (Danhauser); dos obras pertenecen a la segunda mitad del siglo XIX (Danhauser-Lemoine, Danhauser); cinco, a finales del XIX y principios del XX (Riemann, Arnoud, Pozzoli, Aubert-Landowsky y Bas), y ocho a la primera mitad del siglo XX (Cordero, Dandelot, Gentilucci, Hindemith, Mantecón, Michelli, Casella y Moncada).

De los ocho métodos de solfeo localizados por el investigador, seis (75%) son explícitos en cuanto a los objetivos perseguidos, y sólo tres (37.5%) lo son en cuanto a su método.

El programa de solfeo no contempla ninguna forma de enseñanza individualizada (programada) en las modalidades de libro o de enseñanza asistida por computadora (EAC).

En relación al uso:

Del universo de 16 profesores de solfeo adscritos al plan de estudios 1984 (Instrumentista), sólo el 6.25% utiliza el programa oficial de dicho plan; el restante 93.75% se divide de la siguiente manera: 12.5% sigue el programa oficial de otro plan de estudios (Educación musical, 1996) y el 81.25% un programa o temario no oficial. Finalmente, éste 81.25% está compuesto por 62.5%

de profesores que siguen un programa o temario elaborado por ellos mismos, y 18.75% que utilizan un programa o temario elaborado por otro(s).

De los 15 profesores que siguen un programa o temario ajeno al plan 1984, 12 manifestaron poseer una versión escrita de los mismos; de ellos, once aceptaron entregar una copia al investigador, y finalmente ocho la entregaron realmente. De estos ocho documentos, dos corresponden al programa oficial de solfeo de la carrera en Educación musical, y dos a un mismo temario, de manera que se trata sólo de seis propuestas diferentes.

En resumen, el 6.25% de los profesores sigue el programa oficial, y el 93.75% utiliza programas o temarios ajenos al plan 1984. De estas últimas propuestas, el investigador sólo tuvo acceso al 53.33%, del cual una mitad está formada por programas y la otra por temarios.

3.5.2 RESULTADOS DEL ANÁLISIS DEL PROGRAMA DE ADIESTRAMIENTO AUDITIVO

En relación con la teoría curricular:

Dado que la asignatura de solfeo y la de adiestramiento auditivo pertenecen a un mismo plan de estudios, a continuación se omitirán las conclusiones que resultarían redundantes con respecto a las enunciadas en el apartado anterior.

Con relación a su secuencia interniveles, la asignatura de adiestramiento auditivo presenta una organización vertical (diacrónica) consistente en dos cursos semestrales, y una organización horizontal (sincrónica) en donde coincide siempre con las siguientes materias: Instrumento, Análisis musical, Canon y fuga, Técnicas estructurales del siglo XX, Conjuntos orquestales e Historia de la música universal (siglos XVI al XX).

En cuanto a la secuencia intraniveles del programa, al interior del primer semestre se da una organización horizontal que consiste en el desarrollo simultáneo de los aspectos de lectura, entonación y audición de intervalos y ritmos, a lo cual se añade, en el segundo semestre, la imitación al piano, el transporte y el análisis. Todos los aspectos cuentan con objetivos didácticos y sus contenidos asociados; sin embargo, en relación con la organización vertical, ninguno de ellos presenta una secuenciación en unidades didácticas.

En términos generales se puede afirmar que la organización de objetivos y contenidos de la asignatura de adiestramiento auditivo presenta las cualidades de continuidad (reiteración), y secuencia (profundización). Con respecto a la integración (interrelación), sólo está presente, parcialmente, en el segundo semestre.

La asignatura de adiestramiento auditivo responde a una organización curricular general de asignaturas independientes.

El programa presenta a los *procedimientos* como la única orientación básica de contenido.

En el continuo plan-programa no aparecen ni sugerencias ni prescripciones acerca del *cómo enseñar* (en ninguna de sus posibles gradaciones: opción básica, orientación didáctica para diseñar actividades o ejemplos de actividades concretas).

En el continuo plan-programa aparece una prescripción acerca del *cuándo y cómo evaluar*, la cual se expresa en una orientación didáctica que se limita a señalar que la evaluación se realizará mediante exámenes (no se dice de qué tipo) que tendrán lugar de manera periódica y final (evaluación formativa y sumativa). El aspecto del *qué evaluar* no es considerado.

En relación con la legislación universitaria:

Ni el plan 1984, ni el programa de adiestramiento auditivo, contienen los grados de concreción de las intenciones educativas prescritos por la UNAM (perfil del egresado y objetivos educacionales generales, respectivamente). En cambio, el programa señala los siguientes tres elementos: descripción de la asignatura (en términos de habilidades), objetivos didácticos y contenidos asociados a estos últimos.

De la información que debe contener un programa de estudios según la legislación, el programa de adiestramiento auditivo omite la ubicación (semestre en que se imparte); la seriación (asignatura precedente y/o subsecuente), los objetivos educacionales de tipo general; el nombre de las unidades temáticas, temas o subtemas; la sugerencia del número de horas asignadas a cada unidad temática; la bibliografía complementaria; las sugerencias didácticas y el perfil profesiográfico de quiénes pueden impartir la asignatura.

En relación con la disciplina:

Según el programa, la asignatura de adiestramiento auditivo es de carácter teórico-práctico, y en ella se desarrolla en el alumno la capacidad para leer, entonar y captar auditivamente ejercicios musicales de diversa índole (*sic*). No se hace alusión a los periodos históricos de la música considerados.

En el programa de adiestramiento auditivo son objeto de enseñanza-aprendizaje los siguientes aspectos: lectura (evidenciada verbalmente o mediante ejecución rítmica); entonación y audición (evidenciada mediante la escritura musical y la ejecución al piano). En los aspectos de la lectura y la entonación, predomina el ámbito psicomotor, y en el de la audición, el cognitivo. Los primeros dos aspectos se expresan mediante objetivos de conducta, mientras que el tercero lo hace por medio de objetivos cognitivos que incluyen la especificación del referente empírico que hace posible evaluarlos.

El programa de adiestramiento auditivo contempla: 1) sólo el desarrollo de la audición interválica; 2) únicamente el sistema absoluto (se infiere que mediante la utilización de las sílabas guidonianas, sin modificaciones para designar bemoles y sostenidos); 3) ejemplos de la literatura musical (sonatas de Mozart, obras orquestales sencillas en el segundo semestre); 4) habilidades al teclado, en la modalidad del transporte y la imitación (después del análisis mental); 5) los procedimientos didácticos del dictado; la lectura entonada a primera vista; la lectura no entonada; la ejecución rítmica; el análisis auditivo; la reproducción en el instrumento (dictados) y el transporte.

La bibliografía del programa de adiestramiento auditivo presenta las siguientes características: 1) está mal redactada, pues incluye, como si se tratara de un libro, a los cánones rítmicos; 2) es muy pobre: posee sólo tres referencias; 3) es ambigua, pues señala fragmentos de obras pianísticas de "otros" autores, sin especificarlos; 4) incluye sólo una publicación acerca del adiestramiento auditivo, y no se trata de un manual o libro de texto, sino de la memoria de un curso.

La única obra relativa al adiestramiento auditivo que aparece en la bibliografía, es explícita en cuanto a los objetivos perseguidos y al método a utilizar.

El programa de adiestramiento auditivo no contempla ninguna forma de enseñanza individualizada (programada) en las modalidades de libro o de enseñanza asistida por computadora (EAC).

En relación al uso:

Del universo de cinco profesores de adiestramiento auditivo adscritos al plan de estudios 1984 (Instrumentista), ninguno utiliza el programa oficial de dicho plan; el restante 100% se divide de la siguiente manera: 20% sigue el programa oficial de otro plan de estudios (Educación musical, 1996) y el 80% utiliza un programa o temario no oficial. Finalmente, éste 80% está compuesto por 20% de profesores que siguen un programa o temario elaborado por ellos mismos, y 60% que siguen un programa o temario elaborado por otro(s).

De los 5 profesores que siguen un programa o temario ajeno al plan 1984, todos manifestaron poseer una versión escrita de los mismos, y estar dispuestos a compartirla con el investigador; finalmente, cuatro la entregaron realmente. Entre estos cuatro documentos, tres corresponden al mapa de contenidos y actividades de *Lehrbuch der Gehörbildung (Libro de texto de educación auditiva. Tomo 1)* de Roland Mackamul, de manera que se trata sólo de dos propuestas diferentes.

En resumen, ningún profesor sigue el programa oficial, lo que eleva a 100 el porcentaje de los programas y temarios ajenos al plan de 1984.

4. CONCLUSIONES Y REFLEXIONES

En este último capítulo se presentan, en primer lugar, las conclusiones derivadas del análisis realizado en el capítulo anterior; con base en ellas, a continuación se exponen diversas reflexiones, que finalmente se concretan en lineamientos para la actualización de los programas en cuestión, así como del plan de estudios del que dependen.

4.1 CONCLUSIONES DEL ANÁLISIS

En relación con los supuestos de esta investigación (*vid.* pág. viii), y con base en la información derivada de los análisis del capítulo anterior (teórico, normativo, disciplinar y de uso) (*vid.* págs. 149-156), se puede concluir lo siguiente:

1. Los programas oficiales de las asignaturas de solfeo y adiestramiento auditivo, así como el plan de estudios del que dependen (1984), revelan en su elaboración una carencia de teoría curricular actualizada. Esta aseveración se basa en los siguientes hallazgos:

a) El plan de estudios:

- carece de información explícita acerca de las fuentes (análisis sociocultural, psicológico, epistemológico y estético musical, además de estudios sobre el alumnado) y principios axiológicos que debieron alimentarlo y modelarlo.⁴⁸
- carece de dos importantes grados de concreción de las intenciones educativas: los objetivos generales y el perfil del egresado, con lo cual quedan sin conocerse los tipos de capacidades que se buscan (cognitivas, psicomotrices, afectivas, de relación interpersonal y de inserción y actuación social).

b) Ambos programas:

- carecen de objetivo general.
- confunden los objetivos didácticos con las actividades.

c) En el continuo plan/programa:

- no se consignan ni sugerencias ni prescripciones acerca del cómo enseñar en ninguna de sus posibles gradaciones (opción básica, orientación didáctica para el diseño de actividades, o ejemplos de actividades concretas).

- son insuficientes las sugerencias y prescripciones sobre el qué, cuándo y cómo evaluar (sobre todo en relación con el programa de adiestramiento auditivo), ya que falta la mención de las evaluaciones inicial, formativa y final; los tipos de examen y el contenido mismo de la evaluación.

2. Los programas oficiales de las asignaturas de solfeo y adiestramiento auditivo, así como el plan de estudios del que dependen (1984), revelan una falta de correspondencia con los principios y normas establecidas en la legislación universitaria vigente.⁴⁹ Esta aseveración se basa en los siguientes hallazgos:

a) El documento general del plan de estudios:

- carece de todos los apartados que debería tener según la legislación, a excepción del listado de asignaturas, con lo cual quedan fuera aspectos importantes como la metodología empleada en el diseño curricular, la fundamentación, el plan de evaluación y actualización del plan de estudios, etc. La falta de fundamentación implica a su vez la ausencia de las fuentes prescritas por la UNAM —los análisis social, institucional y disciplinar— y los valores universitarios relativos al carácter nacional y autónomo de la institución.
- sólo posee el 47% de sus programas, es decir, 20 de 42.

b) El plan de estudios:

- carece de objetivo(s) general(es) y perfil del egresado, que representan el grado de concreción de las intenciones educativas prescrito por la UNAM para este nivel.
- carece también de estructura, mapa curricular y requisitos de ingreso, permanencia, egreso y titulación.
- carece, en su listado de asignaturas, de especificaciones tales como: carácter de la asignatura (obligatoria/optativa), tipo (teórico, práctico o teórico-práctico), número de horas teóricas y prácticas.

c) Ambos programas:

- carecen de objetivos educacionales generales, que representan el grado de concreción de las intenciones educativas prescrito por la UNAM para este nivel.
- carecen también de información acerca de su ubicación (semestre en que se imparten); seriación; nombre de unidades temáticas, temas y subtemas; sugerencia del número de horas asignadas a cada unidad temática; bibliografía complementaria; sugerencias didácticas y perfil profesiográfico de quien puede impartir la asignatura. Con respecto a la bibliografía, hay que añadir que presenta diversos problemas: mala redacción, falta de datos, anacronismo y elección de obras poco claras en su

aspecto metodológico (solfeo); o bien, pobreza y ambigüedad (adiestramiento auditivo).

3. Los programas oficiales de las asignaturas de solfeo y adiestramiento auditivo (plan 1984) constituyen una propuesta no satisfactoria en el aspecto disciplinar, de acuerdo a los siguientes hallazgos:

a) En ambos programas:

- La descripción de la asignatura está concretada sólo por la vía sencilla de los *contenidos*.
- Existe una distancia estructural demasiado grande entre la descripción de la asignatura y el siguiente nivel, representado por los objetivos didácticos.
- Los objetivos didácticos presentan una gran heterogeneidad conceptual.
- Se utilizan en poca proporción los objetivos cognitivos con referente empírico.
- Los objetivos de conducta no siempre están expresados de forma completa.
- No se consideran las posibilidades que ofrecen las taxonomías de objetivos de los ámbitos psicomotor y afectivo.
- No se aprovechan las posibilidades de las *actividades expresivas* y los *objetivos de solución de problemas*.

b) El programa de solfeo:

- Es deficiente en el aspecto del *cuándo* enseñar, pues carece de un orden de presentación del material tonal, modal y atonal.
- carece de sugerencias y/o prescripciones acerca del *cómo* enseñar, en aspectos tan importantes como los siguientes:
 - utilización del sistema de notas absoluto y/o relativo para la entonación tonal.
 - diferenciación de procedimientos para la audición tonal y atonal.
 - utilización de la conducción a la tónica como herramienta para la audición tonal.
 - procedimientos para dictar.
- es pobre en la prescripción del *qué*, *cuándo* y *cómo* evaluar, pues:
 - no se determina con exactitud qué aspectos se evaluarán.
 - no se menciona a la evaluación inicial.
- es deficiente en su bibliografía, ya que ésta:
 - está mal redactada y carece en algunos casos de datos importantes, como la casa editora y la fecha de publicación.
 - es anacrónica (su libro más actualizado data de 1956).

- Sólo cuenta con un 37% de métodos de solfeo que son explícitos con respecto a su didáctica.

c) El programa de adiestramiento auditivo:

- Es deficiente en el aspecto del *cuándo* enseñar, pues no prescribe en ningún momento la integración de los aspectos aislados estudiados (ritmo y entonación).
- carece totalmente de sugerencias y/o prescripciones acerca de cómo enseñar, por lo que no ofrece ninguna guía en los importantes aspectos ya señalados en el caso del solfeo.
- es pobre en la prescripción del qué, cuándo y cómo evaluar, ya que:
 - no se considera en absoluto el aspecto de qué evaluar.
 - no se menciona a la evaluación inicial.
- su bibliografía es deficiente, pues:
 - está mal redactada.
 - es paupérrima; sólo contiene tres obras.
 - es ambigua, ya que sugiere obras pianísticas de "otros autores", sin especificarlos.
 - sólo hace referencia a una publicación de adiestramiento auditivo, y no se trata de un manual o libro de texto, sino de la memoria de un curso.

4. Los programas oficiales de las asignaturas de solfeo y adiestramiento auditivo, así como el plan de estudios del que dependen (1984), no ofrecen una guía efectiva para el aprendizaje, ya que sus carencias teóricas, normativas y disciplinares —señaladas en las tres conclusiones anteriores— les impiden cumplir con las funciones —prescriptiva, pedagógica y cultural— que debería desempeñar una propuesta curricular en su faceta de documento público y normativo.

5. No existe ninguna razón de peso que impida la integración de las asignaturas de solfeo y adiestramiento auditivo, siempre y cuando dicho proceso sea el resultado de un trabajo reflexivo previo que incluya los siguientes aspectos: a) acuerdo para la utilización unívoca de la terminología ambivalente o contradictoria referente a ambas materias; b) análisis de las asignaturas a la luz de las categorías del tipo propuesto por Rogers (1984: 16-29): pensamiento y audición: integrados o separados; conocimientos musicales: integrados o aislados; enfoque histórico o enfoque no estilístico; conceptos o habilidades, y c) determinación del tipo de integración posible de acuerdo a las

características de los recursos humanos y materiales disponibles (enseñanza integrada dentro de clases integradas o separadas).

La conclusión anterior se basa en los hallazgos de que las asignaturas de solfeo y adiestramiento auditivo: a) tienen elementos en común (contenidos teóricos, lectura entonada, dictado musical, ritmo); b) no se presentan como versiones únicas e inamovibles, y c) aproximadamente la mitad de los profesores de solfeo, consultados a propósito de esta investigación, han integrado elementos del adiestramiento auditivo —ya sea en su versión alemana o norteamericana— a sus cursos de solfeo.

6. Los programas oficiales de solfeo y adiestramiento auditivo (plan 1984) no son seguidos por la mayoría de los profesores, de acuerdo a los siguientes hallazgos:

a) En el caso del solfeo:

- en las siguientes proporciones:
 - 12% sigue un programa oficial de otro plan de estudios (Educación musical, 1996).
 - 81% sigue un programa o temario no oficial.
- aproximadamente el 77% de las propuestas no oficiales fueron elaboradas por los mismo profesores.
- los programas o temarios no oficiales utilizados por los profesores (que fueron entregados al investigador), consisten, en mayor proporción, en propuestas divergentes (90%) que convergentes (10%).⁵⁰

b) En el caso del adiestramiento auditivo:

- el 100% de los profesores se desempeña con un programa o temario ajeno al plan de estudios de 1984 en las siguientes proporciones:
 - 20% sigue un programa oficial de otro plan de estudios (Educación musical, 1996).
 - 80% sigue un programa o temario no oficial.
- aproximadamente el 25% de las propuestas no oficiales fueron elaboradas por los mismos profesores, y el 75% por otros; sin embargo, todas ellas se basan en la propuesta de adiestramiento auditivo del Prof. alemán Roland Mackamul (1982).
- los programas o temarios no oficiales utilizados por los profesores, consisten en su totalidad en propuestas convergentes, pero mucho más completas que el propio programa oficial.

4.2 REFLEXIONES E INFERENCIA DE LINEAMIENTOS PARA LA ACTUALIZACIÓN DE LOS PROGRAMAS

Las siguientes reflexiones e inferencia de lineamientos representan la parte más creativa de la tesis, ya que no sólo se hacen en ella recomendaciones simples y directas con base en las conclusiones del análisis, sino que se enriquece con una serie de ideas que surgieron y se registraron a lo largo de la investigación.

Problemática teórica y normativa

En relación con las dos primeras conclusiones antes apuntadas —la carencia teórica y normativa de los documentos estudiados— se puede afirmar que se trata de un problema importante, que se agrava, aún más, a la luz del principio ético de *responsabilidad educativa* (*Educational Accountability*, vid. pág. 64 de esta tesis) que debe regir, sin duda, a una institución universitaria pública, máxime con las características de la UNAM. Esta responsabilidad incluye la necesidad y obligación de prescribir y concretar en documentos públicos —planes y programas de estudio— las intenciones educativas de las diferentes escuelas y facultades, aun en el caso poco probable de tratarse de propuestas abiertas, experimentales o basadas mayormente en actividades expresivas. Sólo con base en documentos públicos, se puede tener un parámetro de evaluación en el momento de rendir cuentas acerca del aprovechamiento de los recursos asignados. Además del asunto de la responsabilidad social de las instituciones, un diseño curricular completo y bien reflexionado se convierte, como se ha sostenido en esta investigación, en un buen plan para el aprendizaje, lo cual brinda, además, un sólido punto de partida para la reflexión pedagógica continua, y colateralmente, una clarificación y facilitación de la administración escolar.

En el caso de la ENM —quizá también de otras escuelas y facultades— la necesidad de contar con planes y programas de calidad y completos es imperiosa, en vista de los siguientes hechos: por un lado, la frecuente falta de formación pedagógica y cultura curricular, y por otro, los procesos, a veces inadecuados, de selección e iniciación del personal docente. Por inadecuado, se entiende aquí que, a veces, se contratan profesores en circunstancias de emergencia, lo que va en detrimento de una buena valoración y selección, y que en la mayoría de los casos el maestro novel es recibido sin que medie un proceso informativo acerca del programa que va a impartir, el plan al que pertenece y las características generales de la docencia universitaria según la UNAM. De hecho, en la ENM no se acostumbra ningún recibimiento por parte de la

academia respectiva, ni se entregan al recién llegado los planes y programas oficiales que debe conocer. Esta circunstancia, aunada a la falta de evaluación del desempeño de los docentes en las aulas, puede explicar, en parte, la gran cantidad de programas y temarios ajenos al plan de estudios detectada en esta investigación. Con respecto a la falta de conocimiento de las características generales de la docencia universitaria según la UNAM, basta con mencionar un principio muy manido pero en general incomprendido: la libertad de cátedra. Según este principio, "maestros y alumnos tienen derecho a expresar sus opiniones, sin restricción alguna, salvo el respeto y tolerancia que deben privar entre los universitarios en la discusión de sus ideas." Sin embargo, la "libertad de cátedra [...] no exime de ninguna manera a maestros y alumnos de la obligación de cumplir con los respectivos programas de estudio". (Marco institucional de docencia, pág. 594.)

Ante esta situación, la existencia de planes y programas bien diseñados y suficientemente explícitos en todos sus aspectos —desde sus fundamentos, al nivel del plan, hasta las sugerencias didácticas y de evaluación, al nivel de los programas— será una ayuda inestimable para el nuevo maestro, y representará para toda la comunidad un documento que revele la riqueza y complejidad resultantes de atender la teoría curricular, la normatividad (dos asuntos afortunadamente muy relacionados entre sí en el caso de la UNAM) y una versión actualizada de las profesiones, los campos de conocimiento y las disciplinas. Esta idea coincide plenamente con lo señalado en el Marco institucional de docencia, en el sentido de que "la iniciativa de crear nuevos planes y programas de estudio o de reorientar los ya existentes, debe partir de formas cada vez más sistemáticas, actualizadas y totalizadoras de entender el proceso de enseñanza-aprendizaje (pág. 593). A este respecto, un buen ejemplo de documento explícito y rico en teoría y reflexión es el del Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM (1996). Además, el hecho de que los fundamentos del currículo sean explícitos —incluidos los valores, que a veces quedan ocultos— permite constatar cómo han influido en la elección de los diversos elementos del continuo plan/programa: objetivos de diverso nivel, contenidos, estrategias de enseñanza y aprendizaje y formas de evaluación. También hay que señalar que la larga duración del propedéutico —40% de los siete años resultantes de sumar el propedéutico y la licenciatura— obliga a considerarlo, desde el punto de vista del diseño curricular, como parte del plan de estudios, aun cuando sea un nivel en el que los alumnos todavía no están matriculados.

Lo dicho hasta aquí, no significa que baste con tener documentos de esas características para obtener buenos resultados educativos, ya que ningún plan o programa, por bien diseñado que esté, puede suplir las carencias de preparación del personal docente. De hecho, muchos

problemas curriculares se resuelven cuando los profesores tienen, o logran tener, un conocimiento completo y actualizado de sus asignaturas. Por hacer una analogía con el campo musical, un director de orquesta, por más brillante que sea, logrará muy poco si los músicos que dirige carecen del dominio pleno de su instrumento. En otras palabras, ni el diseño curricular, ni el trabajo del director de orquesta pueden suplir a maestros o músicos insuficientemente preparados.

En este momento, es importante recordar que toda propuesta curricular es siempre una hipótesis educativa a comprobar, es decir, no basta con que esté lo mejor diseñada posible y se adecue a las circunstancias particulares de un centro educativo; es necesario, además, que mediante su evaluación constante se compruebe su eficacia y se perfeccione.

Con respecto al proceso de diseño, es adecuado que participen personas capacitadas en tales tareas, y en la programación, los maestros mejor preparados. Esto implica que con anterioridad, o como parte del proceso de reforma o creación de un plan de estudios, podría necesitarse la planeación de actividades de capacitación, tanto de cultura curricular, como de actualización disciplinaria. Con cultura curricular no se pretende aquí que todos sean especialistas, sino que los involucrados tengan al menos lo que Zabalza (1997: 13 y 14) llama una *mentalidad curricular*, la cual consiste en comprender que cada asignatura forma parte de un todo y cumple una función en él. También es necesario, sobre todo si se decide involucrar a gran parte de la comunidad escolar (incluso a alumnos), que exista previamente una tradición de reflexión colegiada de los problemas inherentes a las profesiones y sus campos de conocimiento. Si esta tradición no existe —debiera existir— será muy difícil integrar a todos en el proyecto. En este caso será necesario motivar dichas actividades de reflexión como una fase previa al diseño, lo que implicaría una planeación a gran escala de los objetivos institucionales.

Problemática disciplinaria

Acerca del qué enseñar: generalidades

Con respecto a la cantidad de objetivos y contenidos asociados del nuevo programa, es conveniente considerar los siguientes puntos para lograr una carga equilibrada:

1. Determinar los objetivos que el alumno realmente puede aprender de acuerdo a su nivel y al tiempo disponible (16 semanas por semestre). A este respecto, los maestros a veces olvidan cuál es el nivel del alumno, y pretenden que éste aprenda en poco tiempo los conocimientos y habilidades que ellos han adquirido a lo largo de muchos años de aprendizaje y/o práctica profesional.

2. Buscar un equilibrio entre amplitud, profundidad y nivel de dominio, en el entendido que el alumno no tiene que aprenderlo todo sobre la materia, y tampoco dominar por completo todos los aspectos estudiados, sino sólo lo necesario para iniciar una práctica profesional que se completará y perfeccionará durante los años de trabajo posteriores a la titulación.
3. Definir —por medio de entrevistas a profesionistas activos— cuáles son los requerimientos reales de las diversas profesiones musicales, con lo cual se pueden evitar objetivos y contenidos excesivos o no pertinentes, sobre todo cuando los maestros están desvinculados del campo profesional y en consecuencia pueden perder la perspectiva de lo realmente importante y necesario. Este tipo de reflexiones acerca de la pertinencia de los objetivos y contenidos de un programa puede hacer a las asignaturas menos "solemnes" y más reales, además de brindar una idea más exacta del tiempo necesario para el aprendizaje, el cual podría reducirse significativamente.

Por otra parte, la revisión de programas semejantes a los que se pretende rediseñar, vigentes tanto en instituciones nacionales como extranjeras, puede brindar una idea más completa, enriquecida y actualizada de las posibilidades de enseñanza-aprendizaje de la asignatura en cuestión. También, pero por una vía totalmente distinta, la investigación y aplicación de criterios gremiales de enseñanza musical —anteriores a la creación de los conservatorios— podrían ofrecer una visión novedosa, por antigua y olvidada, de cómo formar a un músico, tanto desde el punto de vista del contenido como de la metodología. Un ejemplo de este tipo de investigación es el de Antonio Santoni Rugiu, en su obra *Nostalgia del maestro artesano*, 1996: 227-238).

Acerca del qué enseñar: aspectos más específicos

Con respecto a la concreción de las intenciones educativas, en los programas de solfeo y adiestramiento auditivo (1984), los objetivos generales —prescritos por la UNAM— son sustituidos por una descripción de la asignatura, después de la cual aparecen objetivos didácticos asociados a contenidos. Algunos de los problemas que presenta esta estructura son los siguientes: 1) la descripción de la asignatura sólo está hecha en términos de contenidos, lo cual empobrece la propuesta a la luz de los argumentos vertidos anteriormente a favor del uso de objetivos cognitivos con referente empírico; 2) entre la descripción del programa y los objetivos didácticos hay una distancia estructural demasiado grande, misma que podría reducirse si se recurriera al uso de los objetivos generales prescritos en la legislación universitaria, y 3) dentro de los objetivos didácticos existe una gran heterogeneidad conceptual, ya que mientras algunos parecen casi objetivos generales, otros semejan meros ejemplos de

actividades (cfr. los objetivos didácticos 1 y 4 del primer semestre del programa de solfeo, en el anexo "A", pág. 204).

Si se opta por la estructura propuesta por la UNAM —objetivos generales seguidos por temas y subtemas—, en donde se da primero una vía de concreción mixta (objetivos-contenidos) y luego se abandona a favor de una simple (sólo contenidos), será necesario equilibrar la falta de objetivos más específicos mediante una sección de recomendaciones metodológicas —el *cómo enseñar*— especialmente amplia, clara y cuidadosamente confeccionada. Esta opción tiene la ventaja de aligerar el formato del programa, ya que al establecer recomendaciones metodológicas (estrategias de enseñanza y aprendizaje) aplicables a muchos casos, se evitará el tener que repetir dicha información a manera de secuencias de objetivos y/o actividades.

La mayoría de los objetivos utilizados en los programas de solfeo y adiestramiento auditivo (1984) son de conducta; en mucho menor grado se utilizan los de tipo cognitivo. Dado que en el quehacer musical los procesos mentales pueden tener un alto grado de complejidad, valdría la pena intentar expresarlos, en mayor medida, de manera cognitiva, de tal suerte que se vuelvan explícitos, tanto los procesos, como los esquemas que los posibilitan (a este respecto, una buena combinación es la de un objetivo cognitivo acompañado de un referente empírico). A su vez, los objetivos de conducta que se decida mantener, deben formularse correctamente, ya que los que aparecen en los programas en cuestión son deficientes con respecto a algunos elementos, tales como las condiciones en que debe ocurrir la conducta y el estándar de calidad.

Tanto el programa de solfeo, como el de adiestramiento auditivo (1984) tienen como orientación básica de contenido a los *procedimientos* (vid. pág. 26), y a los *hechos-conceptos-principios* como orientación de soporte. Sin embargo, no hay ninguna referencia a la orientación de *valores-normas-actitudes*. Esto representa una carencia, dado que las materias en cuestión —máxime en el marco de una institución universitaria— son susceptibles de un tratamiento axiológico. Por mencionar algunos ejemplos, en los programas se podría prescribir el desarrollo en el alumno de un espíritu crítico, de investigación, de cooperación, de autodidactismo, etc. Tales actitudes —léase tendencias de conducta— son el punto final de una secuencia que comienza por la elección de ciertos valores, y pasa por el establecimiento de normas derivadas. La expresión de estos contenidos en los programas, se puede hacer por medio de la taxonomía de los objetivos del ámbito afectivo —propuesta por Krathwohl, Bloom y Masia, 1964 (vid. pág. 61)— y sus actividades correspondientes, los cuales han sido muy poco utilizados en nuestro medio escolar. De este modo, se podría lograr que los valores elegidos como fuentes para el currículo, logaran un flujo ininterrumpido a lo largo del continuo plan-programa.

Otra taxonomía que no ha sido explorada en la ENM, al menos conscientemente, es la del ámbito psicomotor, a pesar de ser tan pertinente para el campo musical. Por lo tanto, el explorar dicha taxonomía —debida a Elizabeth Simpson, 1966 (*vid.* pág. 61)— por parte de la academia respectiva y el equipo programador, podría resultar beneficiosos en el marco de la reforma curricular. Es muy probable que, de manera intuitiva, muchos profesores secuencien las actividades o ejercicios para los alumnos según un orden parecido a la taxonomía de Simpson; sin embargo, el ser consciente de dicha taxonomía, puede ayudar a no perder de vista la importancia de este asunto y a uniformar su aplicación.

Por otra parte, las *actividades expresivas* propuestas por Eisner (*vid.* págs. 63 y 64) —muy pertinentes, por ejemplo, para una clase de composición musical— son menos adecuadas para asignaturas como solfeo y adiestramiento auditivo; sin embargo, la realización de pequeños ejercicios de composición, o el ensamble de fragmentos de obras corales o instrumentales dentro de estas clases, serían ejemplos de actividades expresivas valiosas, que entre otros resultados inesperados podrían incluir la detección de diversos talentos. Otro tipo de actividad, como es la improvisación musical, constituye un buen ejemplo de *objetivo de solución de problemas* —también propuestos por Eisner— ya que en ella se cumplen las condiciones de dichos objetivos: no se anticipan la soluciones —pueden ser infinitas— y sólo se establecen con mucha claridad las condiciones, en este caso las restricciones del material musical a utilizar.

También en relación con el *qué enseñar*, pero en otro orden de ideas, los cuatro pares de criterios opuestos propuestos por Rogers (1984: 16-29) —tratados en el marco disciplinar de esta tesis, págs. 80-85— constituyen una sólida base de reflexión, ya sea para caracterizar un programa dado, o bien para contribuir en la toma de decisiones con respecto a uno nuevo. El primer par de opuestos: *pensamiento y audición: integrados o separados*, llama la atención sobre la necesidad de equilibrar las actividades que involucran al pensar y al escuchar, en el entendido de que las primeras —comprensión intelectual y lectura— se desarrollan con mayor velocidad que las segundas. A la luz de estas ideas, salta a la vista, en el programa de solfeo del plan 1984, que el aspecto de la lectura hablada es llevado demasiado lejos, es decir, se prescribe un dominio aislado de esta habilidad hasta extremos casi de virtuosismo. El peligro de este aislamiento es doble: por un lado, se agranda cada vez más la brecha existente entre la conciencia auditiva y la habilidad de nombrar las notas, y por otro, se desaprovecha el tiempo y la energía que podrían usarse en el desarrollo de la lectura a primera vista aplicada directamente al instrumento musical. No se debe dejar de mencionar que cierto grado de fluidez

en la lectura hablada de notas es útil para el estudio de la música; pero cuando se lleva al extremo antes dicho, se vuelve una habilidad hueca —apenas portadora del elemento musical del ritmo— e inapropiada para la lectura instrumental, que no requiere ya la mención de los nombres de las notas.

En la reflexión sobre el segundo par de opuestos: *conocimientos musicales: integrados o aislados*, es oportuno tratar el asunto de la eventual integración de las asignaturas de solfeo y adiestramiento auditivo,⁵¹ así como el problema de sus nombres. La integración de estas materias es posible, si se considera que ambas comparten la connotación de materias amplias y básicas de formación musical y tienen además aspectos comunes (conceptos teóricos, estudio del ritmo, lectura entonada y dictado musical). En dicha integración se debe decidir qué objetivos se persiguen, qué aspectos incluirá la asignatura y qué nombre recibirá. Aunque el nombre que se asigne no es tan importante como el acuerdo respecto a la esencia de la materia, quizá sería beneficioso optar por un tercer término, ya que tanto la palabra *solfeo*, como la expresión *adiestramiento auditivo*, siempre tendrán un sentido restringido que puede contribuir a malentendidos y discusiones continuas. Nombres tales como *formación musical*, *educación musical*, o bien, *lenguaje musical*, son menos comprometidos y pueden incluir todos aquellos aspectos que se acuerden al renovar el programa.

En el momento de establecer las características de la nueva asignatura, también habrá que reflexionar acerca de sus fronteras con otras materias que se imparten simultáneamente (organización horizontal interniveles, *vid.* pág. 23 y 24). La posibilidad de integrar algunas otras asignaturas, por ejemplo, armonía y contrapunto, deberá ser cuidadosamente considerada, de acuerdo a las características del profesorado y el alumnado, ya que como lo señala Rogers (*vid.* pág. 83 de esta tesis), este tipo de integración —deseable en muchos aspectos— requiere condiciones que difícilmente pueden ser cumplidas, como es el caso de contar con profesores y alumnos de capacidades excepcionales. A este respecto, no hay que olvidar que también es posible lograr la integración de conocimientos musicales sin necesidad de reunir todo en una sola clase; basta con establecer un método de enseñanza en las clases individuales que tienda hacia dicha integración (*cfr.* el concepto de *globalización*, apuntado por Coll, con el recurso de las incursiones ocasionales de una asignatura en otra, propuesto por Rogers; *vid.* págs. 29 y 83, respectivamente, de esta tesis).

Antes de pasar al siguiente par de opuestos, y aún en relación con el tema de las materias paralelas, un aspecto crítico a considerar —según Mackamul (1982: 38-42)— es el de la

existencia de una asignatura que sirva de contrapeso a la de solfeo, adiestramiento auditivo, o su posible integración; esta asignatura, llamada *análisis auditivo*, tiene la bondad de dirigirse a las obras de grandes dimensiones, en donde a partir de la audición se "...cuestiona la idea que está tras la obra, su forma y su trayectoria..." (Mackamul, 1982: 40). La importancia de este contrapeso estriba en que materias como el solfeo o el adiestramiento auditivo parten del dominio de elementos particulares hacia el todo, y en el caso del análisis auditivo sucede lo contrario, se transita del todo hacia sus particularidades. Así pues, sólo mediante este equilibrio es posible salvar la brecha cognitiva que existe entre el entendimiento de la obra como totalidad y la resolución y entendimiento de sus diversos problemas puntuales.

Con respecto al tercer par de opuestos: *enfoque histórico o enfoque no estilístico*, se puede señalar que el programa de solfeo (1984) denota una ausencia de este tipo de reflexiones. Si se parte de que el enfoque histórico implica la revisión cronológica —en diversas direcciones posibles— de los elementos estilísticos propios de cada época; y que el enfoque no estilístico se enfoca a los principios universales presentes en todos los tiempos, se puede decir que el programa de solfeo no considera ninguna de las dos posibilidades, cuanto menos su equilibrio. Por poner un ejemplo, el estudio de los adornos —trinos, mordentes, apoyaturas, etc.— se presenta en el programa de tal forma que parece un asunto estático, que no cambia con el tiempo, mientras que la realidad es que en cada época los adornos se han ejecutado de manera diferente. Si bien el estudio especializado de este tema no es pertinente para la asignatura en cuestión, sí lo es el enterar a los alumnos de la evolución antes señalada, y formarles un criterio de cuándo —y de qué manera— es necesario investigar más a fondo sobre este tema.

El cuarto par de opuestos: *conceptos o habilidades*, tiene cierto parentesco con el primero, pero aquí se trata de equilibrar las actividades especulativas (leer, discutir, analizar y pensar acerca de la música) con las prácticas (cantar, reconocer acordes, transportar, armonizar, tocar, componer, etc.). El programa de solfeo (1984) revela un equilibrio entre ambos aspectos, pero podría completarse de la siguiente manera: en los *conceptos* podría incluirse el promover en el alumno la lectura y discusión sobre diversos tópicos —por medio de objetivos del ámbito afectivo—, y en las *habilidades* podrían considerarse importantes actividades como la comparación entre texto y sonido, el dictado al instrumento, el escuchar en silencio (internamente) y el transporte en el instrumento. Por su parte, el programa de adiestramiento auditivo presenta un desequilibrio, ya que el único punto que se contempla en el aspecto de *conceptos* es el análisis auditivo.

Para concluir con los aspectos específicos del *qué* enseñar, es importante señalar que la materia de solfeo, la de adiestramiento auditivo, o bien la que resulte de una eventual integración, debería incluir, desde su inicio, aspectos finos de la afinación, ya que suele suceder que en esta clase se considera suficiente con entonar de forma aproximada los sonidos (ya sea con la voz humana o instrumental), sin lograr una afinación precisa. Dado que en muchas ocasiones en las clases de canto o instrumento tampoco se aborda esta temática, sería importante incluir aspectos finos de afinación con relación a los diversos intervalos y acordes, tanto en su aspecto simultáneo como melódico. Para implementar estos conocimientos y habilidades, se puede seguir a una autoridad como Doris Geller, quien en su obra *Praktische Intonationslehre für Instrumentalisten und Sänger* (Aprendizaje práctico de la afinación para instrumentistas y cantantes), incluye los elementos teóricos y prácticos necesarios para perfeccionar la afinación —requisito indispensable para una ejecución musical superior— y lograr una comprensión más amplia de la complejidad de estos temas, incluido el de las afinaciones y los temperamentos históricos.

Acerca del cuándo enseñar

Aunque en el programa de solfeo (1984) existe un intento consistente por establecer una secuencia —interniveles— para los diversos aspectos de la asignatura (teoría, lectura hablada, rítmica, entonación y dictado), al interior de cada semestre —secuencia intraniveles— no existe un ordenamiento en unidades didácticas para ninguno de esos aspectos. El intento de secuencia interniveles tiene, sin embargo, graves deficiencias, que se manifiestan, por ejemplo, en que se propone el estudio de *toda* la escala mayor desde un principio, así como las diversas escalas menores un poco después (2do semestre). Por otra parte, el estudio de los intervalos presenta un problema parecido, ya que se prescriben todos los intervalos simples desde un inicio (en ambiente tonal), y no se especifica en qué orden se estudiarán. Además, en el cuarto semestre se solicita la entonación de intervalos en ambiente atonal, sin haberse dado ninguna preparación, ni haberse especificado el orden de estudio de los mismos. Lo mismo se puede decir del orden de presentación del material modal (a partir del 4to semestre), que no está definido tampoco. Esta falta de secuencia afecta también al aspecto del dictado, ya que éste avanza a la par de los de entonación y ritmo.

La definición de una secuencia de presentación de los materiales antes señalados tiene una importancia crucial, ya que de ella depende un desarrollo consciente y progresivo de las facultades del alumno; como dice Mackamul, el abordar los contenidos de manera

desorganizada sólo puede traer como consecuencia el aburrimiento y la frustración. Así pues, el autor considera que es muy necesario "...un panorama metódico y claro que relacione los diversos aspectos del adiestramiento auditivo mostrando su contenido y el orden en que se deben dominar." (1982: 20-21)

La propuesta de Mackamul, vista desde el punto de vista cognitivo, equivale a crear, poco a poco, esquemas de percepción auditiva que se relacionan y hacen más complejos de una manera ordenada y premeditada. A la luz de esta idea, el problema del programa de solfeo (1984) consiste en que en el asunto de la entonación —tonal, modal y atonal— enfrenta al alumno, de golpe, con un esquema cognitivo demasiado complejo, con lo cual se violenta el principio de que debe mantenerse una distancia media entre los esquemas en posesión de los alumnos y los que se pretende que construyan. En vista de lo anterior, en un rediseño del programa, valdría la pena revisar, como punto de partida, las secuencias propuestas por Mackamul —y sus porqués—, las cuales podrían complementarse con las de Lars Edlund (1964 y 1974), que están en el mismo tenor, y corroborar su eficacia.

Aún con relación al *cuándo* enseñar, la *Teoría de la elaboración*, de la que se habló en el marco teórico de esta tesis (*vid.* págs. 24-28), ofrece interesantes posibilidades para el estudio orgánico —o integral— de la música. Como se recordará, dicha teoría establece una analogía entre la enseñanza y sus contenidos y una cámara para filmar, la cual puede hacer tomas generales y abarcar los principales componentes de una escena, o tomas más cerradas, en las que se enfoca en detalle cada componente. Una vez que se han observado en detalle cada uno de ellos, se puede volver a la toma general, con lo cual se reubicar los componentes y se adquiere una comprensión mayor o ampliada de la escena. Este ir y venir entre lo general y lo más específico también se puede aplicar a los diversos componentes de la escena, a condición de siempre regresar al plano más general, para lograr la reubicación de los elementos menores. A todo este proceso se le llama *secuencia elaborativa*. Como se señaló en su oportunidad, el equivalente docente de la escena completa recibe el nombre de *epítome* (*vid.* nota 15).

Así pues, un *epítome* debe proveer una visión general de los contenidos a enseñar y aprender. ¿Cuál sería su equivalente en la enseñanza musical? Desde luego que puede haber epítomes para cada aspecto de la asignatura: rítmica, entonación, teoría, etc., pero serían epítomes parciales, equivalentes a los componentes de la escena que son observados con más detalle. ¿Cuál sería, pues, el epítome principal, el que abarca a los demás?. La respuesta que aquí se propone es: la frase musical. Una frase es una idea musical completa, que presenta de manera viva e interactuante a los diversos parámetros musicales: duración (ritmo, articulación, agógica),

altura (melodía, armonía), intensidad (dinámica) y timbre (“color” sonoro de los instrumentos). La ventaja de presentar frases musicales como epitomes, es que obligan a integrar, de inmediato, todos los aspectos estudiados en la clase, con lo que se evita el riesgo de desarrollar habilidades condenadas al aislamiento. La importancia de dicha integración estriba en que la música siempre se presenta de esa forma: no como elementos aislados —ni siquiera como su mera suma— sino como la interacción de ellos, de la que emana un sentido superior, que sólo puede obtenerse mediante dicho entreluzo.⁵²

Según la Teoría de la elaboración, toda secuencia elaborativa debe basarse en una orientación básica de contenido (*hechos-conceptos-principios*, *procedimientos*, o *valores-normas-actitudes*), y puede apoyarse en otros tipos de contenido como soporte. En el caso de la asignatura de solfeo o adiestramiento auditivo, la orientación básica de contenido es la de *procedimientos* (realización de la frase musical como representación auditiva interna y consciente, que puede manifestarse de diversas maneras: toma de dictado, ejecución, improvisación), y las orientaciones secundarias, o de soporte, serían las de *hechos-conceptos-principios* (v.g. el concepto de *tonalidad*, de *dinámica*, etc.), y, en menor grado, de *valores-normas-actitudes* (v.g. el espíritu crítico, de investigación, etc.). A lo anterior hay que agregar que el complejo procedimiento para resolver una frase musical, implica, desde luego, el aprendizaje de procedimientos más específicos en las áreas de rítmica y entonación.⁵³

Una ventaja adicional, al utilizar frases como epitomes, se obtiene al extraerlas de la literatura musical, con lo cual se garantiza el contacto de los alumnos con las principales corrientes del pensamiento musical en la historia. Sin embargo, en un principio será necesario inventar dichos epitomes, ya que es difícil encontrar en la literatura frases musicales con la sencillez suficiente para que los alumnos puedan enfrentarse exitosamente a ellas. Más adelante, el nivel de los alumnos permitirá el recurrir a la literatura musical de una manera gradual. Este es precisamente el principio seguido por Lars Edlund, quien tanto en su *Modus vetus* (1974), como en su *Modus novus* (1964), comienza con frases musicales de su invención, para luego dar paso a una cuidada selección de ejemplos de la literatura.

Al estudiar un nuevo epitome —léase frase musical—, el alumno se dará una idea de la totalidad, y luego tendrá que enfocar los aspectos que requieran el desarrollo de nuevas o ampliadas habilidades. Después de estudiar con detalle dichos aspectos problemáticos (cierto ritmo nuevo, tal intervalo o enlace armónico, un concepto, etc.), se retomará la frase en su totalidad, para intentar resolverla con soltura (en el dictado, la entonación o la ejecución) y lograr lo que en la teoría de la elaboración se denomina un *epítome ampliado*. Esto está en

perfecta consonancia con uno de los principios —de enfoque cognitivo— apuntado por Coll (*vid.* págs. 20 y 21 de esta tesis), según el cual: "el objetivo de la educación escolar es la modificación (revisión, enriquecimiento, diferenciación, construcción y coordinación progresiva) de los esquemas de conocimiento del alumno".

Por su parte, el programa de adiestramiento auditivo (1984), presenta dos problemas importantes en el aspecto del *cuándo* enseñar; por un lado, expresa pobremente la riqueza metodológica del autor al que pretende seguir, que es R. Mackamul, y por otro, es muy deficiente en cuanto a la prescripción de la integración de los aspectos de entonación y ritmo. Por este motivo, en el caso de este programa también valdría la pena revisar cuidadosamente la propuesta de Mackmul, así como reflexionar en los términos que ofrece la Teoría de la elaboración antes apuntada.

Para terminar estas ideas con respecto a la teoría de la elaboración y su secuencia elaborativa, se puede señalar que existe un epítome más general y comprensivo aún que la frase musical; se trata de la obra musical entera y sus movimientos constituyentes (si es el caso). Sin embargo, y como ya se dijo en estas reflexiones, la clase de solfeo —o de adiestramiento auditivo— no es el lugar indicado para acercarse al entendimiento de las obras completas; por eso es necesario que una asignatura como la que propone Mackamul: análisis auditivo, sirva de contrapeso a la de solfeo, al permitir la comprensión de la obra en su conjunto (cómo funciona) y acortar la brecha cognitiva entre esa visión general y la resolución y entendimiento de unidades menores —las frases musicales— propias del estudio del solfeo.

Acerca del cómo enseñar

Ante las carencias anotadas en la tercera conclusión (*vid.* pág. 159) se evidencia la necesidad de definir —en un nuevo programa— los siguientes aspectos metodológicos:

1. *Sistema de notas: absoluto y/o relativo para la entonación tonal.* Esta es una decisión importante, que debe tener como base el análisis de las necesidades de las diferentes especialidades musicales y las ventajas y desventajas de uno y otro sistema.
2. *Diferencia de procedimientos para la audición tonal y la atonal.* A este respecto, las propuestas metodológicas más recientes y completas (Edlund y Mackamul) prescriben la separación de las vías de entrenamiento de lo tonal y lo atonal, sin recurrir a las imágenes de lo primero para trabajar lo segundo.

3. *Utilización de la conducción a la tónica como herramienta para la audición tonal.* Este recurso, presente tanto en el adiestramiento auditivo de origen alemán como del estadounidense —y ampliamente utilizado por los profesores de la ENM—, debería quedar asentado en las sugerencias metodológicas del nuevo programa de estudios.
4. *Procedimientos para dictar.* El dictado es un recurso tradicional que se considera valioso aún hoy en día. De hecho, autores como Mackamul son sumamente precisos en cuanto al método del dictado, sea éste a una, dos o más voces. Dada la importancia de este recurso, vale la pena su descripción detallada en el programa.

A los puntos anteriores hay que añadir la consideración de la utilidad del uso del piano como herramienta de desarrollo de habilidades. El adiestramiento auditivo, en sus dos vertientes antes señaladas, prescribe el uso del piano por parte del alumno, tanto para la imitación (dictado de piano a piano), como para el estudio de diversas cadencias y enlaces de acordes (lo cual puede contrarrestar la falta de integración entre audición y pensamiento, propia de cursos de armonía excesivamente teóricos). Por otra parte, la audición en silencio y la comparación entre texto y sonido son otros recursos que no deberían dejar de considerarse por el equipo programador.

Para completar el asunto de las habilidades al piano, es importante señalar la incongruencia de que la Licenciatura en piano sea la única, del plan 1984, que no contempla el estudio de la asignatura de adiestramiento auditivo, si se considera que en el desarrollo de estos instrumentistas suele presentarse un desfase enorme entre el desarrollo de la habilidad técnica instrumental y la conciencia auditiva. A este respecto, Mackamul (1982: 19) recordaba el caso de los pianistas que ya interpretan obras de Chopin, pero que son incapaces de tocar, de oído, una melodía sencilla en su instrumento.

Finalmente, la ausencia en los programas de solfeo y adiestramiento auditivo de recursos de la enseñanza asistida por computadora (EAC), es explicable por la fecha de elaboración de esos documentos (1984), en la cual, si bien ya existía esa posibilidad tecnológica, no era aún común en nuestro país; dicho de otro modo, tendría que haber sido una propuesta curricular de vanguardia para haber incluido a la enseñanza individualizada (programada) en esa modalidad.⁵⁴ Actualmente, dado el impresionante desarrollo de la informática educativa, tanto en lo general, como en lo relativo a la enseñanza musical, es imperativa la consideración de dichos recursos en una nueva propuesta de programa.

Acerca del cuándo y cómo evaluar

Con relación al asunto de la evaluación, será necesario prescribir la evaluación inicial en el nuevo programa, de manera que no se olvide esta importante tarea, sin la cual es imposible saber qué es lo que realmente se aprendió a lo largo del curso, y qué es lo que el alumno ya sabía al comenzar. Además, esa primera evaluación permite ajustar la ayuda pedagógica que requerirá cada alumno, así como determinar sus características.

Con respecto al cómo evaluar, no sólo convendría ser más explícito en cuanto al contenido, sino a los criterios de evaluación. Este es un asunto delicado y difícil, que muchas veces se elude, pero según Popham (1969: 49), aunque se evada, ningún maestro deja de aplicar criterios (que permanecen en secreto). Por este motivo, de acuerdo a Abeles *et al.* (1995: 249), conviene esforzarse por hacer explícitos y claros esos criterios, aunque sea tentativamente.

Problemática de uso

Como ya se señaló, unas de las posibles causas de la proliferación de programas de solfeo y adiestramiento auditivo (*vid.* pág. 161) —y quizá de otras asignaturas— es el proceso inadecuado de selección e iniciación del personal docente; la falta de evaluación de ese sector y una vida académica pobre, en la que los profesores del área no se reúnen con regularidad para actualizarse, intercambiar experiencias y unificar criterios.⁵⁵ Como este asunto no es tema directo de la tesis, sólo se mencionará aquí la importancia de investigar más a fondo esas causas y atender su problemática, de manera que, por un lado, se evite la proliferación de programas, y por otra, se dé un cauce institucional —dentro de las academias— a las nuevas ideas y propuestas, con la perspectiva de que contribuyan a la reflexión y eventualmente a la renovación de la que deben ser objeto periódicamente los planes y programas de estudio.

Con respecto a la situación real de uso de los programas de solfeo y adiestramiento auditivo, es recomendable observar qué coincidencias existen, para tratar de partir de ellas para un trabajo de renovación o rediseño. Una primera coincidencia es que en ambas asignaturas existe un grupo de profesores que utilizan un programa de otro plan de estudios de la misma ENM —Educación musical, 1996—, lo cual tiene la ventaja de tratarse de un programa oficial, es decir, producto del trabajo académico de una parte de la comunidad. Además de este aspecto positivo, es una propuesta que revela una clara mejora y actualización, en los aspectos de diseño curricular y contenido disciplinar, con respecto a los programas analizados en esta tesis.

Otra coincidencia, ahora específicamente con respecto al programa de solfeo, consiste en que las propuestas no oficiales han sido elaboradas, en gran medida (77%), por los mismos profesores, lo cual revela una preocupación y un cierto grado de conocimiento de los asuntos de la programación didáctica, lo cual podría ser aprovechado en el proceso de rediseño.

También hay que considerar que un alto porcentaje (90%) de los programas o temarios no oficiales de solfeo, tiene un carácter divergente con respecto al programa oficial, lo cual obliga a considerar en qué direcciones apuntan esas divergencias. En este sentido, es importante considerar que alrededor de un 60% de esos programas o temarios tienen influencia de la propuesta del profesor alemán Roland Mackamul (*vid.* págs. 85-91), y en el caso de los programas o temarios no oficiales de adiestramiento auditivo, el porcentaje de influencia se eleva hasta un 75%.

De acuerdo a las coincidencias anteriores, se puede concluir que es importante partir —en el rediseño curricular— del análisis de los programas de solfeo y adiestramiento auditivo del plan de estudios de la carrera de Educación musical (1996). Dichos documentos, además de contar con una buena factura, tanto formal como de contenido, han pasado ya por las diversas instancias de revisión que establece la UNAM para la renovación o creación de planes y programas. Asimismo, la importante influencia detectada con respecto a la propuesta de R. Mackamul, obliga a considerar detenidamente las bondades de ese método. Lo anterior, desde luego, no niega la consideración de ideas divergentes menos representativas, las cuales deben considerarse por el valor de su contenido.

Finalmente, la información, análisis y conclusiones vertidos en esta tesis, también podrían enriquecer, en su momento, los trabajos tendientes a un rediseño de los programas en cuestión, ya sea que se conserven separados, o se logre algún tipo de integración. Por extensión, el instrumento de análisis aquí diseñado —previas adaptaciones—, podría ser de utilidad para el diagnóstico y mejoramiento de otros programas de diversos planes de estudio, tanto de la ENM como de instituciones semejantes.

NOTAS

1. En el anexo "A" aparecen estos programas, así como los planes de estudios a los que pertenecen: el de solfeo, forma parte del plan de estudios del ciclo propedéutico, área instrumentista, de 1984, y el de adiestramiento auditivo, del plan de estudios de 1984 de la licenciatura de Instrumentista. Ambos planes, como se explicará más adelante, forman un continuo de siete años (tres de propedéutico y cuatro de licenciatura), y representan en su conjunto la propuesta curricular de 1984 para la carrera de Instrumentista.
2. El problema de redundancia y falta de continuidad, se refiere únicamente a los programas de Solfeo y Adiestramiento auditivo del plan 1984. Hay que aclarar esto porque también existe un programa de esas asignaturas en el plan 1996, exclusivo de la carrera en Educación Musical (se reunió en una sola materia al solfeo y al adiestramiento auditivo), pero en dicho programa no se presentan los problemas antes descritos. Con respecto a este programa de 1996, hay que señalar que no será objeto de análisis en esta investigación (tal como se indica más adelante en la sección de delimitaciones de esta introducción), aunque sí se buscará (en el análisis de uso de los programas: capítulo 3) en qué medida es utilizado por los profesores como sustituto de los programas oficiales de solfeo y adiestramiento auditivo del plan 1984.
3. La realización de esta tesis es pertinente, ya que coincide con un proceso de reforma curricular en la ENM, al cual puede contribuir eventualmente.
4. Con respecto a la utilización de las palabras *currículo*, *curricular* y *plan de estudios*, seguiremos los criterios propuestos por Enrique Moreno en su ensayo etimológico-histórico titulado *Plan de estudios y "curriculum"* (1990: 1-14). En resumen, Moreno llega a las siguientes conclusiones: 1) La palabra *curriculum* comenzó a utilizarse como sinónimo de *course*, en la Universidad de Glasgow en el siglo XVII, lo cual se pudo deber a una traducción del término *course*, en su sentido de carrera, al latín *curriculum*, que siempre significó carrera. La nueva palabra inglesa *curriculum* no se difundió rápidamente, y hasta mediados del siglo XX apareció en la *Enciclopedia británica*; 2) la expresión española *plan de estudios*, proviene del latín *ratio studiorum*, que si bien no tiene antecedentes clásicos, sí proviene del siglo XV; 3) la palabra inglesa *curriculum*, fue introducida a nuestros usos por influencia del desarrollo de la especialidad pedagógica del diseño de planes de estudios (*curriculum development*) en Estados Unidos, en la segunda mitad del siglo XX; 4) no existe diferencia semántica de fondo entre la palabra inglesa *curriculum*, y la expresión española *plan de estudios*, por lo que se pueden considerar equivalentes; 5) El término *curriculum* ha sido españolizado como el sustantivo *currículo*, y como el adjetivo *curricular*.
5. La definición de lo que se entenderá aquí por propuestas convergentes o divergentes puede ser consultado en la nota número 48.
6. En el anexo "C" se pueden consultar las listas de los profesores de solfeo y adiestramiento auditivo de la ENM a los que se les aplicó tal instrumento (cuestionario), para determinar el porcentaje de uso de los programas oficiales y la existencia de programas o temarios ajenos. Por su parte, en el anexo "D" se muestra el cuestionario aplicado.
7. Aunque no se encontraron estudios sobre los programas en cuestión, sí se halló una tesis de maestría del año 2000, realizada en la Universidad Pedagógica Nacional por el maestro Julio Viguera Álvarez, también profesor de la ENM. Esta tesis, denominada *Evaluación del Currículo de la Escuela Nacional de Música de la UNAM. Estudio de Caso, Mediante la Aplicación del Análisis de Correspondencias, utilizando el paquete informático ADDAD*, ofrece entre sus conclusiones la confirmación de que el currículo de la ENM es actualmente obsoleto. Algunas conclusiones más puntuales, como la falta de cultura curricular, la no utilización de los programas existentes y la ausencia de prescripción de recursos y herramientas informáticas, entre otras, serán confirmadas también en el presente trabajo de investigación. La tesis del maestro Viguera representa uno de los primeros intentos formales por ocuparse de la problemática curricular de la ENM en lo general, y hacer propuestas para su eventual solución.

8. Para poder incorporar e interpretar datos como éstos, se requiere partir de una concepción del currículo mucho más amplia que la elegida para esta investigación (vid. apartado 2.1.1 de esta tesis, pág. 9), la cual incluya enfoques teóricos que permitan analizar la dimensión institucional relacionada con el comportamiento humano. Este análisis se puede basar, a su vez, en alguna corriente psicológica, como puede ser el psicoanálisis. Un ejemplo de este tipo de enfoque es el contenido en *El análisis de lo institucional en la escuela. Un aporte a la formación autogestionaria para el uso de los enfoques institucionales*, de Lidia M. Fernández (1998), en el cual se estudia, entre otras cosas, la historia institucional relacionada con la autoridad y la organización de personas y tareas.
9. El Maestro Ario Garza Mercado organizó y dirigió, desde su fundación, hasta 1989, la Biblioteca *Daniel Cosío Villegas* del Colegio de México.
10. La fecha de la edición original en inglés del libro *Basic Principles of Curriculum and Instruction*, de Tyler, es 1949; la fecha de 1998 que aparece como referencia, corresponde al de una edición en español, que fue el texto que el investigador tuvo a la vista. Lo mismo se aplica a la obra *Curriculum Development: Theory and Practice*, de Hilda Taba, cuya fecha original en inglés es 1962, pero se consultó una edición en español de 1991.
11. De la misma manera, en un estudio pedagógico se realiza una evaluación previa (*pretest*) y una posterior (*postest*), para comprobar que determinado curso ha cumplido su función de lograr el aprendizaje.
12. La propuesta de diseño curricular de César Coll se enmarca en la reforma educativa española emprendida a partir de 1990.
13. Como se verá más adelante, en la página 63, Eisner cambió la frase *objetivo expresivo* por la de *actividad expresiva*, esta última asociada a la de *resultado expresivo*.
14. Se ha respetado aquí el término *complexificación* utilizado por Coll en *Psicología y Currículum* (*sic*), aunque no fue encontrado en ningún diccionario, antiguo o moderno; lo más aproximado que aparece es la palabra *complejidad*, que es lo mismo que *complejidad* (también *complejo* se puede escribir como *complexo*). Así pues, el término *complexificación* denota un proceso en el que algo se hace más complejo, lo que equivale a que cada vez integre más elementos.
15. Para ayudar a comprender el concepto de *secuencia elaborativa*, a continuación se da un ejemplo propuesto por el autor de esta tesis. Si se trata de enseñar a un grupo de jóvenes de nivel preparatoria —sin educación musical formal— cuáles son las familias de instrumentos de la orquesta sinfónica, qué instrumentos las componen y cómo suena cada uno de ellos, se podría proponer como epítome inicial la audición de un fragmento musical en el que se presente por turno un momento protagónico de cada familia, y al final suenen todas ellas juntas en mayor igualdad de participación; esta audición sería precedida por la información teórica de que la orquesta está formada por cuatro familias: las cuerdas, los alientos madera, los alientos metal y las percusiones. Al escuchar el epítome, los alumnos podrían deducir de qué familia protagónica se trata en cada ocasión, con base en algún conocimiento previo, así sea limitado: por ejemplo, cómo suena el violín, la flauta, el tambor, la trompeta, etc., que suelen ser instrumentos más reconocibles para un público no especializado. El primer nivel de elaboración consistiría en escuchar varios fragmentos musicales —diferentes al epítome— en donde suene aisladamente la familia de la cuerda, por ejemplo, cuartetos de cuerda de Haydn o Mozart. En ese momento, sin entrar en más detalles, se puede mencionar que existen cuatro diferentes instrumentos de cuerda, que se ordenan de agudo a grave, y se puede solicitar que se centre la atención en las líneas melódicas graves, medias o agudas. A continuación habría que regresar al epítome para escuchar de nuevo, pero ahora con más conciencia, cómo suena la familia de las cuerdas en el contexto de la orquesta. Este primer nivel de elaboración, se aplicaría a las demás familias de instrumentos, y en cada caso se regresaría a escuchar el epítome inicial, que con este procedimiento comenzaría a ampliarse. El segundo nivel de elaboración consistiría en escuchar individualmente, por turno (previa explicación teórica), cada instrumento de una determinada familia (con acompañamiento de imágenes), por ejemplo, la flauta, el oboe, el clarinete y el fagot. Después de cada una de estas audiciones, habría que regresar a la audición de la familia completa, y posteriormente a la audición del epítome inicial (la orquesta completa). Lo mismo se haría con cada una de las familias. Finalmente, al

escuchar el epítome inicial se habrá logrado un alto grado de conocimiento y reconocimiento tanto de las familias como de los instrumentos en particular, con lo cual se podría afirmar que el epítome se ha ampliado hasta el nivel deseado. Para concluir este ejemplo, hay que mencionar que la organización del contenido del epítome inicial y del primer nivel de elaboración (tanto en su versión auditiva como teórica) tiene como orientación básica a los conceptos —en este caso, familias de instrumentos— que se organizan en una taxonomía *de parte* (las familias forman parte de un todo que se llama orquesta sinfónica). En el segundo nivel de elaboración, la organización corresponde a una taxonomía *de tipo* (el trombón es un tipo de aliento metal). Como suele suceder, la orientación básica de contenido por conceptos, se ve apoyada por el conocimiento de hechos aislados, que en este caso no son sólo sentencias (v.gr.: "El oboe es un instrumento de caña doble."), sino también sensaciones auditivas, que hay que relacionar con un nombre (v.gr.: "El oboe suena así.").

16. Esta creación de condiciones que faciliten la evolución de los esquemas de conocimiento de los alumnos, según el actor en quién recaigan —el maestro o los alumnos— se llaman respectivamente *estrategias de enseñanza* o *estrategias de aprendizaje* (Coll, 1992).
17. Estas dos últimas conclusiones no fueron extraídas directamente del marco teórico de la investigación; sin embargo, se consideró importante incluirlas porque resumen los criterios de calidad que pueden aplicarse al diseño de una propuesta curricular entendida como *plan para el aprendizaje*, y porque están en concordancia con los autores tratados en dicho marco teórico (Tyler, Taba y Coll). Las ideas para estas dos conclusiones provienen del curso monográfico de Diseño de planes y programas de estudios —impartido por la maestra Laura Elena Rojo Chávez—, que atendió el autor de esta tesis durante la Maestría en Enseñanza Superior (UNAM, Facultad de Filosofía y Letras).
18. Estas estructuras curriculares son las que se señalan como más comunes en la *Guía para la Presentación de Proyectos de Creación o Modificación de Planes de Estudio de Licenciatura* (vid. bibliografía de esta tesis).
19. El mapa curricular es una prescripción que aparece también en la guía citada en la nota anterior, y es una manera de representar la *estructura del plan de estudios*, prescrita en el Marco Institucional de Docencia (vid. pág. 40 de esta tesis).
20. La exposición siguiente, relativa a los fundamentos de la educación musical, es una paráfrasis basada en la obra de Abeles *et al.* (1995: 41-232). Los autores a los que recurre Abeles durante este desarrollo, se enumeran sólo de manera general (con letra negrita se distinguen los que pertenecen al ámbito musical); en la bibliografía, desde luego, se citan de manera detallada.
21. Abeles (1995) informa que en 1985 la MENC (Music Education National Conference) publicó un sumario de investigaciones relacionadas con la teoría del desarrollo del niño, titulado *The Young Child and Music*.
22. La obra *Paradigmas en psicología de la educación*, de Gerardo Hernández (profesor e investigador en la Facultad de Psicología de la UNAM), brinda un panorama completo y actualizado de las corrientes de la psicología de la educación. Al final de cada capítulo dedicado a un paradigma, el autor señala las proyecciones educativas del mismo en los siguientes ámbitos: conceptualización del alumno, de la enseñanza, del aprendizaje y de la evaluación; metas y objetivos de la educación, así como estrategias y técnicas de enseñanza.
23. La traducción de las dos citas extraídas de *The Educational Imagination* de Elliot W. Eisner fue realizada por el autor de esta tesis.
24. Aunque en ciertos contextos los términos enseñanza individualizada y enseñanza programada pueden utilizarse como sinónimos —como lo señalan Flechsig y Schiefelbein (2003)—, es importante apuntar que la individualización de la enseñanza puede darse también por otras vías (no sólo por la mediación de un programa, expresado en un libro o un soporte lógico), por ejemplo, la atención a los intereses diferenciados de los alumnos, o bien la existencia de un sistema de consejería o tutoría. En este sentido, la enseñanza programada es una de las posibilidades para individualizar la enseñanza.

25. El acrónimo MIDI significa *Musical Instrument Digital Interface*, es decir, *Interfaz digital para instrumento musical*. Una interfaz, hablando de computación, es un soporte físico o lógico (*hardware* o *software*) que permite la comunicación con el exterior de un sistema o de un subconjunto. En el caso de MIDI, la comunicación consiste en la transferencia, en tiempo real, de información musical digitalizada, ya sea entre instrumentos musicales, entre instrumentos y una computadora, o bien entre computadoras. MIDI es una convención que apareció en el mercado en 1983, con la cual se garantizó un lenguaje informático unificado para los fines antes señalados. Para profundizar en este tema, se recomienda la consulta de la obra *Archivos MIDI. Música en tu computadora* de Rob Young, 1998 (*vid.* bibliografía de esta tesis).
26. Para dar algunos ejemplos, en la bibliografía de esta tesis (sección de materiales no impresos) aparecen los datos y descripciones de cinco programas; dos de tutoría: *Auralia* y *Musition*, y tres de tipo herramienta: *Sibelius* (editor musical), y *Cakewalk* y *Sound Forge* (secuenciadores musicales).
27. Las direcciones electrónicas de todas las instituciones citadas en el párrafo anterior, pueden consultarse en la bibliografía de esta tesis (sección de materiales no impresos), pág. 199.
28. En el anexo B se puede consultar, a manera de tablas, el contenido y la secuencia de los tres niveles básicos del entrenamiento auditivo según Roland Mackamul.
29. Establecidas por Guido D'Arezzo.
30. En la entrada *soffeggio*, del *New Grove Dictionary of Music and Musicians* (1995), se informa que J.F. Agricola, en su obra *Enleitung zur Singkunst* (1757), considera que el término italiano *soffear*, y el término alemán *solmisisiren* (solmizar), son sinónimos.
31. La información relativa al origen del solfeo, en sus dos acepciones, proviene de diversas entradas de las siguientes obras de consulta especializadas: *Enciclopedia Salvat de la Música* (1967), *Diccionario Harvard de la Música* (1994) y *The New Grove Dictionary of Music and Musicians* (1995).
32. A Guido D'Arezzo se le debe, entre otras aportaciones, la utilización de líneas para colocar los neumas.
33. El término alemán *Gehörbildung*, también podría traducirse al español como *Educación del oído* o *Formación del oído*; o bien, *Educación auditiva* o *Formación auditiva*. Se sobreentiende que se trata del oído musical.
34. Los autores norteamericanos citados en este párrafo, provienen de una bibliografía especializada en entrenamiento auditivo, que fue facilitada al investigador por la doctora Guadalupe Martínez S. Ella la obtuvo, a su vez, durante sus estudios de posgrado en los EUA. En algunos casos, falta el dato de la casa editora y el año de publicación.
35. La información siguiente, referente a la fundación de la ENM y al comienzo de la asignatura de solfeo, fue extraída de la edición conmemorativa del XL Aniversario de la ENM. Ver bibliografía.
36. Como se verá más adelante, el entrenamiento auditivo, como componente de la asignatura de solfeo, sí existió con anterioridad a 1984.
37. Información obtenida del folleto de organización académica 1976 de la ENM. Ver bibliografía.
38. La información siguiente se obtuvo de una plática que el autor de esta tesis sostuvo con el maestro Aurelio León Ptacnik en noviembre de 1999.
39. En el ámbito latinoamericano, existe desde 1961 una propuesta alternativa a la clase de *teoría y solfeo*; se trata de la cátedra de *educación audioperceptiva*, fundada en la Argentina por la maestra Emma Garmendía (1981). Su propuesta se caracteriza por el énfasis en la formación auditiva, la educación musical integral, y el cuidado de los aspectos expresivo y creativo de los alumnos.

40. La expresión *no estilístico* puede resultar un poco extraña, ya que define, por vía negativa, lo que el enfoque en cuestión no es. En sentido positivo, se trata de un enfoque por conceptos o categorías; sin embargo, en atención al autor, se conserva la expresión negativa en el texto.
41. Tanto la expresión *integración de conocimientos musicales*, como sus siglas ICM, son una traducción aproximada que el autor de esta tesis ha realizado de la expresión en inglés *Comprehensive Musicianship* (CM). Según Rogers (1984: 20), el movimiento de la *Comprehensive Musicianship* se originó en la Julliard School of Music (EUA) a finales de los años cuarenta, y recibió su máximo impulso durante los sesentas e inicio de los setentas del siglo pasado.
42. La traducción de la cita de Michael R. Rogers fue realizada por el autor de esta tesis.
43. En su exposición original, Mackamul llama a esta sección *procedimientos didácticos* (1982: 25-34); sin embargo, para estar en concordancia con el marco teórico de esta investigación, se ha preferido utilizar los conceptos de *estrategias de enseñanza y de aprendizaje*.
44. La enseñanza individualizada (programada) en su modalidad de *enseñanza asistida por computadora* (EAC), es un parámetro pertinente para el análisis, ya que su aparición es anterior al diseño de los programas de solfeo y adiestramiento auditivo de 1984 (en 1982, por ejemplo, ya existía en EUA una revista llamada *Journal of Computer-based Instruction*). En otras palabras, la EAC podría haber sido contemplada ya en los programas antes señalados. Por otra parte, la jerarquía del aprendizaje de habilidades musicales de Gordon no fue considerada como parámetro de análisis porque su aparición fue posterior a 1984 (*vid. págs. 69 y 70 de esta tesis*).
45. El análisis de este capítulo se basa en la información del plan y los programas de estudio de la carrera de *Instrumentista* (1984) —incluido su ciclo propedéutico asociado— conservados en las oficinas de la Dirección de la Escuela Nacional de Música de la UNAM, y no en la información obtenible a partir de la *Guía de carreras* que la UNAM edita periódicamente. Esta decisión se fundamenta en el hecho de que en la guía antes mencionada, específicamente la de 1998 (*vid. bibliografía*), aparece alguna información respecto a tales estudios que ha sido añadida sin contar con la aprobación del Consejo Técnico de la ENM, ni de otras instancias superiores. Lo anterior responde a la siguiente lógica y hechos: ante la necesidad de contar con información homogénea con respecto a todas las carreras que imparte la UNAM, los editores de la guía en cuestión han solicitado en diversos momentos información faltante a las autoridades de la ENM, mismas que, recurriendo a la opinión de miembros de las academias, la han proporcionado a los editores. El anterior comentario se basa en una plática sostenida por el investigador de esta tesis con la Mtra. Alejandra López Calzada, Secretaria de Servicios y Atención Estudiantil de la ENM, en noviembre de 2004.
46. Es conveniente recalcar que los programas o temarios ajenos al plan 1984 —utilizados por algunos profesores en sustitución de los oficiales— no serán objeto del análisis paramétrico derivado del marco teórico de la tesis. El objeto del análisis de uso, es simplemente detectar en qué medida se utilizan los programas oficiales, y cuáles son las propuestas ajenas y qué características generales tienen. En un principio se pensó en incluir en anexos tales propuestas, pero en consideración a que no representan el asunto central de la tesis, y sobre todo a su gran extensión, se optó por no hacerlo.
47. A partir de los resultados de la aplicación del cuestionario sobre el uso de los programas, se detectó que algunos maestros usaban el programa de solfeo y adiestramiento auditivo del plan de estudios de 1996 (carrera de Educación musical) como sustituto de los programas de solfeo y adiestramiento auditivo de la carrera de instrumentista de 1984. Por este motivo, se incluye a tal programa como una de las categorías del análisis de uso.
48. Dentro de esta tesis no se planteó como objetivo operativo el reconstruir los fundamentos de la propuesta curricular de 1984, por ejemplo mediante entrevistas a los protagonistas de la misma. Sin embargo, dado que en esta investigación se ha considerado que los planes y programas de estudio son documentos públicos con importantes funciones (prescriptiva, normativa y cultural), se debe señalar como una carencia significativa la falta de información explícita sobre temas como la fundamentación. Al decir esto, el investigador tiene en mente un documento de propuesta curricular como el del Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM (1996), rico en exposiciones sobre las diversas ideas que sustentan la propuesta (*vid. bibliografía*).

49. Si bien es cierto que la falta de correspondencia podría deberse a que los principios y normas para el diseño curricular fueran diferentes en 1984, lo importante es conocer la correspondencia de los planes y programas con respecto a la legislación universitaria vigente, ya que con base en ella se hará la actualización. Por este motivo se consideró innecesario investigar las diferencias normativas entre la legislación actual y la de 1984, si es que las hay.
50. En esta investigación, se entiende por programa divergente aquél que difiere significativamente —con respecto a otro— en uno o más de los siguientes aspectos: contenido, secuencia del mismo, estrategias de enseñanza y aprendizaje y evaluación; en otras palabras, el *qué, cuándo y cómo* de la enseñanza de determinada asignatura. Por el contrario, un programa convergente, es aquel que se parece a otro (o difiere poco de él), en relación con los aspectos señalados. Si bien no todos los programas o temarios de solfeo ajenos al plan de estudios de 1984 (entregados al investigador) son totalmente divergentes con respecto al programa oficial —algunos los son en mediano grado—, el único verdaderamente convergente es el que proporcionó el maestro José Antonio Ávila, lo cual se debe a que ese programa fue diseñado en su mayor parte por el propio profesor José Antonio Rosado, creador del programa oficial de solfeo de 1984. Esta última información se basa en la entrevista que el investigador sostuvo con el maestro José Antonio Ávila en la Escuela Nacional de Música en abril del año 2000.
51. En el plan de estudios de la carrera de Educación musical (1996), ambas asignaturas están ya integradas bajo el nombre de *Solfeo y entrenamiento auditivo*.
52. Una interesante exposición de cómo esta emergencia creativa de nuevas características —no explicables ni reducibles a la mera suma de los elementos constituyentes—, puede ser consultada en *Breve historia de todas las cosas*, de Ken Wilber (1997: 40-55). Este teórico de la psicología transpersonal, gran integrador de las tradiciones occidentales y orientales, expone cómo los reinos de la *fisiósfera, biósfera, noósfera* —y quizá otros más— evolucionan según leyes que apuntan a la existencia de una *holoarquía*, es decir, a la composición y organización jerárquica de todo lo que existe por medio de *holones*. Un *holón* presenta diversas propiedades, una de las cuales es el tener individualidad, pero a su vez poder formar parte de otro holón más complejo, el cual no se explicaría por la suma de sus componentes. Esta idea se puede aplicar, desde luego, al campo de la mente (noósfera), en donde la secuencia: letra-sílaba-palabra-oración, es un buen ejemplo de holarquía, o bien de *holones anidados* (las palabras anidan en la oración; las sílabas, en la palabra; las letras, en la sílaba). En el caso de la música, la secuencia: nota-motivo-frase, también se puede enfocar desde ese punto de vista, y de ahí la importancia de estudiar, como unidad básica de sentido, a la frase musical, es decir, al holón de mayor profundidad y riqueza semántica.
53. En el caso de la ejecución pianística, un buen ejemplo de epítome psicomotor sería el recurso del *ritmo básico*, propuesto por la Mtra. Abby Whiteside (descrito en su libro *Mastering the Chopin Etudes*, 1969). El ritmo básico consiste en estudiar, en un pasaje pianístico difícil, no el total de las notas, sino sólo aquéllas que conforman un esquema rítmico más sencillo, que tiene que ver con los movimientos de los brazos. Después de perfeccionar estos movimientos gruesos, los movimientos menores y más finos —de muñecas y dedos— pueden “engarzarse” armoniosamente en los movimientos grandes previamente establecidos y afinados. Este recurso es comparado con un epítome psicomotor, porque posee la cualidad de presentar un procedimiento con menor número de pasos, al cual le sigue la integración de más movimientos de mayor fineza.
54. La doctora Guadalupe Martínez Salgado, profesora en la ENM, realizó en 1994 un interesante trabajo titulado *Evaluación de algunos programas de entrenamiento auditivo para Apple II y Macintosh*, en el cual se aprecia que para 1982, la utilización de esos recursos era ya una realidad en los EUA. En México, habría que esperar unos diez años para estar en condiciones semejantes en cuanto al uso generalizado de las tecnologías implicadas (*vid.* bibliografía).
55. La existencia de propuestas diversas con respecto a los programas de solfeo y adiestramiento auditivo no es negativa en sí misma, de hecho, puede ser sinónimo de riqueza; lo que sí resulta negativo, es el aislamiento de cada profesor, al menos en una institución que debe hacer pública su oferta educativa. Lo importante entonces es lograr un trabajo académico sistemático, para que las mejores ideas sobre la enseñanza de las asignaturas puedan integrarse en una propuesta conjunta.

BIBLIOGRAFÍA

- ABELES, Harold F. "Using an EXPER SIM (Experimental Simulation) model in teaching graduate research courses in music education. [Ponencia presentada en Indiana University Computer Network Conference, Gary, Indiana], 1979.
- ABELES, Harold F.; HOFFER, Charles R. [y] KLOTMAN, Robert H. *Foundations of Music Education*. 2 ed.; New York: Schirmer Books, 1995. 408 págs.
- ABELES, Harold F. [y] PORTER, S. Y. "The sex-stereotyping of musical instruments", en *Journal of Research in Music Education*, 26(2), (1978), págs. 65-75.
- ADLER, Samuel. *Sight Singing: Pitch, Interval, Rhythm*. New York: Norton, 1979.
- ADOLPHE, Bruce. *The Mind's Ear. Exercises for improving the musical imagination for performers, listeners and composers*. 3 ed.; Saint Louis: MMB Music, Inc., 1996. 56 págs.
- ALLESI, E. [y] TROLLIP, S. *Computer-based instruction. Methods and Development*. N. Jersey: Prentice Hall, 1985.
- APPLE, Michael W. *Ideología y currículo*. Madrid: Akal/universitaria, 1986.
- ARAUJO, Joao B. Y CHADWICK, Clifton B. *Tecnología educacional. Teorías de instrucción*. Barcelona: Paidós Ibérica, 1988. 211 págs.
- ARNOUD, Jules. *1600 exercices gradués de lecture et de dictées musicales. Première partie*. Paris: Alphonse Leduc, 1998. 105 págs.
- ARNOUD, Jules. *1600 exercices gradués de lecture et de dictées musicales. Deuxième partie*. Paris: Alphonse Leduc, [s.f.]. 121 págs.
- ASCH, S. E. *Social psychology*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, 1952.
- ASCH, S. E. "Opinions and social pressure", en *Scientific American*, (noviembre, 1955), págs. 31-35.
- ATKINSON, J. W. "The mainsprings of achievement-oriented activity", en Krumboltz J. W. (Ed.). *Learning and the educational process*. Chicago: Rand McNally, 1965, págs. 25-66.
- AUSUBEL, D. P. *Educational psychology: a cognitive view*. New York: Holt, Rinehart, 1968. [Trad. cast.: *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas, 1978.]
- AUSUBEL, D. P. "Is There a Discipline of Educational Psychology?", en Stones, E. [y] Anderson, D. [comps.]. *Educational Objectives and the Teaching of Educational Psychology*. Londres: Methven, 1972.
- BANTOK, G. H. *Culture, industrialization and education*. London: Routledge & Kegan Paul, 1968.
- BARRON, F. *Creative person and process*. New York: Holt, Rinehart, 1969.
- BARTLETT, J. *Familiar quotations*. 14 ed.; Boston. Little, Brown, 1968.

- BAUMOL, W. [y] BOWEN, W. *The performing arts: The economic dilemma*. Cambridge, Massachusetts: M.I.T. Press, 1966.
- BARNEY, G.O. [y] ALONSO, A. C. [comps.]. *Estudios del Siglo 21*. Centro de estudios prospectivos. Fundación Javier Barros Sierra, A.C. México: Limusa, 1988.
- BEARDSLEY, M. C. *Aesthetics*. New York: Harcourt Brace Jovanovich, 1977.
- BEGLIARIAN, G. En *Comprehensive musicianship: An anthology of evolving thought*. Reston, Virginia. Music Educators National Conference, 1971, pág. 59.
- BENDIG, Volker. *Elementare Gehörbildung. Von den Anfängen bis zur Aufnahmeprüfung an einer wissenschaftlichen Hochschule*. Musikwissenschaft/ Musikpädagogik in der Blauen Eule, Band 36. Essen: Die Blaue Eule, 1999. [Incluye CD interactivo].
- BENJAMIN, Thomas E.; HORVIT, Michael [y] NELSON, Robert S. [comps.]. *Music for Sight Singing*. Boston: Houghton Mifflin, 1984. 318 págs.
- BENNIS, W. "Transformative power and leadership", en SERGIOVANI, T. J. [y] CORBALLY, J., *Leadership and Organizational Culture*. Urbana: University of Illinois Press, 1984, págs. 64-77.
- BENTLEY, A. *Musical ability in children and its measurement*. New York: October House, 1966.
- BENWARD, Bruce [y] CARR, Maureen A.. *Sight Singing Complete*. 5 ed.; Dubuque, Iowa: W.C. Brown, 1991. 308 págs.
- BENWARD, B. *Advanced Ear Training*. Dubuque, Iowa: W.C. Brown, 1985. 135 págs.
- BENWARD, B. *Advanced Sightsinging and Ear Training: Strategies & Applications*. Dubuque, Iowa: W.C. Brown, 1989. 171 págs. [Incluye grabación de audio.]
- BENWARD, B. *Basic Sightsinging and Ear Training: Strategies & Applications*. Dubuque, Iowa: W.C. Brown, 1989. 228 págs.
- BENWARD, B. *Ear Training: a Technique for Listening*. 3 ed.; Dubuque, Iowa: W.C. Brown, 1987. 207 págs. [Incluye grabación de audio.]
- BENWARD, B. *Ear Training: a Technique for Listening: Instructor's Edition*. 3 ed.; Dubuque, Iowa: W.C. Brown, 1987. 252 págs.
- BENWARD, B. *Teacher's Dictation Manual in Advanced Ear Training and Sightsinging*. Dubuque, Iowa: W.C. Brown, 1969. 248 págs.
- BENWARD, Bruce. *Workbook in Ear Training*. 2 ed.; Dubuque, Iowa: W.C. Brown, 1969. 233 p. [Incluye grabación de audio.]
- BERKOWITZ, Sol; FONTRIER, Gabriel [y] KRAFT, Leo. *A New Approach to Sight Singing*. 4 ed.; New York: W.W. Norton & Co. , 1997. 329 págs.
- BERLYNE, D. E. *Studies in the new experimental aesthetics*. Washington, D. C.: Hemisphere Publishing, 1974.
- BERNSTEIN, R. "Anthropologist, retracing steps after 3 decades, is shocked to change", en *The New York Times*, (11 de mayo de 1988), pág. 74.
- BIRGE, E. B. *The history of public school music in the United States*. Reston, Virginia: Music Educators National Conference, 1966.

- BISQUERRA, Rafael. *Métodos de investigación educativa. Gula práctica*. Barcelona: Ediciones Ceac, 1989. 382 págs.
- BLOOM, Benjamin S. *Taxonomy of educational objectives: Handbook 1. Cognitive domain*. New York: David McKay, 1956. [Trad. cast.: *Taxonomía de los objetivos de la educación: la clasificación de las metas educativas*. Buenos Aires: El Ateneo, 1971.]
- BOBBITT, Franklin. *The Curriculum*. Boston: Houghton Mifflin, 1918.
- BOBBITT, Franklin. *How to Make a Curriculum*. Boston: Houghton Mifflin, 1924.
- BOWEN, J. y HOBSON, P. *Teorías de la educación. Innovaciones importantes en el pensamiento educativo occidental*. México: Limusa, 1997.
- BRANDENBURG, N. A. "Sex stereotypes and student preferences", en *The School Music News*, 55(1), [s.l.], (septiembre, 1991), págs. 32-39.
- BREED, F. S. *Education and the new realism*. New York: Macmillan, 1939.
- BROOKS, Richard M. [y] WARFIELD, Gerald. *Layer Dictation: a New Approach to the Bach Chorales*. New York: Longman, 1978. 206 págs.
- BRUNER, J.S. "The course of cognitive growth", en *American Psychologist*, 19, (1964), págs. 1-15.
- BRUNER, J.S. *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: Gedisa, 1988.
- BRUNER, J.S. *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza, 1991.
- CABALLERO, Roberto. *La evaluación docente*. México D.F.: UNAM, 1992. 107 págs.
- CALLAWAY, Frank [ed.]. *Challenges in Music Education. Proceedings of the XI International Conference of the International Society for Music Education held in Perth, Australia*. Perth, Australia: ISME/University of Western Australia, 1976. 422 págs.
- CARLSEN, James C. "An Investigation of Programmed Learning in Melodic Dictation by means of a Teaching Machine using a Branching Technique of Programming", Vol. I, [Microform], [Tesis]. Arizona: Northwestern University, 1963.
- CARLSEN, James C.. *A Computer Annotated Bibliography: Music Research in Programed Instruction, 1952-1972*. Reston, Va.: Music Educators National Conference, 1978. 71 págs.
- CARLSEN, James C.. *Melodic Perception; a Program for Self-instruction*. New York: McGraw-Hill, 1965. 232 págs.
- CLARK, R. *Family life and school achievement: Why poor black children succeed or fail*. Chicago: University of Chicago Press, 1983.
- COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES DE LA UNAM y Grupo de apoyo. *Plan de estudios actualizado*. Cuadernillo Núm. 70. [México, D.F.]: Colegio de ciencias y humanidades, 1996. 123 págs.
- COLL, César [et al.]. *Los contenidos en la Reforma. Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes*. Colección Aula XX, no. 52. Madrid: Santillana, 1992. 197 págs.
- COLL, César. *Psicología y currículum*. México: Paidós Mexicana, 1997.

- COLWELL, R. [Nota del editor], en *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 36, (Primavera, 1974), págs. 2-6.
- COOKE, D. *The language of music*. London: Oxford University Press, 1959.
- COOLEY, C. H. *The nature of human nature*. New York: Scribner's, 1902.
- COOPER, Paul. *Dimensions of Sight Singing: An Anthology*. New York: G. Schirmer, 1981.
- COPLAND, A. *What to listen for in music*. New York. McGraw-Hill, 1957. [Trad. cast.: *Cómo escuchar la música*. México: Fondo de Cultura Económica, 1994].
- CORDERO, Roque. *Curso de solfeo*. México, D.F.: Ricordi y Co., 1977. 141 págs.
- CORNO, L. [y] ROHRKEMPER, M. "Self-regulated learning", en Ames, C. [y] Ames, R. [eds.]. *Research on motivation in education*. Vol. 2. Orlando, FL: Academic Press, 1985, págs. 101-135.
- CUTIETTA, R. A. "Popular music: An ongoing challenge", en *Music Educators Journal*, 77(8), (1991), pág. 28.
- CHAPMAN, Roger. *Hearing Music*. 4 vols. [Acordes, intervalos, melodía y ritmo.] [No se encontraron los datos completos de esta bibliografía.]
- CHOKSY, Lois. *The Kodály Method I. Comprehensive Music Education*. 3 ed.; New Jersey: Prentice Hall, 1999. 303 págs.
- CHOKSY, Lois. *The Kodály Method II. Folksong to Masterwork*. New Jersey: Prentice Hall, 1999. 210 págs.
- DANDELOT, Georges. *Manual práctico para el estudio de las claves de sol, fa y do*. México: Musical Iberoamericana, 1998. 76 págs.
- DANHAUSER, A. *Teoría de la música*. Buenos Aires: Ricordi argentina, 1973. 120 págs.
- DAVIS, K. *Human society*. New York: Macmillan, 1949.
- DE ALBA, Alicia [y] CHEHAIBAR, Lourdes. "Panorámica general sobre el desarrollo del campo del currículo en México", en *Cuadernos del CESU*, 33. 1 reimpr.; México, D.F.: UNAM/CESU, 1998, págs. 17-35.
- DEANE, Basil. "The Professional Musician in Education", en *ISME Yearbook*, 1981/VIII, págs. 62-66. [International Society for Music Education]
- DELONE, Richard P. [y] WINOLD, Allen. *Music Reading: an Ensemble Approach*. Reading, Mass.: Addison-Wesley, 1971, 237 págs.
- DELONE, Richard P. *Literature and Materials for Sight Singing*. [No se encontraron los datos completos de esta bibliografía.]
- DEWEY, J. *Art as experience*. New York: G. P. Putnam's Sons, 1934.
- DEWEY, J. *How we think*. Boston: D. C. Heath, 1933.
- DÍAZ BARRIGA, Ángel. "Flexibilización profesional y su impacto en los planes de estudio". [Documento mecanografiado, s.l.], 1999. 21 hojas.

- DÍAZ BARRIGA, Ángel. "Investigación educativa y formación de profesores. Contradicciones de una articulación", en *Cuadernos del CESU*, 20. 1 reimpr.; México, D.F.: UNAM/CESU, 1996. 75 págs.
- DIDRIKSSON, Axel [coord]. *Prospectiva de la Educación superior*. México: UNAM/CISE, 1992.
- DIMAGGIO, P.; USEEM, M. [y] BROWN, P. *Audience studies of the performing arts and museums: a critical review* (Reporte de investigación no. 9). Washington, DC: National Endowment for the Arts, 1978.
- DYKEMA, P. [y] GEHRKENS, K. *The teaching and administration of high school music*. Evanston, Illinois: Summy-Birchard, 1941.
- EDLUND, Lars (1967). *Modus vetus. Sight singing and Eartraining in mayor/minor tonality*. Stockholm: Nordiska Musikförlaget, 1974. 219 págs.
- EDLUND, Lars. *Modus novus. Studies in reading atonal melodies*. Stockholm: Nordiska Musikförlaget, 1964. 111 págs.
- EISNER, Elliot. *The Educational Imagination. On the Design and Evaluation of School Programs*. New York: Macmillan, 1979. 293 págs.
- ELLIOTT, David J.. "Key Concepts in Multicultural Music Education", en *ISME Yearbook*, 1989/13, págs. 11-18. [International Society for Music Education.]
- ELLSWORTH, Eugene. *Aural Harmony*. [No se encontraron los datos completos de esta bibliografía.]
- ERLENMEYER-KIMLING, L. [y] JARVIK, L. F. "Genetics and intelligence: A review", en *Science*, 142, (1963), págs.1477-1478.
- ESCUELA NACIONAL DE MÚSICA DE LA UNAM. *Escuela Nacional de Música. Organización académica 1976*. [México, D.F.]: UNAM, [1976]. 48 págs.
- ESCUELA NACIONAL DE MÚSICA DE LA UNAM. *Escuela Nacional de Música. XL Aniversario 1929-1969*. México, D.F.: Imprenta Universitaria, UNAM, 1970. 50 págs.
- ESTRADA, Luis A.. *Curso de entrenamiento auditivo básico*. México: UNAM, 1984. 171 págs.
- ESTRADA, Luis A.. *Educación musical básica. I Entrenamiento auditivo*. México: Patria-UNAM, 1989. 163 págs.
- ESTRADA, Luis A.. *Educación musical básica. II Naciones de teoría y notación musicales, armonía y contrapunto*. México: Patria-UNAM, 1989. 109 págs.
- ETZIONI, A. *An immodest agenda*. New York: McGraw-Hill, 1983.
- FARNHAM-DIGGORY, S. *Cognitive processes in education*. New York: Harper and Row, 1972.
- FARNSWORTH, P. R. *The social psychology of music*. 2 ed.; Ames: Iowa State Press, 1969.
- FELDMAN, R. S. [y] PROHASKA, T. "The student as Pygmalion: Effect of student expectations on the teacher", en *Journal of Educational Psychology*, 74, (1979), págs. 485-93.
- FERNÁNDEZ, Lidia M.. *El análisis de los institucional en la escuela. Un aporte a la formación autogestionaria para el uso de los enfoques institucional. Notas teóricas*. 1 ed. Buenos Aires: Paidós, 1998. [Esta obra incluye otros tres volúmenes del mismo título, pero con las variantes: cuaderno de trabajo, cuaderno de control y cuaderno de casos.]

- FISCHMAN, N. L. [ed.]. *Apuntes metodológicos sobre cuestiones de enseñanza musical*. La Habana: Pueblo y Educación, 1979. 233 págs.
- FISH, Arnold [y] LLOYD, Norman. *Fundamentals of Sight Singing and Ear Training*. New York: Harper & Row, 1964. 232 págs.
- FLAVELL, J. *The developmental psychology of Jean Piaget*. New York: D. Van Nostrand Co., 1963.
- FOX, W. S. [y] WINCE, M. H. "Music taste cultures and taste publics", en *Youth and Society*, 7, (1975), págs. 192-224.
- FREGA, Ana Lucía. *Audioperceptiva*. Buenos Aires: Ricordi americana, 1975.
- FREUD, S. *Leonardo da Vinci*. New York: Vintage Books, 1947.
- FRIEDMANN, Michael L.. *Ear Training for Twentieth-Century Music*. New Haven: Yale University Press, 1990. 211 págs.
- GAGNÉ, E. D. *La psicología cognitiva del aprendizaje escolar*. Madrid: Visor, 1990.
- GAGNÉ, R. M. *The Conditions of Learning*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1965.
- GARDNER, H. *Frames of mind*. New York: Basic Books, 1983.
- GARDNER, H. *La nueva ciencia de la mente: historia de la psicología cognitiva*. Barcelona: Paidós, 1987.
- GARDNER, J. W. *Self-renewal*. New York: Harper and Row, 1963.
- GARMENDIA, Emma. *Educación Audioperceptiva. Bases intuitivas en el proceso de la formación musical*. Libro del maestro. Buenos Aires: Ricordi americana, 1981.
- GARZA, Ario. *Manual de técnicas de investigación para estudiantes de ciencias sociales*. México, D.F.: El Colegio de México, 1998. 410 págs.
- GASTON, E. T. "Factors contributing to responses in music", en GASTON, E. T. (Ed.), *Music therapy*. Lawrence, Kansas: Allen Press, 1968.
- GEERTZ, C. *Works and lives: The anthropologist as author*. Stanford, California: Stanford University Press, 1988.
- GEIGER, T. "A radio test of musical taste", en *Public Opinion Quarterly*, 14, (1950), págs. 435-460.
- GELLER, Doris. *Praktische Intonationslehre für Instrumentalisten und Sänger*. 2 ed.; Kassel: Bärenreiter, 1999. 198 p. [Incluye CD de audio.]
- GENTILUCCI, Ottorino; LAZZARI, Aldo [y] MICHELI, Umberto. *30 solfeos hablados (en clave de sol)*. Buenos Aires: Ricordi Americana, 1993. 30 págs.
- GHEZZO, Marta Árkossy. *Solfège, Ear Training, Rhythm, Dictation, and Music Theory. A Comprehensive Course*. 2 ed.; Tuscaloosa, Alabama: The University of Alabama Press, 1993. 416 págs.
- GIMENO, J.. *La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia*. Madrid: Morata, 1997.
- GODDARD, H. E. *The Kallikak family*. New York: Macmillan, 1912.

- GOOD, T. L. [y] BROPHY, J. E. *Educational psychology: A realistic approach*. 4 ed.; New York: Longman, 1990.
- GORDON, E. E. "A study of the efficiency of general intelligence and musical aptitude tests in predicting achievement in music", en *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 13, 1968, págs. 40-45.
- GORDON, E. E. *A music learning theory for newborn and young children*. Chicago: G.I.A., 1990.
- GORDON, E. E. *Learning sequences in music: Skill, content, and patterns*. Chicago: G.I.A., 1988.
- GORDON, E. E. *Musical aptitude profile*. Boston: Houghton Mifflin, 1965.
- GORDON, E. E. *The nature, description, measurement, and evaluation of music aptitudes*. Chicago: G.I.A., 1987.
- GORDON, E. E. *The psychology of music teaching*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, 1971.
- GRABNER, Hermann. *Neue Gehörbildung*. Kassel: Bärenreiter, 1968.
- GRISWOLD, P. A. [y] CHRONBACK, D. A. "Sex-role associations of music instruments and occupations by gender and major", en *Journal of Research in Music Education*, 29, (1981), págs. 57-62.
- GUILFORD, J.P. "The structure of the intellect", en *Psychological Bulletin*, 53, págs. 267-293, 1956.
- GÜLDENSTEIN, Gustav. *Gehörbildung für musiker. Ein Lehrbuch*. Basel: Schwabe & Co. AG, 1988. 282 págs.
- HAKENEN, E. A. [y] WELLO, A. "Adolescent music marginals: who likes metal, jazz, country, and classical", en *Popular Music and Society*, 14(4), (1990), págs. 62 y 65.
- HALL, Ann C.. *Studying Rhythm*. New Jersey: Prentice-Hall, 1989.
- HANSEN, Ted. *20th Century Harmonic & Melodic Aural Perception*. [No se encontraron los datos completos de esta bibliografía.]
- HANSLICK, E. *The beautiful in music*. Indianapolis: The Liberal Arts Press, 1957.
- HEACOX, Arthur E. *Ear training. A course of systematic study for the development of the musical perception*. Philadelphia: Theodore Press Co., 1898.
- HEMSY DE GAINZA, Violeta [ed.]. *Nuevas perspectivas de la educación musical*. Buenos Aires: Ed. Guadalupe, 1990. 159 págs.
- HENRY, Earl [y] MOBBERLEY, James. *Musicianship: Ear Training, Rhythmic Reading, and Sight Singing*. 2 vols., New Jersey: Prentice-Hall, 1986.
- HERNÁNDEZ, Gerardo. *Paradigmas en psicología de la educación*. México: Paidós Mexicana, 1998. 267 págs.
- HINDEMITH, Paul. *Adiestramiento elemental para músicos*. [tr.] Emiliano Aguirre. 11 ed.; Buenos Aires: Ricordi americana, 1949. 233 págs.

- HIRSCH, P. *The structure of the popular music industry*. Ann Arbor: Survey Research Center, University of Michigan, 1971.
- HOLLANDER, E. P. "Leadership and power", en LINDZEY, G [y] ARONSON, E. [eds.], *The handbook of social psychology*. 3 ed.; New York: Random House, 1985, pág. 485.
- HOLMSTROM, L. G. *Musicality and prognosis*. Uppsala, Sweden: Almqvist and Wiksells, 1963.
- HOLT, C. B. "Sex-role associations of music instruments and occupations by gender and major: A replication study", en *Georgia Music News*, 52, (1991), págs. 54-55.
- HONIGSHEIM, P. *Sociology and music*. 2 ed.; New Brunswick, New Jersey: Transaction Press, 1989.
- HOPKINS, J. "Tomorrow's audience", en KRAUS, E. (Ed.), *International Music Educators yearbook*. Mainz, Germany: B. Schott's Söhne, 1973.
- HORACEK, Earl [y] LEFKOFF. *Programmed Ear Training*. 4 vols. [Acordes, intervalos, melodía y ritmo. Incluye casetes.] [s.l.]: International Thomson Publishing, 1970.
- HORNE, H. H. "An idealistic philosophy of education", en *Forty-first Yearbook of the National Society for the Study of Education*, vol. 1. Bloomington, Indiana: Public School Publishing, 1942, pág. 155.
- HOUSE, R. J. [y] SINGH, J. V. "Organizational behavior: some new directions for I/O psychology", en *Annual Review of Psychology*, 38, (1987), págs. 669-718.
- HUNT, D. E. [y] SULLIVAN, E.V. *Between psychology and education*. Hinsdale, IL: Dryden, 1974.
- INGLEFIELD, H. G. "The relationship of selected personality variables to conformity behavior in the musical preferences of adolescents when exposed to peer group leader influence". [Tesis de doctorado no publicada]. Ohio State University, 1968.
- ISME [International Society of Music Education]. "Education of the Professional Musician" [ISME Commission Reports], en *International Journal of Music Education*, 1994/23, págs. 69 y 70.
- JACKSON, Philip W. *La vida en las aulas*. Madrid: Morata, 1996. 215 págs.
- JAMIESON, D. W.; LYDON, J. E.; STEWART, G. [y] ZANNA, M. P. "Pigmalion revisited: new evidence for student expectancy effects in the classroom", en *Journal of Education Psychology*, 79, (1987), págs. 416-466.
- JENNINGS, M. K. [y] NIEMI, R. G. "The transmission of political values from parent to child", en *American Political Science Review*, 62, (1968), págs. 169-184.
- JOHNSON, M. "Definitions and Models in Curriculum Theory", en Giroux, H; Penna, A. [y] Pinar, W. [eds.]. *Curriculum and Instruction*. Berkeley: MacCutchan, 1981.
- KAISER, Ulrich. *Gehörbildung. Satzlehre-Improvisation-Höranalyse. Grundkurs*. 2 ed.; Bärenreiter Studienbücher Musik, Band 10. Kassel: Bärenreiter, 1999. 241 págs. [Incluye CD de audio.]
- KAISER, Ulrich. *Gehörbildung. Satzlehre-Improvisation-Höranalyse. Aufbaukurs*. 2 ed.; Bärenreiter Studienbücher Musik, Band 11. Kassel: Bärenreiter, 2000. 237 págs. [Incluye CD de audio.]

- KAPLAN, M. "We have much to learn from the inner city", en *Music Educator's Journal*, 56(5), (1970), págs. 39-42.
- KAPLAN, M. *The arts: a social perspective*. Rutherford, New Jersey: Fairleigh Dickinson Press, 1990.
- KELLY, Robert. *Aural & Visual Recognition*. [Incluye casetes.] [No se encontraron los datos completos de esta bibliografía.]
- KEMP, Anthony E. [comp.]. *Aproximaciones a la investigación en educación musical*. Edición ISME, 5; Buenos Aires: Collegium Musicum, 1993. 159 págs.
- KILPATRICK, William; RUGG, Harold; WASHUBURNE, Carleton [y] BOSNER, G. Frederick. *The Foundations of Curriculum-making*. New York: Arno Press & New York Times, 1927.
- KLIEWER, Vernon. *Aural Training: A Comprehensive Approach*. New Jersey: Prentice-Hall, 1974. 499 págs.
- KLIEWER, Vernon. *Music Reading: A Comprehensive Approach*. 2 vols. New Jersey: Prentice-Hall, 1970.
- KOHN, A. *No contest: The case against competition*. Boston: Houghton-Mifflin, 1986.
- KOLNEDER, Walter. *Singen. Hören. Schreiben. Eine praktische Musiklehre*. Mainz: Schott, 1963.
- KRAFT, Leo. *A New Approach to Ear Training: a Programmed Course in Melodic and Harmonic Dictation*. Norton Programed Texts in Music Theory. 2 ed.; New York: Norton, 1989. [Incluye grabación de audio.]
- KRATHWOHL, D. R.; BLOOM, B. S. [y] MASIA, B. B. *Taxonomy of educational objectives: Handbook 2. Affective domain*. New York: David McKay, 1964.
- KRETER, Leo. *Sight and Sound: a Manual of Aural Musicianship*. New Jersey: Prentice-Hall, 1976.
- KRETER, Leo. *Sight Singing*. [Incluye grabación de audio.] [No se encontraron los datos completos de esta bibliografía.]
- KÜHN, Clemens. *Gehörbildung im Selbststudium*. Kassel: Bärenreiter, 1983. [Existe versión española: *La formación musical del oído*. Barcelona: Labor, 1988. 126 págs.]
- LABUTA, J. A. *Guide to accountability in music instruction*. West Nyack, New York: Parker, 1974.
- LANGER, S. K. *Feeling and form*. New York: Scribner's, 1953.
- LANGER, S. K. *Philosophy in a new key*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1942.
- LATANÉ, B. [y] DARLEY, J. "Group inhibition of bystander intervention in emergencies", en *Journal of Personality and Social Psychology*, 10, (1968), págs. 215-221.
- LEES, Heath [ed.]. *Musical Connections: Tradition and Change. Proceedings of the 21st World Conference of the International Society for Music Education held in Tampa, Florida, USA*. Auckland, New Zeland: ISME/The University of Auckland, 1994. 146 págs.
- LEWIN, K. *Field Theory in social science*. New York: Harper and Brothers, 1951.

- LIEBERMAN, Maurice. *Ear training and sight singing*. New York: W.W. Norton and Company, 1959.
- LIPPITT, R. [y] WHITE, R. "The 'social climate' of children's groups", en Barker, R. G.; Kounin, J. S. [y] Wright, H. F. *Child behavior and development*. New York: McGraw-Hill, 1943.
- LITWIN, Edith. *Tecnología educativa. Políticas, historias, propuestas*. Barcelona: Paidós, 1995.
- LLOYD, Norman [y] DEGAETANI, Jan. *The Complete Sight Singer: a Stylistic and Historical Approach*. New York: Harper & Row, 1980. 385 págs.
- LUNDIN, R. W. *An objective psychology of music*. 2 ed.; New York: Ronald, 1967.
- MACKAMUL, Roland. *Lehrbuch der Gehörbildung*. Band 1, elementare Gehörbildung. Kassel: Bärenreiter, 1984. 149 págs.
- MACKAMUL, Roland. *Lehrbuch der Gehörbildung*. Band 2, Hochschul Gehörbildung. Kassel: Bärenreiter, 1996. 191 págs.
- MACKAMUL, Roland. *Sensibilización al fenómeno sonoro. Informe del curso impartido en la cátedra extraordinaria Manuel M. Ponce. Escuela Nacional de Música, 1981*. México: UNAM, 1982. 46 págs.
- MADSEN, Clifford K. [y] Kuhn, Terry Lee. *Contemporary Music Education*. 2 ed.; Raleigh: Contemporary Publishing Company of Raleigh, Inc., 1994. 186 págs.
- MADSEN, Clifford K. [y] YARBROUGH, Cornelia. *Competency-based Music Education*. Raleigh: Contemporary Publishing Company of Raleigh, Inc., 1985. 177 págs.
- MAEHR, M. L. "The development of continuing interests in music", en *Ann Arbor Symposium on the Application of Psychology to Music Teaching and Learning: Motivation and Creativity*, Reston, VA: Music Educators National Conference, 1983, págs. 5-12.
- MANCHADO, M. L. [y] CANO, Julia. *305 dictados a 1 y 2 voces*. Madrid: Real Madrid, 1991. 227 págs.
- MARINOVICI, Cesar. *Gehörbildung - aber wie?* 2 ed.; Bergisch Gladbach: Leu-Verlag, 2000. 125 págs. [Incluye CD de audio.]
- MARK, Michael L. *Contemporary Music Education*. 3 ed.; New York: Schirmer Books, 1996. 350 págs.
- MARQUÈS, Pedro. *Software educativo: guía de uso y metodología de diseño*. Barcelona: Estel, 1995.
- MARTÍNEZ, Guadalupe. "Evaluación de algunos programas de entrenamiento auditivo para Apple II y Macintosh". [Documento no publicado]. México, D.F., 1994. 127 hojas.
- MARTÍNEZ, Lilia. "Concepciones de flexibilización curricular". [Documento mecanografiado, s.l., s.f.]. 22 hojas.
- MARTÍNEZ, Lilia. "Riesgos en el proyecto de Flexibilización curricular". [Documento mecanografiado, s.l., s.f.]. 15 hojas.
- MARTÍNEZ, Manuel; SECO, Rosa María [y] WRIEDT, Karin. *Futuro de la Universidad: UNAM 2025*. México: Porrúa/Coordinación de Humanidades UNAM.
- MASLOW, A. H. *Motivation and Personality*. New York: Harper and Brothers, 1954.

- MASLOW, A. H. "Algunas implicaciones educacionales de las psicologías humanísticas", en Roberts, T. [comp.]. *Cuatro psicologías aplicadas a la educación. Behaviorista y humanística*. Vol. II. Madrid: Narcea, 1978.
- MAZE, M. M. *et al.* "A study of correlations between musicality and reading achievement at the first-grade level in Athens, Georgia". [Tesis doctoral no publicada]. University of Georgia, 1967.
- MCCLELLAND, D. *Studies in motivation*. New York: Appleton, 1955.
- MCHOSE, Allen I. [y] NORTHUP, Rut. *Sight-singing manual*. 1 ed.; Eastman School of Music Series; New York: F.S. Crofts, 1944.
- MCHOSE, Allen I.. *Teacher's Dictation Manual*. New York: F.S. Crofts, 1948. 183 págs.
- MEAD, G. H. *Mind, self and society*. Chicago: University of Chicago Press, 1934.
- MERRIAM, A. *the anthropology of music*. Evanston, Illinois: Northwestern University Press, 1964.
- MEYER, L. B. *Emotion and meaning in music*. Chicago: University of Chicago Press, 1956.
- MEYER, L. B. *Music, the arts, and ideas*. Chicago: University of Chicago Press, 1967.
- MORENO, Enrique. *Plan de estudios y "currículum"*. México: Colegio de Pedagogos de México, 1990. 14 págs.
- MOVESIAN, E. A. "The influence of teaching music reading skills on the development of basic reading skills in the primary grades". [Disertación doctoral no publicada]. University of Southern California, 1967.
- MUELLER, J. H. "Music and education: A sociological approach", en MADISON, T., *Basic concepts in music education*. Chicago: National Society for the Study of Education, 1958.
- MULLEN, B. [y] RIORDAN, C. A. "Self-serving attributions for performance on naturalistic settings: A meta-analytic review", en *Journal of Applied Psychology*, 18, (1988), págs. 3-22.
- MURSELL, J. L. *The psychology of music*. New York: W. W. Norton, 1937.
- MYERS, D. G. *Social Psychology*. (3 ed.). New York: McGraw-Hill, 1990, pág. 84.
- NICHOLLS, J. G. "Task-involvement in music", en *National Symposium on the Application of Psychology to the Teaching and Learning of Music*, Ann Arbor, MI, 1982, págs. 1-4.
- NOVAK, J. A. *Teoría y práctica de la educación*. Madrid: Alianza Universidad, 1982.
- OLSON, Robert. *Music Dictation: A Stereo Taped Series*. [No se encontraron los datos completos de esta bibliografía.]
- OTTOMAN, Robert. *More Music for Sight Singing*. New Jersey: Prentice-Hall, 1981. 330 págs.
- OTTOMAN, Robert. *Music for Sight Singing*. 4 ed.; New Jersey: Prentice-Hall, 1996. 360 págs.
- PAYNTER, John. "Tradition and Change in the Education of the Professional Musician", en *ISME Yearbook*, 1982/IX, págs. 55-60. [International Society for Music Education.]
- PERRON, Pierre. *A Modular Course in Ear Training*. 2 vols. [Intervalos y melodía. Incluye grabación de audio.] [No se encontraron los datos completos de esta bibliografía.]

- PETERSSEN, W. H. *La enseñanza por objetivos de aprendizaje*. Madrid: Santillana, 1976.
- PETZOLD, R. "The development of auditory perception of music sounds by children in the first six grades", en *Journal of Research in Music Education*, 11(3), págs. 21-54, 1963.
- PFLEDERER, M. "The response of children to musical tasks embodying Piaget's principle of conservation", en *Journal of Research in Music Education*, 12, 1964.
- PIAGET, J. *La representación del mundo en el niño*. Madrid: Morata, 1973.
- PIAGET, J. *Psicología y pedagogía*. Barcelona: Ariel, 1976.
- PIAGET, J. *La equilibración de las estructuras cognitivas: problema fundamental del desarrollo*. Madrid: Siglo XXI, 1978.
- PIAGET, J. *Psicología de la inteligencia*. Buenos Aires: Psique, 1979.
- PIERS, E. V.; DANIELS, J. M. [y] QUAKENBUSH, J. F. "The identification of creativity in adolescents", en *Journal of Research in Music Education*, 23(2), (1960), págs. 346-356.
- POPHAM, J. W. *Instructional objectives*. Chicago: Rand McNally, 1969.
- POZZOLI, Ettore. *Solfeos hablados y cantados. Primer curso*. México, D.F.: G. Ricordi y Co., 1977. 73 págs.
- POZZOLI, Ettore. *Solfeos hablados y cantados. Segundo curso*. Buenos Aires: Ricordi Americana, 1986. 78 págs.
- POZZOLI, Ettore. *Solfeos hablados y cantados. Tercer curso*. Buenos Aires: Ricordi Americana, 1981. 53 p.
- QUISTORP, Monika. *Die Gehörbildung. Das Kernfach musikalischer Erziehung*. 3 ed.; Wiesbaden: Breitkopf & Härtel, 1992. 72 págs.
- QUISTORP, Monika. *Übungen zur Gehörbildung*. 3 ed.; Wiesbaden: Breitkopf & Härtel, 1974.
- RADOCY, R. E. [y] BOYLE, J. D. *Psychological foundations of musical behavior*. 2 ed.; Springfield, IL: Charles C. Thomas, 1988.
- REGELSKI, Thomas A. *Principios y problemas de la educación musical*. México: Diana, 1980. 382 págs.
- REVESZ, G. *Introduction to the psychology of music*. Longon: Longmans, Green, 1953.
- RIEGER, J. "Overcoming the phoniness-stuffiness-jeweled dowager syndrome with young people", en *Music Educators Journal*, 59(9), (1973), págs. 29-31.
- RODOSKY, R. *Arts IMPACT final evaluation report*. Columbus, Ohio: Columbus Public Schools, 1974.
- ROGERS, C. *Libertad y creatividad en la educación*. Buenos Aires: Paidós, 1978.
- ROGERS, Michael R. *Teaching Approaches in Music Theory. An Overview of Pedagogical Philosophies*. Carbondale and Edwardsville: Southern Illinois University Press, 1984. 223 págs.
- ROSENSHINE, B. [y] FURST, N. "Research on teacher performance criteria", en Smith, B. O. [eds.]. *Research in teacher education*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1971.

- ROSENTHAL, R. "From unconscious experimenter bias to teacher expectancy effects", en DUSEK, V. C. *et al.* [eds.]. *Teacher expectancies*. Hillsdale, New Jersey: Erlbaum, 1985, págs. 37-65.
- ROSENTHAL, R. "Pygmalion effects: Existence, magnitude, and social importance", en *Educational Researcher*, (diciembre, 1987), págs. 37-41.
- ROSENTHAL, R. [y] JACOBSON, L. *Pygmalion in the classroom: Teacher expectation and pupils' intellectual development*. Vol. 2. New York: Holt, Rinehart, 1968, pág. 73.
- RUGIU, Antonio S. *Nostalgia del maestro artesano*. México: Porrúa, 1996. 287 págs.
- RUIZ, Estela. "Propuesta de un modelo de evaluación curricular para el nivel superior", en *Cuadernos del CESU*, 35. 1 ed.; México, D.F.: UNAM/CESU, 1998.
- SCHNEIDER, L. [y] LYSGAARD, S. "The deferred gratification pattern", en *American Sociological Review*, 18, (1953), págs. 330-335.
- SCHOEN, M. *The psychology of music*. New York: Ronald Press, 1940.
- SCHOENBERG, A. *Style and idea*. London: Williams and Norgate, 1951.
- SCHUESSLER, K. F. "Social backgrounds and musical taste", en *American Sociological Review*, 13, (1948).
- SCHUTER, R. *The psychology of musical ability*. Longon: Methuen, 1968.
- SCHWARZ, B. *Music and musical life in Soviet Russia*. Bloomington: Indiana University Press, 1972.
- SEASHORE, C. E. *The psychology of musical talent*. New York: Silver Burdett, 1919.
- SELLARS, R. W. *The philosophy of physical realism*. New York: Macmillan, 1932.
- SERAFINE, M. L. *A measure of meter conservation in music*. [Tesis doctoral no publicada]. University of Florida, Gainesville, 1975.
- SERAFINE, M. L. *Music as cognition. The development of thought in sound*. New York: Columbia University Press, 1988.
- SHERMAN, Robert [y] KNIGHT. *Aural Comprehension in Music*. McGraw-Hill. [No se encontraron los datos completos de esta bibliografía.]
- SHMELKES, Corina. *Manual para la presentación de anteproyectos e informes de investigación*. 2 ed. México: Oxford University Press, 1998. 206 págs.
- SHUTER-DYSON, R. *The psychology of musical ability*. London: Methuen, 1968. [Existe una 2da edición en colaboración con C. Gabriel, New York: Methuen, 1981].
- SIMPSON, E. *The classification of educational objectives*. (Report No. OE5-85-104). Washington, D.C.: United States Office of Education, 1966.
- SLOBODA, J. A. *The musical mind: The cognitive psychology of music*. Oxford: Clarendon, 1985.
- SOULAGE, Marcelle. *Le solfège*. Col. Que sais-je?. Presses universitaires de France, 1962.

- SQUIRES, D. [y] McDougall, A. *Cómo elegir y utilizar software educativo*. Barcelona: Morata, 1994.
- STARER, Robert. *Rhythmic Training*. New York: MCA Music, 1969. 84 págs.
- STENHOUSE, L. *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata, 1991. 316 págs.
- STEVENSON, John R. [y] PORTERFIELD, Marjories. *An Integrated Approach to Sightsinging: Rhythm & Pitch*. 1 ed.; New Jersey: Prentice-Hall, 1988.
- SWANWICK, K. *Música, pensamiento y educación*. Madrid: Morata, 1991. 191 págs.
- SWANWICK, K. *Teaching Music Musically*. London: Routledge, 1999. 120 págs.
- TABA, H. *Curriculum Development: Theory and Practice*. New York: Harcourt Brace and World, 1962. [Trad. cast.: *Elaboración del currículum. Teoría y práctica*. Buenos Aires: Troquel, 1976. 662 págs.]
- THOMSON, William [y] DELONE, Richard. *Introduction to Ear Training*. Belmont, Calif.: Wadsworth, 1967. 358 págs.
- THOMSON, William. *Introduction to Ear Training. Student Edition*. Edit. Everett. [No se encontraron los datos completos de esta bibliografía.]
- THOMSON, William. *Introduction to Music Reading: Concepts and Applications*. 2 ed.; Belmont, Calif.: Wadsworth, 1980.
- TOFFLER, A. *The culture consumers*. Baltimore: Penguin, 1965.
- TORRES, Rosa M.. "Paradigmas del currículum", en *La vasija*, 2, México, (abril-julio, 1998), págs. 69-82.
- TRUBITT, Allen [y] HINES, Robert S.. *Ear Training & Sight Singing*. 2 vols. New York: Schirmer, 1979. [Incluye grabación de audio.]
- TYLER, Ralph W. *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago: University of Chicago Press, 1949. [Trad. cast.: *Principios básicos del currículum*. Buenos Aires: Troquel, 1973. 131 págs.]
- UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO, Secretaría de Asuntos Estudiantiles, Dirección General de Orientación y Servicios Educativos. *Guía de carreras UNAM 1998*. 15 ed.; México D.F.: UNAM, 1998. 505 págs.
- UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO, Secretaría General, Unidad de Apoyo a Cuerpos Colegiados. *Guía para la presentación de proyectos de creación o modificación de planes de estudio de licenciatura*. México D.F.: UNAM, 1997. 25 págs.
- UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO, Secretaría General, Unidad de Apoyo a Junta de Gobierno y Consejos Académicos de Área. *Marco de referencia para la elaboración, presentación y aprobación de proyectos de creación y modificación de planes de estudio de licenciatura*. México D.F.: UNAM, 2001. 92 págs.
- UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO. *Legislación Universitaria vigente, Reglamento General de Estudios Técnicos y Profesionales*, México: UNAM, 2001.
- VALENZUELA, Arturo. "Flexibilización curricular. Reflexiones en torno a sus posibilidades en la Escuela Nacional de Música de la UNAM, ensayo". [Documento no publicado]. [México, D.F.], 2000. 30 hojas.

- VALENZUELA, Arturo. "Reflexiones en torno a las asignaturas de Solfeo y Entrenamiento Auditivo en la Escuela Nacional de Música de la UNAM", en *Cuadernos Interamericanos de Investigación en Educación Musical*, vol. 1, no. 1, México, (enero de 2001), págs. 79-107.
- VANDER ZANDEN, J. W. *The social experience*. New York: McGraw-Hill, 1990.
- VAUGHAN, M. M. "Cultivating creative behavior", en *Music Educators Journal*, 59(8), (1973), págs. 34-37.
- VIGOTSKY, L. S. *Principios de enseñanza basados en la psicología* (1926). [Trad. cast.: publicada en Vigotsky, L. S. *Obras Escogidas*. Vol. I. Madrid: Visor, 1991.]
- VIGOTSKY, L. S. *Pensamiento y lenguaje* (1934). [Trad. cast.: publicada en Vigotsky, L. S. *Obras Escogidas*. Vol. II. Madrid: Visor, 1993.]. [Trad. cast.: *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós, 1995.]
- VIGUERAS, Julio. "Evaluación del Currículum de la Escuela Nacional de Música de la UNAM. Estudio de Caso, Mediante la Aplicación del Análisis de Correspondencia, utilizando el paquete informático ADDAD". Tesis de maestría; México, D.F.: Universidad Pedagógica Nacional, 2000. 223 págs.
- VULLIAMY, Graham. "Music and the mass culture debate", en SHEPHERD, P. *et al.* [eds.], *Whose music? A sociology of music languages*. London: Latimer, 1977.
- VULLIAMY, Graham. "The use of Popular Music in School Music Teaching", en *ISME Yearbook*, 1981/VIII, págs. 80-85.
- WAGNER, Richard. *Novelas y pensamientos*. [Antología y traducción de Vicente Blasco Ibáñez]. Madrid: Lipardi, 1995. 167 págs.
- WALKER, Darwin E. *Teaching Music. Managing the Successful Music Program*. 2 ed.; New York: Schirmer Books, 1998. 340 págs.
- WALTERS, D. "Sequencing for efficient learning", en COLWELL, R. [ed.], *Handbook of research on music teaching and learning*. New York: Schirmer Books, 1992, págs. 535-545.
- WALTON [y] Wilson. *Music Reading thru Singing*. [No se encontraron los datos completos de esta bibliografía.]
- WATSON, J. B. "The behaviorist looks at instincts", en *Harper's Magazine*, 1927.
- WATSON, J. B. [y] RAYNOR, R. "Conditioned emotional reactions", en *Journal of Experimental Psychology*, 3(8), (1921).
- WEBSTER, P. R. "Creativity as creative thinking", en *Music Educators Journal*, 78(9), (1990), págs. 22-28.
- WEBSTER, P. [y] ZIMMERMAN, M. P. "Conservation of rhythm and tonal patterns of second-through sixth-grade children", en *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 73, 1983, págs. 28-49.
- WEHNER, Walter. *Rhythmic Sight Singing*. University Press of America, 1979. [No se encontraron los datos completos de esta bibliografía.]
- WHITE, R. W. "Motivation reconsidered: The concept of competence", en *Psychological Review*, 66, (1959), págs. 297-333.
- WHITEHEAD, A. N. *The aims of education and other essays*. New York: Macmillan, 1929.

- WHITESIDE, Abby. *Mastering the Chopin Etudes and Other Essays*. New York: Charles Scribner's Sons, 1969.
- WHITLEY, B. E. [y] FRIEZE, I. H. "Children's causal attributions for success and failure in achievement settings. A meta-analysis", en *Journal of Educational psychology*, 77, (1985), págs. 608-616.
- WILBER, Ken. *Breve historia de todas las cosas*. Barcelona: Kairós, 1997.
- WING, H. D. "A factorial study of musical tests", en *British Journal of Psychology*, 31, (1941), págs. 341-355.
- WINOGRAD, T. *Bringing design to software*. New York: ACM Press, 1996.
- WINOLD, Allen. *Introduction to Music Theory; an Integrated Approach to Notation, Music Reading, and Ear Training*. New Jersey: Prentice-Hall. [No se encontraron los datos completos de esta bibliografía.]
- WITTLICH, Gary [y] HUMPHRIES, Lee. *Ear Training: An Approach through Music Literature*. San Diego: Harcourt Brace Jovanovich, 1974. 378 págs. [Incluye grabación de audio.]
- WOLFF, K. I. "The nonmusical outcomes of music education: a review of the literature", en *Council for Research in Music Education Bulletin*, 55, (Verano, 1978).
- YOUNG, Rob. *Archivos MIDI. Música en tu computadora*. Madrid: Prentice Hall, 1998. 300 págs.
- ZABALZA, Miguel. *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid: Narcea, 1997. 311 págs.
- ZAJONC, R. "Attitudinal effects of mere exposure", en *Journal of Personality and Social Psychology Monographs*, 9, (1968).
- ZIMMERMAN, M. P. "Child development and music education", en *Documentary report of the Ann Arbor Symposium*, Reston VA: Music Educators National Conference, 1981, págs. 49-55.
- ZIMMERMAN, M. P. [y] SECHREST, L. "How children conceptually organize musical sounds", en *Cooperative Research Project No. 5-025*, Evanston, IL: Northwestern University, 1968.

MATERIALES NO IMPRESOS

DIRECCIONES EN LA RED INTERNACIONAL (*Internet*)

1. Sociedades de educación musical y recursos para la enseñanza e investigación musicales.

International Society for Music Education. [Este portal contiene además otras direcciones relacionados con la educación y la investigación musicales.]

<http://www.isme.org/>

Music Education Resource Base. [Este portal de la McPherson Library de la Universidad de Victoria, Canadá, provee un amplio banco de datos sobre las principales revistas de educación musical, tanto canadienses como internacionales.]

<http://www.ffa.ucalgary.ca/merb/>

Resources for Music Educators. [Portal especializado en recursos para la educación musical.]

<http://lrs.ed.uiuc.edu/Music-Ed/>

2. Informática educativa.

Información sobre la maestría y doctorado en *Tecnología Musical*, impartido en la Universidad Nacional Autónoma de México.

<http://unam.mx/enm/posgrado/>

Información sobre la maestría en *Artes en computación educativa*, impartida en la Universidad Interamericana de Puerto Rico.

http://coqui.lce.org/cedu/MACEDU_S.htm

Página de la Sociedad Mexicana de Computación en la Educación.

<http://www.somece.org.mx/>

Temario de la asignatura en *Infórmática educativa*, impartida a nivel maestría en la Universidad de Almería, España.

<http://www.ual.es/Universidad/Deparl/LengComp/programas/MAG/IE0405.htm>

3. Publicaciones

DEL ROSARIO, Sandra.; DEL ROSARIO, José C. [y] DOMÍNGUEZ, Greisel. "Software educativo para la enseñanza musical". (Texto en archivo *Word*). [s.f.].

[http://www.mfc.uclv.edu.cu/scmc/Boletin/N2/textos/Sistemas%20Educativos/Sandra%20\(Ciego\).doc](http://www.mfc.uclv.edu.cu/scmc/Boletin/N2/textos/Sistemas%20Educativos/Sandra%20(Ciego).doc)

FLECHSIG, Karl [y] SCHIEFELBEIN, Ernesto. *Veinte modelos didácticos para América Latina*. Colección INTERAMER DIGITAL, no. 72, Organización de los Estados Americanos, 2003.

http://www.educoea.org/portal/bdiqital/contenido/interamer/interamer_72/indice.aspx?culture=fr&tabin...

4. Librerías electrónicas.

Amazon. [Esta es, junto con Barnes & Noble, una de las librerías electrónicas más grandes del mundo. Ambas cuentan, además, con filiales europeas.]

<http://www.amazon.com/>

Barnes & Noble.

<http://www.mister.org/barnes2.html>

Grove's Dictionaries Inc. [En este portal se pueden consultar los precios y especificaciones de todos los productos de esta compañía, incluido el prestigioso *Diccionario Grove de música y músicos*, referencia obligada en el ámbito de la investigación musical.]

<http://www.grovereferece.com/>

SOPORTE LÓGICO (*software*)

Auralia 2.1.2.11. Complete Ear Training for all Musicians. (1999). Programa para computadora. Rising Software. Australia. [Es un programa de tipo tutoría para el estudio del entrenamiento auditivo. Está diseñado para sistemas operativos Windows 95 o Windows NT en adelante. Incluye 26 tópicos divididos en cuatro áreas: intervalos y escalas, ritmo, altura y melodía, y acordes. Se puede transferir (*download*) un programa muestra para su evaluación. Se vende para uso individual o institucional.]

<http://www.risingsoftware.com/auralia2/>

Musition 2.0.2.11. Complete Music Theory Training for your PC. (1999). Programa para computadora. Rising Software. Australia. [Es un programa de tipo tutoría para el estudio de aspectos básicos de teoría musical, diseñado por la misma empresa y para los mismos requerimientos del programa anterior. Incluye 14 tópicos: escalas, intervalos, rangos instrumentales, lectura de notas, claves avanzadas, armaduras, grados de la escala, símbolos, términos, conceptos musicales, acordes, metro, notación rítmica y transporte. Se puede transferir un programa muestra para su evaluación. Se vende para uso individual o institucional.]

<http://www.risingsoftware.com/musition/>

Sibelius 3. (2003). Programa para computadora. Sibelius Software Limited. [s.l.]. [Es uno de los programas de tipo herramienta más completos y perfeccionados para la edición musical. Esta versión es para el sistema operativo Windows XP.]

<http://www.sibelius.com>

Sound Forge 6.0. (2002). Programa para computadora. Sonic Foundry, Inc. [s.l.]. [Es un programa de tipo herramienta que permite editar archivos de audio en dos pistas. Incluye un poderoso juego de recursos para procesamiento de audio.]

<http://www.sonicfoundry.com>

Cakewalk Professional 6.01. (1997). Programa para computadora. Twelve Tone Systems, Inc. [s.l.]. [Es un programa de tipo herramienta para ingresar, generar y organizar secuencias musicales en múltiples pistas. Cuenta con un juego de recursos para procesamiento de audio.]

<http://www.cakewalk.com>

Existen muchos otros programas para el entrenamiento auditivo, la mayoría de los cuales tiene muestras para evaluación. En el siguiente portal se pueden consultar diversos programas según el tipo de equipo con que se cuenta:

http://www.hitsquad.com/smm/cat/EAR_TRAINING/

ANEXOS

Anexo "A"

Documentos de la Escuela Nacional de Música

	Pág.
1. Plan de estudios del Curso propedéutico, área de Instrumentista (asociado al plan de 1984).	202
2. Plan de estudios (1984) de la Licenciatura de Instrumentista.	203
3. Programa de la asignatura de Solfeo (propedéutico, asociado al plan 1984).	204
4. Programa de la asignatura de Adiestramiento auditivo (plan 1984).	210

AREA INSTRUMENTISTACURSO PROPEDEÚTICOPRIMER AÑO

<u>PRIMER SEMESTRE</u>	Hrs.	<u>SEGUNDO SEMESTRE</u>	Hrs.
Téc. y rep. Elemental del inst. I	1	Téc. y rep. Elemental del inst. II	1
Solfeo I	6	Solfeo II	6
Introduc. al Leng. de la Mús. I	2	Introduc. al Leng. de la Mús. II	2

SEGUNDO AÑO

<u>TERCER SEMESTRE</u>		<u>CUARTO SEMESTRE</u>	
Téc. y rep. Elemental del inst. III	1	Téc. y rep. Elemental del inst. IV	1
Solfeo III	6	Solfeo IV	6
Armonía I	3	Armonía II	3
Conjuntos corales I	2	Conjuntos corales II	2

TERCER AÑO

<u>QUINTO SEMESTRE</u>		<u>SEXTO SEMESTRE</u>	
Téc. y rep. Elemental del inst. V	1	Téc. y rep. Elemental del inst. VI	1
Solfeo V	6	Solfeo VI	6
Armonía III	3	Armonía IV	3
Contrapunto I	2	Contrapunto II	2
Hist. de la Música universal I (hasta S - XV)	2	Hist. de la Música universal II (hasta S - XV)	2
Conjuntos instrumentales I (Curso elemental)	2	Conjuntos instrumentales II (Curso elemental)	2

A escoger por el alumno: acordeón, arpa, canto, clarinete o saxofón, clavecín, contrabajo, corno francés, fagot, flauta, guitarra, oboe y corno inglés, percusiones, trombón, trompeta, tuba, viola, violín y violoncello.

LIC. INSTRUMENTISTA

<u>PRIMER SEMESTRE</u>	Hrs.	Créditos	<u>SEGUNDO SEMESTRE</u>	Hrs.	Créditos
* Instrumento I	1	20	* Instrumento II	1	20
Análisis Musical I	3	6	Análisis Musical II	3	6
Cánon y Fuga I	2	4	Cánon y Fuga II	2	4
Téc. Estruct. del Siglo XX I	2	4	Téc. Estruct. del Siglo XX II	2	4
* Conjuntos Orquestales I	4	20	* Conjuntos Orquestales II	4	20
Hist. de la Mús. Univ. SS. XVI al XX I	2	4	Hist. de la Mús. Univ. SS. XVI al XX II	2	4
Adiestramiento Auditivo I	3	6	Adiestramiento Auditivo II	3	6
	<hr/>	<hr/>		<hr/>	<hr/>
	17	54		17	54
 <u>TERCER SEMESTRE</u>			 <u>CUARTO SEMESTRE</u>		
* Instrumento III	1	20	Instrumento IV	1	20
Análisis Musical III	3	6	Análisis Musical IV	3	6
* Conjuntos Orquestales III	4	20	* Conjuntos Orquestales IV	4	20
Hist. de la Música Mexicana I	2	4	Hist. de la Música Mexicana II	2	4
Historia del Arte I	2	4	Historia del Arte II	2	4
	<hr/>	<hr/>		<hr/>	<hr/>
	12	44		12	44
 <u>QUINTO SEMESTRE</u>			 <u>SEXTO SEMESTRE</u>		
* Instrumento V	1	20	* Instrumento VI	1	20
Análisis Musical V	3	6	Análisis Musical VI	3	6
* Música de Cámara I	2	20	* Música de Cámara II	2	20
Pedagogía Musical I	2	2	Pedagogía Musical II	2	2
Psicología del Arte I	2	4	Psicología del Arte II	2	4
	<hr/>	<hr/>		<hr/>	<hr/>
	10	42		10	42
 <u>SEPTIMO SEMESTRE</u>			 <u>OCTAVO SEMESTRE</u>		
* Instrumento VII	1	20	* Instrumento VIII	1	20
Estética Musical I	2	4	Estética Musical II	2	4
Seminario de Tesis	1	2	Seminario Optativo II	1	2
Seminario Optativo I	1	2	* Música de Cámara IV	2	20
* Música de Cámara III	2	20	Prácticas Pedagógicas II	2	2
Prácticas Pedagógicas I	2	2		<hr/>	<hr/>
	<hr/>	<hr/>		8	38
	9	40			

TOTAL DE CREDITOS EN LA LICENCIATURA: 438

* Estas asignaturas, además de las horas de clase, exigen prácticas adicionales, por lo que su valor en créditos se incrementa de acuerdo a lo establecido en el Art. 15, inciso C, del Cap. IV del Reglamento General de Estudios Técnicos y Profesionales de la UNAM.

ASIGNATURA:	SOLFEO
DURACION DEL CURSO:	6 Semestres
HORAS A LA SEMANA:	6
HORAS AL SEMESTRE:	96
CREDITOS:	6
CARÁCTER:	Obligatoria en todas las áreas

DESCRIPCION: Asignatura teórico-práctica en la que se estudia la teoría y caligrafía musical, la entonación y se adiestra al alumno en la lectura rítmica así como en su capacidad auditiva.

SEMESTRE I

OBJETIVOS DIDACTICOS

Al final del semestre el alumno:

- Explicará, ejemplificará y aplicará los conocimientos que sobre la teoría musical haya adquirido de acuerdo a lo indicado en el inciso 1º del contenido.
- Leerá con relativa fluidez trozos musicales donde se alternen las llaves de Sol Y Fa [sic] y que contengan los aspectos señalados en el inciso 2 del contenido.
- Ejecutará ejercicios polirrítmicos observando una buena coordinación en los movimientos de acuerdo a las distintas velocidades empleadas y que contengan los problemas indicados en el inciso 3 del contenido.
- Entonará escalas mayores en diversas tonalidades partiendo de cualquier grado así como lecciones en modo mayor que procedan por grados conjuntos e intervalos simples.
- Tomará dictados melódicos de una dificultad equivalente a lo estudiado en entonación así como dictados rítmicos a una o dos voces sencillos.

CONTENIDO

1. Nociones sobre la teoría musical y su aplicación práctica: cualidades del sonido, pentagrama, claves (SOL y FA), notación musical, índices acústicos, valores (notas y silencios); el signo rítmico, compases simples, intervalos, la escala mayor, ligadura, el puntillo, acentuación musical, sincopas [sic] y contratiempos, alteraciones, armaduras, el tresillo regular de 8vos, la escala menor (variantes); tonalidades relativas.
2. Lectura musical en llaves de SOL Y FA [sic] alternadas con una rítmica que incluya pasajes a contratiempo, sincopados, el puntillo y valores hasta al [sic] 16avo. en compases simples a 2, 3 y 4 tiempos y lecciones sencillas en 6/8[.]
3. Ejercicios polirrítmicos [sic] a contratiempo y sincopados que incluyan tresillos regulares de 8vo. y valores hasta el 16avo. en compases simples.
4. Ejercicios de entonación que incluyan: la escala mayor en diversas tonalidades[,] intervalos simples, (modo mayor); el semitono diatónico y cromático.
5. Dictados melódicos, modo mayor, por grados conjuntos e intervalos simples de acuerdo a lo estudiado en entonación; dictados rítmicos a una o dos voces de acuerdo a lo estudiado en el aspecto rítmico.

EVALUACION

Se hará por medio de exámenes escritos y orales en forma periódica de uno o varios aspectos de la asignatura, exámenes finales de semestre, tareas y por la participación en clase.

BIBLIOGRAFIA MINIMA:

- Pozzoli, Ettore - Solfeos hablados y cantados, 1er. Curso-Ricordi [sic], B.Aires. [sic.] [s.f.]
 Moncada - Teoría Musical [sic][.] [s.f.]
 Riemann, Hugo - Teoría general de la Música [sic] - Ed. Labor [,] Barcelona. [s.f.]
 Mantecón, J.J. [-] Introducción al Estudio de la Música [sic]. [-] Ricordi Americana. [,] B.Aires [sic]. [s.f.]
 Hindemith, P. - Adiestramiento Elemental para Músicos [sic]. [-] Ricordi. Americana [sic], B.Aires [sic]. [s.f.]
 Cordero, Roque - Curso de Solfeo [sic] - Ricordi Americana, B.Aires [sic]. [s.f.]
 Arnoud, J. - 1600 Exercises Gradués - A.Leduc [sic], Paris[.][s.f.]
 Danhauser-Lemoine-Solfeo de los Solfeos [sic], vol[.] I-A - Ed. J.Korn [sic], B.Aires [sic]. [s.f.]
 Dandelot, G. - Manuel Pratique - Ed. M.Eschig [sic], Paris[.][s.f.]
 Fragmentos de la literatura musical internacional escogidos por el Profesor.

SEMESTRE IIOBJETIVOS DIDACTICOS

Al final del semestre el alumno:

- Explicará, ejemplificará y aplicará los conocimientos adquiridos sobre teoría musical de acuerdo a lo señalado en el 1er. inciso del contenido.
- Leerá con mayor fluidez en claves de Sol y Fa alternadas con los problemas que se especifican en el inciso 2do. inciso del contenido.
- Ejecutará ejercicios polirrítmicos con los problemas que se mencionan en el 3er. inciso del contenido.
- Entonará escalas mayores y menores y lecciones que procedan de acuerdo [a] lo descrito en el 4o. inciso del contenido.
- Tomará dictados melódicos y rítmicos (una y dos voces) de una dificultad menor a lo estudiado en entonación y rítmica.

CONTENIDO

1. Nociones sobre la teoría musical y su aplicación práctica: a) Intervalos: análisis [sic] [,] construcción, audición; la escala cromática; triadas mayores, menores, disminuidas y aumentadas; tonalidades vecinas; la modulación; compases compuestos; fraseo y articulaciones en la interpretación musical; reafirmación de lo estudiado en el semestre anterior.
2. Lectura musical en claves de SOL y FA alternadas[,] conteniendo, en su aspecto rítmico, combinaciones con el 8vo. y el 16avo. [,] el puntillo, doble puntillo, sincopas regulares e irregulares, contratiempo, tresillos de 8as. notas ligadas en compases simples y compuestos, así como indicaciones de matices, velocidad y articulaciones (legato, staccato), acentos desplazados; figuras que incluya [sic] el 32avo.
3. Ejercicios polirrítmicos en compases simples y compuestos con valores compuestos con valores [sic] hasta el 16avo. en diversas combinaciones con el 8vo.[,] el puntillo, sincopas [sic] regulares e irregulares. [,] contratiempo, notas ligadas, así como el tresillo de 8vas. [sic] y sencillo [sic] en compas [sic] de 6/8.
4. Ejercicios de entonación que incluya [sic]: la escala mayor, escalas menores, intervalos simples, modulaciones, notas de paso cromáticas.
5. Dictados melódicos y rítmicos (a 1 y 2 voces) de una dificultad menor a lo estudiado en entonación y rítmica.

EVALUACION

Se hará por medio de exámenes escritos y orales, en forma periódica, sobre uno o varios aspectos de la asignatura, exámenes finales de semestre y por la participación en clase del alumno.

BIBLIOGRAFIA MINIMA:

- Pozzoli, E. - Solfeos hablados y cantados (1er. Curso) - Ricordi Americana, B.Aires. [sic.] [s.f.]
 Danhauser - Teoría Musical [sic][.] [s.f.]
 Moncada - Teoría Musical [sic][.] [s.f.]
 Riemann, H. [-] Teoría general de la Música [sic] - Ed. Labor. [,] Barcelona. [s.f.]
 Mantecón, J.J. - Introducción al Estudio de la Música [sic] [-] Ed. Nacional, México, /D.F. [sic.] [s.f.]
 Hindemith, P. - Adiestramiento Elemental para Músicos [sic]. [-] Ricordi. Americana [sic] [,], B.Aires [sic]. [s.f.]
 Cordero, R. [-] Curso de Solfeo [sic] - Ricordi Americana, Buenos Aires. [s.f.]
 Arnold, J. - 1600 exercises gradués (1ra. parte) [-] Ed. A.Leduc [sic], Paris. [s.f.]
 Danhauser-Lemoine - Solfeo de los Solfeos [sic], - Ed. Korn, Buenos Aires. [s.f.]
 Dandelot, G. - Manuel Pratique - E, M. Eschig [sic]. [,] Paris[.] [s.f.]
 Fragmentos Musicales [sic] de diversos compositores para la lectura rítmica y entonación.

SEMESTRE IIIOBJETIVOS DIDACTICOS

Al final del semestre el alumno:

- Explicará, ejemplificará y aplicará los conocimientos adquiridos sobre teoría musical de acuerdo a lo señalado en el 1er. inciso del contenido de este semestre.
- Leerá con fluidez en llaves de Sol y Fa en 4ta. alternadas lecciones [sic] que incluya [sic] duraciones hasta el 32avo. y demás problemas que se citan en el 2do. inciso del contenido.
- Ejecutará ejercicios polirrítmicos que tengan las características que [se] señalan en el 3er. inciso del contenido.
- Entonará lecciones que reunan [sic] los problemas que se especifican en el 4o. inciso del contenido.
- Tomará dictados melódicos, rítmicos y de acordes estudiados[,] de una dificultad menor a lo estudiado en entonación y rítmica.

CONTENIDO

1. Nociones sobre teoría musical: métrica, rítmica, fraseo, acentuación, dinámica, agógica, articulaciones, el aire o "tempo", anacrusas, intervalos (cont.) simples y compuestos; escalas, el motivo, la frase, el período, análisis melódico, acordes (triadas, 7ma. dominante, 7ma[.] disminuida; entonación de ellas); la clave de Do en 3ra. y su aplicación al transporte mental; notas de adorno (mordentes, apoyaturas, grupetos); el trémolo, abreviaturas musicales; signos de repetición.
2. Lectura musical en claves de Sol y Fa en 4ta. con una rítmica que incluyen [sic] duraciones hasta el 32avo. en diversas combinaciones en el 16vo. y el 8avo. [sic], diversos tipos de sincopas y contratiempos, lectura isocroma [sic] en clave de Do en 3ra.[.] lectura de acordes y análisis [sic], compases simples a 2, 3 y 4 tiempos y sus correspondientes compuestos, aplicación del fraseo y articulaciones en la lectura y entonación.
3. Ejercicios polirrítmicos que incluyan sincopas, contratiempos, notas ligadas, valores hasta el 32avo. en figuras rítmicas sencillas, superposición de ritmos contrastantes con tresillos de 8vos. regulares e irregulares, sencillos (compás de 6/8) y el dosillo (compás compuesto)[.]
4. Lecciones para entonar a una y dos voces que incluyan fragmentos de escalas mayores y menores, intervalos simples diatónicos y alterados (2das. aumentadas); modulaciones a tonalidades vecinas en compases simples y compuestos.
5. Dictados melódicos y rítmicos a 1 y 2 voces[,] de una dificultad menor a lo estudiado en entonación y rítmica; dictado de acordes; análisis auditivo.

EVALUACION

(Igual al semestre anterior)

BIBLIOGRAFIA MINIMA:

- Pozzoli, E. - Solfeos hablados y cantados (apéndice el 1er. curso [sic]) - Ricordi, B.Aires. [sic]. [s.f.]
 Hindemith, P. - Adiestramiento Elemental para Músicos [sic]. - Ricordi Americana, B.Aires [sic]. [s.f.]
 Cordero, R. - Curso de Solfeo [sic] [-] Ricordi, Amer.[,] B.Aires [sic]. [s.f.]
 Arnoud, J. - 1600 exercises gradués - Ed. A. Leduc, París. [s.f.]
 Dandelot - Manuel Pratique - Ed. M.Eschig [sic], París. [s.f.]
 Danhauser-Lemoine- Solfeo de los Solfeos [sic], - Ed. Korn, B.Aires [sic]. [s.f.]
 Danhausen [sic] - Teoría Musical [sic][.] [s.f.]
 Moncada - Teoría Musical [sic][.] [s.f.]
 Riemann - Teoría general de la Música [sic] - Ed. Labor, Barcelona. [s.f.]
 Fragmentos de la literatura musical internacional seleccionados por el profesor (por ej. Pequeños Preludios [sic] e Invenciones a 2 voces de Bach, arias italianas antiguas, etc.)[.]

SEMESTRE IVOBJETIVOS DIDACTICOS

Al final del semestre el alumno:

- Explicará, ejemplificará y aplicará los conocimientos adquiridos sobre el estudio de los diversos aspectos que de la teoría musical se señalan en el 1er. inciso del contenido.
- Leerá rítmicamente con la aplicación del fraseo, articulaciones, acentuaciones, matices y agógica, lecciones en llaves de Sol y Fa con las particularidades que se señalan en el 2do. inciso del contenido; leerá en forma isócrona en llaves de Do en 3ra. y Do en 4ta. y aplicará estas llaves a la transposición mental en ejercicios rítmicamente [sic] sencillos.
- Entonará lecciones u obras vocales que contengan los problemas señalados en el 3er. inciso del contenido.
- Ejecutará ejercicios polirrítmicos que contengan las características que se señalan en el 4to. inciso del contenido.
- Tomará dictados melódicos, rítmicos a 2 y más voces, analizará mentalmente, por medio de la audición las funciones armónicas tonales de pequeñas obras.

CONTENIDO

1. Repaso y reafirmación de los temas teóricos ya estudiados, insistencia en el estudio de intervalos, de acordes y las notas de adorno; escalas exóticas o folklóricas: pentáfonas, orientales (con 2da. aumentada)[,] escalas por tonos; modos antiguos religiosos; construcción de escalas mayores y menores con sus variantes partiendo de cualquier nota (sin armadura).
2. Lectura musical: lectura isócrona y rítmica en llave de Do en 3ra. y 4ta. línea en compases simples y compuestos en una rítmica sencilla; su aplicación en el transporte mental y escrito; lectura en llave de Sol y Fa de una mayor dificultad rítmica que incluyan [sic] notas de adorno, valores hasta el 64avo. cambio de compases con la misma y diferente unidad de tiempo, compases de amalgama y divisiones irregulares del tiempo: el cinquillo, tresillos y seisillos irregulares, al [sic] dosillo y cuatrillo en compás compuesto; insistencia en ritmos sincopados y a contratiempo.
3. Entonación de lecciones u obras vocales con mayor dificultad interválica; modulantes, con adornos cromáticos, intervalos aumentados, disminuidos, 7mas. mayores y menores, la escala cromática, entonación por intervalos en lecciones sin un centro tonal definido; entonación de acordes arpegiados: fórmulas cadenciales tonales; entonación de cantos basados en los antiguos modos religiosos, en escalas pentáfonas, en escalas orientales y escalas por tonos; aplicación del fraseo, respiración, acentuación, articulaciones, matices y agógica; entonación en claves de Do en 3ra. y en 4ta. línea y la aplicación de estas claves en el transporte mental, práctica de entonación a 1ra. vista.
4. Ejercicios polirrítmicos, coordinación y sincronización de movimientos; compases simples, compuestos y de amalgama; superposiciones de líneas rítmicas de una mayor dificultad y que incluya 3 contra 2 y 4 contra 3; figuras irregulares, tresillos de 4tos. regulares e irregulares, sincopas temáticas, diversos aspectos del sencillo [sic][seisillo]; ejercicios rítmicos colectivos a 3 y 4 partes para la coordinación y sincronización de los diversos grupos.
5. Dictados melódicos y rítmicos a una y más voces con una dificultad menor a lo estudiado en entonación, lectura rítmica y polirrítmica [sic]; análisis auditivo de pequeñas obras.

EVALUACION

Se hará por medio de exámenes orales y escritos en forma periódica[,] sobre los diferentes aspectos de la asignatura y por examen final de semestre así como la participación del alumno en clase.

BIBLIOGRAFIA MINIMA:

- Pozzoli, E. - Solfeos hablados y cantados (apéndice al 1er. curso) - Ricordi Amer.[,] B. Aires. [s.f.]
 Poltronieri - [sic]
 Hindemith - Adiestramiento lemental para úsicos - Ricordi, B.Aires [sic]. [s.f.]
 Gentilucci, Lozzal [sic]; Michel [sic];- 30 solfeos hablados en clave de Sol - Ricordi, B.Aires [sic]. [s.f.]
 Cordero, R. - Curso de Solfeo [sic] - Ricordi, B.Aires [sic]. [s.f.]
 Micheli [sic] - 50 Solfeggi Cantati - Ricordi [s.l.][,] [s.f.]
 Dandelot - Manuel Pratique - M. Eschig.[,] Paris.[,][s.f.]
 Danhausen [sic]-Lemoina [sic]- Aolfoeo [sic] de los Solfeos [sic] - Ed. Kower [sic], B/Paires [sic]. [s.f.]
 Fragmentos de la musica [sic] culta y popular que contengan problemas de lectura rítmica y entonación señalados para este semestre

SEMESTRE VOBJETIVOS DIDACTICOS

Al final del semestre el alumno:

- Habrá reafirmado los conocimientos de teoría musical estudiados en los semestres anteriores y podrá explicar y ejemplificar todo lo relativo a los instrumentos transpositores y demás instrumentos de la Orquesta Sinfónica.
- Leerá en llaves de Do en 3ra., 4ta.[.] 1ra. [y] 2da. línea y las aplicará en la transposición mental; leerá en llaves de Sol y Fa lecciones y obras musicales que contengan las características descritas en el 2do. inciso del contenido.
- Entonará lecciones u obras vocales que contengan las características descritas en el 3er. inciso del contenido.
- Ejecutará ejercicios polirrítmicos que procedan de acuerdo a la especificado en el 4to. inciso del contejido [sic].
- Tomará dictados melódicos a 2, 3 y 4 voces, (intervalos armónicos y textura contrapuntística con imitaciones, etc.), reconocerá auditivamente los diferentes tipos de acordes estudiados, enlaces armónicos y el aspecto rítmico de diversas melodías.

CONTENIDO

1. Repaso y reafirmación de lo estudiado en el semestre anterior en teoría musical[,] insistiéndose en el análisis, construcción y audición de los intervalos melódicos y armónicos y las diferentes escalas; estudio de las llaves de Do en 3ra, 4ta.[.] 1ra. y 2da. línea y su aplicación al transporte mental (substitución mental de llaves); la orquesta sinfónica; la partitura; clasificación de los instrumentos musicales; características; instrumentos transpositores; audición y reconocimiento de los diversos timbres.
2. Lectura musical (isócrona) de lecciones en llaves de Do en 3ra.[.] 4ta.[.] 1ra.[.] y 2da. línea; su aplicación en la transposición; lectura rítmica en llaves de Sol y Fa en 4ta. de una dificultad equivalente a obras pianísticas del siglo XIX y XX (Chopin, Schumann, Brahms, Liszt, Debussy, Ravel, Bartok, Strawinsky [sic], Schoenberg, Boulez, Messiaen, etc.)[,], así como fragmentos seleccionados de la música popular universal (jazz, ritmos latinoamericanos, europeos, etc.)[,].] aplicación del fraseo, articulaciones, matices, acentuaciones, [y] agógica a estas obras que podrán estar escritas en cualquier tipo de compas [sic] o combinación [sic] de compases).
3. Lecciones u obras vocales del repertorio internacional (tonales y atonales); entonación por intervalos; melodías basadas en escalas de diversas estructuras; melodías tonales con modulaciones [sic] a tonalidades lejanas y pasajes cromáticos y cualquier salto intervalico [sic] dentro del límite de una 8va.[.] empleando todos los recursos de la interpretación musical; transposición mental de melodías mediante el empleo de las llaves de Do; entonación a 1ra. vista; entonación colectiva a 2, 3 ó más voces; entonación percutiendo otra línea rítmica en forma simultánea; entonación de una de las voces de un enlace de acordes con la sola audición.
4. Ejercicios polirrítmicos que incluyen [sic] problemas de la rítmica contemporánea (música culta y popular); con figuras irregulares, formaciones de 5, 7, 9 y más notas por tiempo, división irregular del tiempo y del compás, acentos desplazados; combinaciones bi-rítmica [sic] de 3 contra 2, 4 contra 3, 5 contra 2 y contra 3, 7 contra 2 (Schumann); lectura del aspecto rítmico de obras contemporáneas (Bartok, Messiaen, Boulez, etc.)[,].]
5. Dictados melódicos a 1 y más voces (del tipo coral y contrapuntístico); dictados rítmicos de una dificultad equivalente a las lecciones de lectura rítmica; audición de enlace de acordes para sus análisis auditivo (fórmulas cadenciales; modulaciones, etc.)[,].]

EVALUACION

Se hará por medio de exámenes orales y escritos en forma periódica de uno o varios de los aspectos de la asignatura, por medio del examen final del semestre y se tomará en cuenta la participación del alumnos en clase.

BIBLIOGRAFIA MINIMA:

- Hindemith: [sic] Adiestramiento elemental para Músicos [sic]. - Ricordi. [s.f.]
 Gentilucci, Lazzari, Micheli - 30 Solfeos hablados la Clave de Sol [sic] - Ricordi. [s.f.]
 Poltronieri - [s.t.] [s.e.] [s.l.] [s.f.]
 Arnoud - 1600 exercices Gradués (2da. parte) [-] A-Leduc-Paris [sic][.] [s.f.]
 Cordero, R. - Curso de Solfeo [sic] - Ricordi. [s.f.]
 Micheli [sic] - 50 Solfeggi Cantati - Ricordi [s.l.][.] [s.f.]
 Dandelot - Manuel Pratique - M.Eschig [sic], Paris. [s.f.]
 Danhausen [sic]-Lemoine- Solfeo de los Solfeos [sic], - Kom, B.Aires. [sic.] [s.f.]
 Casella.[s.n.][y] Mortari [s.n.] - La técnica de la Orquesta contemporánea [-] Ricordi. [s.l.] [s.f.]
 Fragmentos seleccionados de obras instrumentales y vocales de compositores del S. XIX y XX con problemas difíciles de rítmica y entonación.

SEMESTRE VIOBJETIVOS DIDACTICOS

Al final del semestre el alumno:

- Habrá reafirmado y asimilado todos los conocimientos que de teoría musical ha adquirido durante los semestres anteriores y conocerá, además, algunos aspectos sobre la forma musical.
- Leerá y transportará mentalmente mediante la sustitución de llaves (las llaves de Do y Fa en 3ra. línea); realizará transposiciones escritas para instrumentos transpositores (Saxofones, clarinetes, corno francés, trompetas, etc.); leerá fragmentos difíciles de obras musicales del S. XX.
- Entonará lecciones tonales con modulaciones, cromatismos y saltos melódicos hasta la 9na. en cualquier compás; lecciones atonales y transportará melodías mediante [sic] la sustitución mental de claves.
- Ejecutará ejercicios polirrítmicos con las características que se señalan en el 4to. inciso del contenido.
- Tomará dictados musicales a 1 y más voces de las características descritas en el 5to. inciso del contenido.

CONTENIDO

1. Repaso general y reafirmación de los conocimientos técnicos musicales adquiridos por el alumno durante los semestres anteriores, nociones elementales sobre la forma musical.
2. Lectura de lecciones en llaves de SOL, FA, DO [sic] en 3ra.[.] 4ta.;[sic][.] 1ra. y 2da. línea, Fa en 3ra. línea y la aplicación de estas llaves en la transposición; transporte escrito para instrumentos transpositores; lectura rítmica de fragmentos difíciles de obras musicales del S. XX.
6. Entonación de lecciones de obras vocales tonales con modulaciones, cromatismos, notas de adorno, en cualquier compás; entonación de melodías atonales solfeadas por intervalos y que contengan cualquier salto melódico dentro de las tésituras de los alumnos (hasta la 9na.); entonación a 2 voces con una línea rítmica percudida, transposición de melodías mediante la sustitución mental de claves; entonación a 1ra. vista, entonación colectiva a 2 y más voces; entonación memorizada de una de las 4 melodías que surgen de enlace [sic] armónicas con la sola audición (entrenamiento auditivo).
3. Ejercicios rítmicos a 1 y más partes en diversos tipos de compases y combinación de compases que contengan figuras irregulares de 5, 7, 9 o más notas por tiempo o repartidos [sic] en dos tiempos; quintillos, seisillos, tresillos irregulares de 16avos[.], 8vos[.], 4tos[.], mitades, acentuaciones desplazadas sobre cualquier tiempo o parte del tiempo, birritmia sincopada, y de 3 contra 2, 4 contra 3, 5 contra 2, o contra 3, 7 contra 2[.] etc.[.] para dominarlas sobre el teclado; ejemplos de rítmica contemporánea en Strawinsky [sic], Bartok, Messiaen, Boulez, etc.[.] en el jazz y en la música popular internacional.
4. Dictados melódicos a 1 y más voces (de tipo coral y de tipo contrapuntística [sic]); el alumno tomará en dictado todas las voces y en algunos casos la voz que le indique el profesor (de las 4 voces), dictados rítmicos a 1 y más voces; análisis auditivos de pequeñas obras (armónico y de la forma musical)[.]

EVALUACION

Se hará por medio de exámenes orales y escritos en forma periódica y por medio del examen final de semestre [.] además de la participación del alumno en clase.

BIBLIOGRAFIA MINIMA:

(la misma del 5to. Semestre[.] a la que se le agregará:

Aubert [s.n.]-Landowsky [s.n.]- La Orquesta - Ed. Universitaria de B. Aires. [s.f.]

Bas[.] Julio - Tratado de la Forma Musical [sic] - Ricordi[.] B.Aires. [sic] [s.f.]

Fragmentos de obras musicales contemporáneas que ofrezcan dificultad de lectura rítmica y de entonación. [s.f.]

NOMBRE DE LA ASIGNATURA: Adiestramiento Auditivo

SEMESTRES: 2
 HORAS A LA SEMANA: 3
 HORAS AL SEMESTRE: 48
 CREDITOS: 6
 CARÁCTER: Obligatoria

DESCRIPCION:

Asignatura Teórico-práctica [*sic*] que pretende desarrollar en el alumno la capacidad para leer, entonar y captar auditivamente y en forma correcta ejercicios musicales de diversa índole propuestos por el profesor.

SEMESTRE I

OBJETIVOS DIDACTICOS

Al final del semestre el alumno:

- Leerá, cantará y captará por medio de dictados[,] intervalos de 2da. mayor y menor ascendente y descendentes [*sic*] en forma sucesiva (diatónicos y cromáticos).
- Leerá, cantará, captará y escribirá intervalos de 8va.[,] 5ta. justa, 4ta. justa y 3ra. mayor en forma simultánea.
- Cantará formando cadenas interválicas diciendo el nombre de las notas con sus alteraciones.
- Memorizará, analizará, cantará y escribirá sucesiones interválicas escuchadas.
- Memorizará y escribirá correctamente dictados musicales en base a 2das. mayores y menores en forma sucesiva.
- Entonará ejercicios (en forma colectiva) basados en intervalos propuestos por el profesor.
- Memorizará, analizará, repetirá y escribirá fórmulas rítmicas sencillas que contengan duraciones de mitad, mitad con punto, cuarto, cuarto con punto, octavo y octavo con punto y sus correspondientes silencios en fragmentos de 2 a 4 compases de 2, 3, 4 y 6 tiempos cuya unidad de tiempo sea el cuarto; también [*sic*] en compás de seis octavos, (se utilizarán dictados y ejercicios de imitación y memorización)[.]
- Palmeará la línea rítmica correspondiente a la voz superior (fragmentos) de 8 sonatas de Mozart[,] cantando [*sic*](cantando) en voz alta y manteniendo su pulso regular.

CONTENIDO

- Ejercicios propuestos por el profesor en base a 2das. mayores y menores ascendente y descendente [*sic*] para lectura, entonación y dictados. (por [Por] lo menos el alumno deberá entonar correctamente 15 ejercicios de este tipo)[.]
- Práctica de lectura a 1ra. vista.
- Ejercicios de lectura, entonación y dictados en base a intervalos simultáneos (8vas., 5tas.[,] 4tas. Justas, 3ras mayores).
- Ejercicios de entonación en base al encadenamiento de intervalos.
- Ejercicios auditivos para analizar, memorizar y entonar.
- Ejercicios rítmicos (a una, dos y más voces)[.]

EVALUACION

Se hará mediante exámenes periódicos y examen final de semestre.

BIBLIOGRAFIA MINIMA:

Mozart y otros autores: selección de fragmentos de obras pianísticas para el estudio del aspecto polirrítmico.
 Mackamul, Roland: - Sensibilización al Fenómeno Sonoro [*sic*] - SECEP UNAM[.] [s.f.]

ASIGNATURA: Adiestramiento Auditivo

SEMESTRE II

OBJETIVOS DIDACTICOS

Al final del semestre el alumno:

- Leerá, cantará y captará mediante dictados[,] intervalos de 3ra. menor[,] además de los estudiados en el 1er. semestre.
- Entonará intervalos encadenados de 8va., 5ta. justa, 4ta. justa, 3ra. mayor y 3ra. menor.
- Analizará, memorizará, entonará, transportará y escribirá sucesiones de intervalos escuchados.
- Memorizará, al escucharlos, fragmentos seleccionados de la literatura musical y luego los transportará correctamente en el piano.
- Repetirá en el piano (analizados mentalmente) ejercicios que escuche y que tocará e profesor.
- Reconocerá los diversos intervalos que escuche y que hayan sido previamente entonados (intervalos sucesivos y simultáneos)[.]
- Entonará intervalos en forma colectiva de acuerdo a las indicaciones el profesor (en grupo).
- Analizará mentalmente el aspecto melódico, rítmico, armónico y estructural de obras orquestales o de otro tipo que escuche (sencillas).
- Memorizará y escribirá fórmulas rítmicas que contengan duraciones hasta el 16avo.[.] así como sus correspondientes silencios en fragmentos de 4 y 8 compases (compases simples a 2, 3, y 4 tiempos y compases compuestos), dictados por el profesor; estos ejercicios contendrán síncopas y tresillos.
- Palmeará la línea rítmica correspondiente a la voz superior de ciertos fragmentos de diversas sonatas para piano de Mozart[,] de una dificultad mayor a las estudiadas en el 1er. semestre, contando en voz alta los tiempos y manteniendo un pulso regular.
- Leerá cánones rítmicos a 2 voces (voz y palmadas) a distancia de un compás[,] que contengan duraciones hasta el 8vo. en compases de tres y cuatro cuartos y seis octavos.

[CONTENIDO]

[no aparece]

EVALUACION

Se hará mediante exámenes periódicos y el examen final del semestre.

BIBLIOGRAFIA MINIMA:

Cánones rítmicos.

Selección de fragmentos musicales pianísticos para el estudio de la polirritmia.

Mackamul, Roland.- Sensibilización al Fenómeno Sonoro [sic] - SECEP UNAM. [s.f.]

Anexo “B”

Mapas de los tres niveles básicos del entrenamiento auditivo
según Roland Mackamul.

Anexo “C”

Listas de profesores de solfeo y de adiestramiento auditivo en
la Escuela Nacional de Música de la UNAM (abril de 2000).

**PROFESORES DE SOLFEO
ENM
(Abril de 2000)**

CICLO PROPEDEÚTICO PLAN 1984	
Todas las áreas	
A. ACTIVOS (abril de 2000)	B. NO ACTIVOS (pero que aún trabajan en la ENM, abril de 2000)
1. Estrada Rodríguez Luis Alfonso	1. Ávila López José Antonio
2. López Hinojosa Guillermo	2. Escobar Blanco Esther
3. Martínez Salgado Graciela Guadalupe	3. Ordóñez Gómez José M.
4. Mayagoitia Vázquez Luis	4. Pérez Delgado Jorge
5. Puchet Cánepa Horacio Miguel	5. Rodríguez Lara Ambrosio Salvador
6. Rosales Cruz Hugo I.	
7. Saldívar Osorio Gabriel	
8. Soto Olmedo Emilio	
9. Tuch Martínez Iduna C.	
10. Valenzuela Remolina Miguel Arturo	
11. Villareal Ruvalcaba Homero	
12. Zúñiga Olmos Francisco	
13. Zúñiga Olmos Jorge	

NIVEL LICENCIATURA PLAN 1996	
Carrera única: Educación musical	
En este plan, la asignatura recibe el nombre de Solfeo y Entrenamiento Auditivo.	
A. ACTIVOS (abril de 2000)	
1. Martínez Salgado Graciela Guadalupe	

**PROFESORES DE ADIESTRAMIENTO AUDITIVO
ENM
(Abril de 2000)**

NIVEL LICENCIATURA PLAN 1984	
Todas las carreras, excepto piano.	
A. ACTIVOS (abril de 2000)	B. NO ACTIVOS (pero que aún trabajan en la ENM, abril de 2000)
1. Cinta Bravo Ricardo	1. Valenzuela Remolina Miguel Arturo
2. Estrada Rodríguez Luis Alfonso	
3. Rodríguez Lara Ambrosio Salvador	

NIVEL LICENCIATURA PLAN 1996	
Carrera única: Educación musical	
A. ACTIVOS (abril de 2000)	
1. Martínez Salgado Graciela Guadalupe	

Anexo “D”

Cuestionario aplicado a los profesores de solfeo y de adiestramiento auditivo de la ENM (marzo y abril de 2000).

PROFESORES DE SOLFEO DE LA ENM

INFORMANTE No.

Fecha:

Día mes año

1. ¿Desea que su nombre aparezca en el informe de investigación? sí no

En caso afirmativo, nombre del informante:

2. Semestre(s) que imparte de la asignatura de solfeo actualmente:

semestre(s):	I	II	III	IV	V	VI
no. de grupos	()	()	()	()	()	()

3. Ubicación, días y horarios en que imparte la asignatura de solfeo en la ENM:

días:	horarios:
Lu	7-8-9-10-11-12-13-14-15-16-17-18-19-20-21-22
Ma	7-8-9-10-11-12-13-14-15-16-17-18-19-20-21-22
Mi	7-8-9-10-11-12-13-14-15-16-17-18-19-20-21-22
Ju	7-8-9-10-11-12-13-14-15-16-17-18-19-20-21-22
Vi	7-8-9-10-11-12-13-14-15-16-17-18-19-20-21-22
Sa	7-8-9-10-11-12-13-14-15-16-17-18-19-20-21-22

Semestre:

Aula o cubículo:

4. Antigüedad en la impartición de la asignatura de solfeo en la ENM:

Fecha de inicio:	Tiempo transcurrido (aprox.):	años
	año aprox.	

5. ¿Imparte actualmente la asignatura de solfeo en otra(s) institución(es)? sí no

En caso afirmativo:

lugar:	años de docencia:
lugar:	años de docencia:

6. Los cursos que imparte en la ENM ¿se basan en los programas oficiales? sí no
(fielmente, o con ligeras variantes)

En caso negativo:

- a) ¿Se basa en programas de creación personal? sí no

En caso afirmativo:

¿Existe versión escrita de tales programas? sí no

¿Facilitaría una copia de los mismos al investigador? sí no

En caso afirmativo ¿cuándo?:

- b) ¿Se basan en programas elaborados por otras personas o instituciones? sí no
(fielmente, o con ligeras variantes)

En caso afirmativo:

¿De dónde provienen?:

¿Posee tales programas? sí no

¿Facilitaría una copia de los mismos al investigador? sí no

En caso afirmativo ¿cuándo?:

Observaciones: