



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA
DE MÉXICO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

DIVISION DE ESTUDIOS DE POSGRADO

POSGRADO EN PEDAGOGIA

**CAMBIO CONCEPTUAL EN ESTUDIANTES DE
APRECIACIÓN MUSICAL DE LA UNIDAD ACADÉMICA DE
MÚSICA DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE
ZACATECAS**

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRO EN PEDAGOGÍA

PRESENTA

ERIC AUGUSTO DE LA ROSA PRIEGO

DIRECTOR DE TESIS:
DR. MIGUEL ANGEL CAMPOS HERNANDEZ



MEXICO, D. F.

2010



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

*Este trabajo está dedicado a Angel Caamaño Carbajal,
el único y verdadero,
por la paciencia, el apoyo y el cariño.*

AGRADECIMIENTOS

En primero lugar, los académicos.

Al doctor Miguel Ángel Campos, por el acompañamiento e inspiración para el trabajo. A las doctoras Sara Gaspar e Iris Xóchitl Galicia quienes me hicieron sugerencias para completar una versión anterior, además de las valiosas recomendaciones bibliográficas. A la doctora Leticia Cortés, quien me ayudó a darle una mayor claridad a la estructura del trabajo y me cuestionó algunas secciones de la versión anterior. A la maestra Norma Edith Hernández quien me hizo varias importantes correcciones de estilo. Agradezco también a todos aquellos que fueron mis profesores en los seminarios de la maestría, así como a los compañeros de los seminarios impartidos por el doctor Campos.

Del personal de la UAMUAZ: a Rosario Valencia, compañera profesora de apreciación Musical por su colaboración para la elaboración de algunas herramientas, así como a los doctores Gonzalo Castillo y Jorge Barrón, el primero me impulsó a desarrollar estudios de posgrado y el segundo estuvo siempre disponible para responder cualquier pregunta relacionada con el Romanticismo. A los alumnos participantes en el estudio quienes se prestaron al estudio con absoluta naturalidad y a todos los que fueron anteriormente asistentes a mis clases de apreciación Musical.

Ahora, los personales.

A mis padres. Mi madre, por su paciencia y silencio, y a mi padre por presionarme con los avances del trabajo. Al doctor Víctor Manuel Aguilar Soria, quien me enseñó cómo funciona mi cerebro, me aportó lo necesario para mantenerme tranquilo y me dio herramientas para superar los momentos en que mi mente se cerraba. Al doctor Arnulfo Joel Correa Chacón, antiguo compañero de primaria y de generación de la secundaria, cada cita médica mensual se convertía en un reto mental muy alentador, además de que me auxiliaba para medir mis avances. A mi hermana Clara, siempre lista para ayudarme a aclarar conceptos. A la maestra Lorena González Balderas, de las pocas compañeras de la UAMUAZ, sino la única, que entendió desde el principio la importancia personal y escolar de este trabajo, además de por simplemente estar ahí.

Por último a Lola, Roxy, Tino, Sol, Truman y Holly. Cada uno el más fiel al acompañar mis horas de trabajo en casa, además de ayudarme en la relajación al necesitar hacer pausas para satisfacer algunas de sus necesidades y proporcionarme tiempo de reflexión peripatética al sacarlos a pasear. También para Tina, que me sacó del hoyo y me enseñó que sí existe el cielo de los perros. ¡Miau y guau, como corresponda!

INDICE

Introducción	I
Capítulo 1. Planteamiento del problema.	1
La selección del tema Romanticismo Musical.	4
Capítulo 2. Marco teórico.	5
2.1. Constructivismo.	5
2.2. Elementos provenientes de las teorías constructivistas.	7
2.3. Psicología de la música.	15
2.4. Apreciación Musical.	21
Capítulo 3. El romanticismo musical.	24
3.1. Antecedentes.	24
3.2. El periodo romántico.	25
3.3. Límites del tema.	28
Capítulo 4. Marco contextual.	30
4.1. La zona conurbada Zacatecas Guadalupe.	30
4.2. La vida musical en la zona conurbada.	31
4.3. La importancia de la formación musical en la localidad.	33
4.4. Planes estatales y legislación universitaria	34
4.5. La UAMUAZ	35
4.6. Apreciación Musical en la UAMUAZ y su relación con otras materias.	39
Capítulo 5. Metodología.	41
5.1. Aspectos teórico-metodológicos.	41
5.2. Diseño.	42
5.3. Población.	43
5.4. Escenario.	43
5.5. Procedimiento.	43
5.6. Instrumentos	45
5.7. Estudio de casos.	47
Capítulo 6. Resultados y discusión.	48
6.1. Características de la población bajo estudio.	48
6.2. Resultados del pretest.	50
6.3. Las sesiones de clase durante el periodo de estudio.	54
6.4. Respuestas a las entrevista del MAP.	56
6.5. Resultados del postest.	58
6.6. Resultados cuantitativos del postest.	61
6.7. Presentación de algunos casos.	63
6.8. Ausencias en los análisis globales.	72
6.9. Problemas para la asignación de niveles de organización conceptual.	74
6.10. El MAP y las disciplinas artísticas.	75
6.11. La enseñanza expositiva de Apreciación Musical.	76
6.12. Constructivismo constreñido y diferencias entre los grupos.	78
6.13. Factores motivacionales, intereses profesionales, antecedentes familiares.	79
Capítulo 7. Conclusiones.	81
7.1. Los contenidos de Apreciación Musical.	81
7.2. Consideraciones para la selección de métodos de enseñanza de Apreciación Musical .	81
7.3. Valores para estudios con el MAP en el campo musical.	82
7.4. Las preguntas del estudio.	83

Capítulo 8. Consideraciones para una reestructuración curricular de la UAMUAZ.	86
8.1. Consideraciones emanadas de las conclusiones	86
8.2. Otras consideraciones.	88
Referencias bibliográficas	90
Anexos	94

INTRODUCCIÓN

La idea popular de la formación de un músico se centra básicamente en esa máxima, que algunas personas atribuyen a Beethoven de que “es 5% de inspiración y 95% de transpiración”. Se considera músico prácticamente en exclusiva al que se dedica a la ejecución. Efectivamente, para un ejecutante son largas las horas de estudio frente al instrumento. Para niveles profesionales, la mayoría de los instrumentos, como el piano y los instrumentos de arco, se hablan de 4 horas diarias, como mínimo.

Pero las sesiones de estudio no se limitan a la memorización de la partitura y la mejora de habilidades técnicas propias del ejecutante. El instrumentista debe aplicar una serie de conocimientos, en su mayoría formales, que le permitan el despliegue de la imagen artística que tiene de la obra, mientras respeta el estilo al que corresponde ésta.

Un instrumentista promedio debe tener conocimientos formales mínimos de anatomía y estética. Pero sus conocimientos deben ser amplios en otros campos: historia universal, más específicamente historia del arte, historia de la música e historia de la filosofía. Además debe poseer una sólida formación en aspectos netamente musicales como en la armonía y el contrapunto.

Cuando un aspirante a músico ingresa a las escuelas de música tradicionales, en las cuales lo que más se valora es la formación de ejecutantes del repertorio llamado “clásico”, junto a la práctica de su instrumento pasan por un periodo introductorio de la cual los profesores de instrumento esperan que los alumnos obtengan una base mínima (y a veces no tan mínima) de la historia de la música y análisis musical. Más específicamente, que reconozcan las diferencias entre estilos musicales y sean capaces de discernir las estructuras que soportan las piezas musicales a estudiar. Para el profesor de instrumento, estos conocimientos ahorrarían tiempo y facilitarían la aplicación de estrategias de estudio.

Esta fase introductoria se centra básicamente en las clases de Solfeo y, más específicamente en la apreciación Musical, que en algunas escuelas recibe otros nombres, como Introducción a la Música. Cuando los alumnos de nuevo ingreso comienzan esta materia, a partir de los 12 años para el caso de Unidad Académica de Música de la Universidad Autónoma de Zacatecas, por lo general tienen algunos conocimientos de historia universal y no mucho más. Algunos tienen algo de experiencia con la música clásica, aunque en la mayoría de los casos viven inmersos en otros géneros musicales, ya sean populares o folklóricos. Esto se refleja en sus intereses profesionales: algunos quieren dedicarse al repertorio clásico, otros a la música popular, y los hay que piensan en ambos.

¿Qué experimentamos los profesores de Apreciación Musical? Tenemos la presión de los maestros de instrumento que esperan en los alumnos los conocimientos formales pertenecientes a la tradición clásica que se mencionan arriba. Al mismo tiempo tenemos que enseñar a “escuchar” apropiadamente a los alumnos, una forma de escucha propia del profesional de la música. En el caso de la UAMUAZ, la tradición ha sido inclinarse más por programar la enorme cantidad de información sobre más de quince siglos de música en tan sólo cuatro semestres, esperando que el alumno aprenda a escuchar en el camino.

En la práctica, muchos alumnos desertan, tal vez porque no esperaban tener trabajo más allá de la práctica instrumental o porque el plan no satisface sus necesidades. Además los resultados en los exámenes nos han dejado la impresión a los docentes que hay algo más detrás, pues los resultados son muy variables, dependiendo de la edad, y en la mayoría de los casos los conocimientos formales reportados por los estudiantes en sus exámenes escritos parecen ser limitados con respecto a lo esperado.

¿Qué sucede con esta asignatura, la primera asignatura teórica de un plan de estudios que a los ojos de un profesional, en una primera impresión, parece estar perfectamente elaborado? ¿Por qué algunos de los alumnos que tienen intereses en la música popular abandonaban y otros no? ¿Es real la percepción de que los resultados variaban sensiblemente según la edad de los estudiantes, teniendo en cuenta de que los había desde los 12 hasta más allá de los 30 años de edad?

El presente trabajo se aborda el problema desde las perspectivas que se han señalado, todas a través de una sola metodología de análisis: el aprendizaje de temas según la edad, la historia musical de los alumnos y sus intereses profesionales, de la cual surge la pregunta central de investigación: *¿cómo influye la edad, los antecedentes musicales, los intereses profesionales musicales de los alumnos de la UAMUAZ en el aprendizaje del temas clave de Apreciación Musical?* El tema con el que se llevo a cabo este trabajo fue el estilo romántico, y los resultados pueden resultar inesperados para el profesorado de la UAMUAZ, puesto que los alumnos de ciertas edades, con ciertos intereses profesionales y con determinados antecedentes musicales fueron los que mostraron un mejor desempeño, en contra de los que son considerados alumnos ideales.

En el capítulo 1 se hace el planteamiento del problema describiendo muy brevemente las condiciones del entorno donde se presenta. En él también se encuentra la pregunta de trabajo y las categorías de análisis que de ella se desprenden. Se explican además las razones para la selección del tema con el que se realizó el estudio.

El capítulo 2 está dividido en tres grandes partes. La primera está dedicada a las teorías de corte constructivista en las que se apoya la investigación (apartados 2.1 y 2.2). La segunda parte se ocupa de estudios específicos en torno a la música y la educación musical. La última sección se ocupa de revisar la Apreciación Musical y algunos aspectos relativos a su enseñanza.

El capítulo 3 expone el tema que se trabajo en clases para la realización de esta investigación. Se señalan sus antecedentes y sus límites. Se puede ver el tipo de conocimientos con los que se trabaja y su complejidad, a pesar de la forma mínima y sencilla en que podrían ser calificados por los especialistas.

En el marco contextual, que se expone en el capítulo 4, se detallan algunas de las características de la localidad donde se desarrolló la investigación, la vida e importancia de la música en ella, la institución educativa, para concluir con las características de la materia Apreciación Musical, así como su relación con otras materias de lo programas educativos que oferta la UAMUAZ.

Lo correspondiente al diseño, procedimiento e instrumentos en los que se apoya la investigación se exponen en el capítulo 5. Metodología. El Modelo de Análisis Proposicional de Campos y Gaspar ha sido una herramienta de gran utilidad en este estudio puesto que permite analizar el conocimiento formal que se maneja en apreciación musical a partir de sus aspectos lógico-conceptuales y epistemológicos, tanto de los contenidos a enseñar, como de los logrados por los alumnos.. El capítulo 6 incluye en varios apartados los resultados obtenidos de cada uno de los momentos e instrumentos de la investigación, continuando con una breve discusión de éstos a la luz de los puntos tomados en cuenta en el marco teórico.

Los últimos dos capítulos se centran en las conclusiones. En el capítulo 7 se presentan las conclusiones emanadas de la investigación, haciendo correspondencia en uno de sus apartados a las categorías de análisis emanadas de la pregunta de investigación, así como a ésta misma, señalando la disparidad entre los alumnos con mejor desempeño en la investigación y las características que tiene el aspirante ideal que señala el perfil de ingreso de la UAMUAZ. Un apartado se dedica a lo que podría considerarse contenidos óptimos para apreciación musical para la UAMUAZ, mientras otro se ocupa de las estrategias de enseñanza de los mismos, haciendo énfasis en la necesidad de trabajar con los conocimientos previos de los alumnos. Siendo, por lo que sabemos, el primer estudio que se aplica con el MAP al campo musical, se presentan algunas consideraciones en torno a cuál de los valores obtenidos puede ser tomado en cuenta como valor de referencia. El capítulo 8, dado el proceso de reestructuración curricular en el que se encuentra inmersa la UAMUAZ, expone algunos puntos a tomar en cuenta en dicho proceso, algunas emanadas directamente de las conclusiones del estudio y otras que consideramos oportunas de comentar brevemente.

Capítulo 1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

No conocemos una cultura en nuestro planeta en la que la música no tenga presencia. Sin embargo, en México la investigación en educación musical en los últimos años ha estado muy atrás con respecto a las necesidades que se manifiestan en el área. Un ejemplo claro de ello es que la mayoría de las escuelas de música del país están diseñadas para formar músicos en la tradición de concierto, con cierto tipo de intereses -trabajo en orquestas sinfónicas o agrupaciones de cámara- y con determinados antecedentes musicales - conocimientos del repertorio tradicional de su instrumento y básicos sobre teoría e historia de la música-. Se dejan de lado expresiones musicales que también requieren profesionales bien formados.

El presente trabajo se centra en el caso de la Unidad Académica de Música de la Universidad Autónoma de Zacatecas (UAMUAZ), cuyos programas de estudio tiene un perfil como el de las escuelas descritas, pero que en la práctica se ha ido encontrando que los intereses de los alumnos no siempre coinciden con el perfil profesional que ella propone. Actualmente, la UAMUAZ ofrece dos programas educativos (PE) diferentes para la licenciatura en música: Licenciatura en Instrumento y Licenciatura en Canto. La línea que siguen estos dos programas es la de formar concertistas que se ocupen de la tradición musical académica europea y sus derivaciones americanas. En ambos programas no existen materias que aborden ni la música tradicional de México o de otras regiones del mundo, ni las expresiones musicales populares o comerciales. No hay formación en composición, producción fonográfica, musicología ni etnomusicología. Y a pesar de que existen materias que sugieren preocupaciones en torno a la educación, no se puede considerar que exista una formación como educador en música.

Un fenómeno que se da durante la selección de los alumnos para nuevo ingreso a la UAMUAZ es la respuesta estratégica de los aspirantes a la pregunta sobre sus intereses musicales profesionales: "*Música académica*",¹ en alguna de sus variantes,

¹ El término *música académica* ha tomado auge en los últimos años para sustituir otros términos que se prestan a confusión o a ser malinterpretados, como *música clásica* o *culta*. De manera paródica pero altamente reflexiva, en su *Manual de estilo del arte contemporáneo* Pablo Helguera define lo

ya que los candidatos o sus padres saben que esa respuesta les puede facilitar el acceso. En realidad los intereses profesionales de los alumnos son más variados que sólo la tradición académica. Hay alumnos que tienen intereses en la música folclórica, en el rock, en el jazz o en otros géneros. Incluso, hay alumnos que ingresan a la licenciatura sólo por ampliar sus horizontes culturales sin intención de concluir una licenciatura en música o alumnos que son obligados por los padres.

La asignatura Apreciación Musical es una de las primeras que se imparten a los alumnos en los dos PE de la UAMUAZ. Los alumnos que tienen que cursar esta materia tienen antecedentes musicales muy diversos: los hay que no tienen ninguna experiencia y los hay que han hecho estudios musicales, en algunas academias particulares, en la misma universidad, en otras ciudades, o que participan en agrupaciones musicales de diferente índole.

Por las características de los programas, los alumnos tienen muy diferentes edades, partiendo desde los 12 años o una vez concluida la primaria. Aunque en ocasiones, las autoridades responsables de organizar los grupos, han tratado de darles alguna homogeneidad como por la edad, el instrumento o por sus antecedentes musicales, los docentes de Apreciación Musical notamos una disparidad en los resultados, dentro de y entre los grupos.

Es por ello que, tomando en cuenta la compleja realidad de los estudiantes, que contrasta con el perfil de ingreso de los alumnos para los actuales PE de la UAMUAZ, se decidió llevar a cabo un estudio que permita sentar las bases para su rediseño. Para el presente trabajo se ha seleccionado un tema del programa de estudios vigente: el Romanticismo Musical. De esta manera ha surgido la pregunta que guía el presente trabajo:

académico como “toda forma de trabajo artístico que se ha mecanizado hasta el punto de convertirse en un sistema creativo que puede aprenderse en cualquier parte y ser enseñado por profesores con capacidades relativamente limitadas” (p. 141). La academia promueve ciertas formas de trabajo y califica el valor estético de las producciones artísticas. Eso mismo sucede dentro de las escuelas de música como las que hemos descrito. La única producción válida para ellos es la que regularmente llamamos clásica (término incorrecto porque clásico puede ser cualquier cosa que se convierte en una referencia en su campo; en música, se refiere al estilo clásico del siglo XVIII) o culta (también término erróneo porque entonces la música que no corresponde a este estilo sería inculta).

¿Cómo influye la edad, los antecedentes musicales y los intereses profesionales musicales de los alumnos de la UAMUAZ en el aprendizaje del tema Romanticismo Musical de la materia Apreciación Musical?

Las categorías que se plantean en esta pregunta pueden dar paso a una serie nueva de preguntas, a través de las cuales se han revisado los resultados obtenidos:

- *Edad*: como ya se decía, los alumnos ingresan con diferentes edades. Esto también se refleja en los estudios que están realizando en su formación básica, desde la secundaria hasta los que ya terminaron la educación media superior, en cualquiera de sus modalidades. En el caso de este estudio algunos alumnos cursaban el nivel medio superior y otros ya habían concluido este nivel.
- *Antecedentes musicales*: como la formación musical previa ha sido usada como criterio para designar los grupos en los que los alumnos cursarán sus estudios musicales, queremos revisar si es realmente válido para hacer esa división de los estudiantes.
- *Antecedentes familiares*: como se verá en el marco teórico, el medio donde se desarrolla un aspirante a músico, así como la relación que su familia tiene con este arte influye en el desempeño del estudiante durante su formación. ¿Tienen el mismo alcance los antecedentes familiares para las materias teóricas, como Apreciación Musical?
- *Intereses profesionales*: como se ha dicho, la UAMUAZ pretende formar profesionales dentro de la tradición de la música de concierto. Se supondría que aquellos alumnos cuyos intereses profesionales van en este sentido serían quienes mejor desempeño muestren, con respecto a sus pares que quieren desarrollar carreras en alguno de los géneros populares o en ambas vertientes.

Hemos querido abordar este trabajo a partir del cambio conceptual, porque en primer lugar se corresponde a la perspectiva teórica con la que queríamos trabajar. Además, como se le cita en el marco teórico (apartado 2.2.6. *Cambio conceptual*), nos permite identificar los cambios que se han operado antes y después del

enfrentamiento del estudiante con un nuevo tema. Además de que presenta relaciones con los intereses, aspectos sociales y motivaciones del individuo.

La selección del tema Romanticismo musical.

Puesto que el diseño de los contenidos de apreciación Musical tiene funciones de asignatura introductoria, todos sus temas pueden ser considerados como tema clave o de cultura básica. Sin embargo en lo que se refiere a los estilos musicales, los alumnos en la práctica de sus instrumentos básicamente abordan obras que se encuentran entre el siglo XVII y los principios del siglo XX: barroco, clásico, romántico, posromántico e impresionismo.

Por los requerimientos de la metodología seleccionada² para la elaboración de esta investigación, sólo dos de los estilos que faltaban por abordar con los grupos del estudio, el estilo clásico y el romántico, cumplen con las condiciones requeridas, especialmente las que se refieren a la extensión del tema. El estilo clásico permitió hacer un ejercicio previo para que los alumnos se habituaran a las condiciones del estudio, pero concluyó junto con el semestre, por lo que la última etapa de la recolección de datos, que se realiza dos semanas después de concluida la exposición del tema, se enfrentó al problema de no disponer con la presencia de la mayoría de los participantes.

Por otra parte, el repertorio de los instrumentos de los alumnos participantes está formado en buena parte por obras que pertenecen al periodo romántico, en especial para los flautistas, clarinetistas, guitarristas y pianistas, que representan más de la mitad de la población con la que se trabajó.

Además el término romántico se presta a confusiones en la sabiduría popular, que lo relaciona con amoroso o sentimental, en contraste con la amplitud real del término para la historia del arte en general, y de la música en particular.

² Ver capítulo 5.

Capítulo 2. Marco Teórico

Derivando de la pregunta de estudio y las categorías que ésta presenta, se elaboró el presente marco teórico. El capítulo comienza con la perspectiva que se ha tomado para realizar el estudio (apartado 2.1. *Constructivismo*). Se presentan a continuación los aspectos teóricos provenientes de la psicología de la educación (apartado 2.2. *Elementos provenientes de teorías constructivistas*), para después hacerlo con los provenientes de la psicología de la música (apartado 2.3. *Psicología de la música*). En aquellos aspectos que interviene la edad, se hace una descripción breve de los que corresponden a la edad de la población del estudio.

El problema de la edad se aborda en los apartados apartado 2.2.1. *Desarrollo cognitivo* y 2.3.1. *Desarrollo estético y musical*. Los antecedentes musicales son abordados aquí como conocimientos que junto a lo referente al cambio conceptual conforman el resto del apartado 2.2, con excepción del punto 2.2.2. *Motivación*. El lugar que ocupan los antecedentes familiares se exponen en el punto 2.3.3. *Antecedentes musicales*. Lo correspondiente a los intereses profesionales se desarrolla en los puntos 2.2.2. *Motivación* y 2.3.2. *Intereses profesionales*. Concluye este capítulo con una breve revisión sobre lo qué es *Apreciación Musical*.

2.1. Constructivismo.

El constructivismo es una posición epistemológica que se distancia tanto del empirismo como del racionalismo,³ por lo que podemos rastrear sus orígenes en Kant.⁴ “Según la posición constructivista, el conocimiento no es una copia de la realidad, sino una construcción del ser humano”.⁵ El problema que plantea el constructivismo “no es si la realidad existe o no, sino lo que el ser humano puede hacer con ella”.⁶ Este *hacer* no se refiere exclusivamente a las actividades físicas sobre la realidad o hacer procedimental, sino también a qué puede hacer el ser humano con respecto a la realidad al pensarla, representársela o interpretarla.

³ CUBERO, ROSARIO, *Perspectivas constructivistas. La intersección entre el significado, la interacción y el discurso*, p. 15.

⁴ KLINGER KAUFFMAN, CYNTHIA y G. Vadillo Bueno, *Psicología cognitiva. Estrategias en la práctica docente*, p. 6.

⁵ CARRETERO, MARIO, *Constructivismo y educación*, 2009, p. 22.

⁶ CUBERO, *op. cit.*, p. 17.

Existen diversas clasificaciones de las posiciones constructivistas, entre ellas la que se presenta a continuación, que las designa como constructivismo endógeno, constructivismo exógeno y constructivismo dialéctico.⁷

Constructivismo endógeno: se caracteriza por la construcción interna de estructuras de conocimientos y por la construcción de nuevos conocimientos a partir de otros previos. El lugar donde se realiza la actividad de construcción es en el individuo. El entorno facilita oportunidades para situaciones de asimilación, desequilibrio y cambio, pero la actividad se realiza en el sujeto. Dentro de los constructivismos endógenos podemos clasificar la teoría psicogenética piagetiana, la cual se remonta a Leibniz quien “describía la mente como una entidad activa, que se desarrolla a través de principios dirigidos desde el interior hacia una perfección cada vez mayor.”⁸ Las preguntas básicas del paradigma constructivista piagetiano son:

- a) ¿Cómo construimos el conocimiento científico?
- b) ¿Cómo se traslada el sujeto de un estado de conocimientos inferior (de menor validez) a otro de orden superior (de mayor validez)?
- c) ¿Cómo se originan las categorías básicas del pensamiento racional? (objeto, espacio, tiempo, causalidad, etc.).⁹

Constructivismo exógeno: tiene una base empirista que de alguna forma considera el conocimiento como un producto del entorno, que desempeña un papel fundamental en la estimulación y la dirección de la acomodación de las estructuras de conocimiento. A pesar de que considera activos a los individuos, ya que éstos abstraen el conocimiento del entorno, el factor que dirige el curso del aprendizaje es la guía externa de la realidad física o de los modelos sociales. Las teorías cognitivas pertenecen a este tipo de constructivismos, cuyas preguntas principales a responder son:

⁷ *Ibid*, pp. 171-172. Esta clasificación me ha parecido pertinente pues es paralela a la división que hace Hernández Rojas de los paradigmas en psicología de la educación, en el texto que se cita en este trabajo y con el que he estado ampliamente familiarizado desde que cursé los estudios de maestría.

⁸ LEAHEY, THOMAS H., *Aprendizaje y cognición*, p. 433.

⁹ HERNÁNDEZ ROJAS, GERARDO, *Paradigmas en psicología de la educación*, pp. 175-176.

- a) ¿Cómo las representaciones mentales guían los actos (internos o externos del sujeto con el medio físico y social)?
- b) ¿Cómo se elaboran o generan dichas representaciones mentales en el sujeto que conoce?
- c) ¿Qué tipo de procesos cognitivos y estructuras mentales intervienen en la elaboración de las representaciones mentales y en la regulación de las conductas? ¹⁰

Constructivismo Dialéctico: la fuente del conocimiento se sitúa en la interacción continua que se produce entre las personas y su contexto social de desarrollo. El paradigma sociocultural vigotskiano corresponde a esta clasificación y tiene como núcleo teórico las siguientes tesis:

- a) La tesis de que las funciones psicológicas superiores sólo pueden entenderse a través del estudio de la actividad instrumental mediada.
- b) La tesis que sostiene que las funciones psicológicas superiores tienen su origen y se desarrollan en el contexto de las relaciones socioculturalmente organizadas.
- c) Las funciones psicológicas superiores no pueden ser estudiadas como entidades fosilizadas, sino a través de la aplicación de un análisis genético.¹¹

2.2. Elementos provenientes de las teorías constructivistas.

2.2.1. Desarrollo cognitivo. Según Piaget, dependiendo de la edad de la persona, el **estadio de aprendizaje** en la que se encuentra: del nacimiento a los 18 meses en el *estadio sensorio motriz*; de los 18 meses a los 7 ó 8 años en el *estadio de representación preoperativa*; de los 7 ó 8 a los 12 ó 15 en el *estadio de las operaciones concretas*; y a partir de los 14 o 15 años en adelante en el *estadio de las operaciones formales*.¹²

¹⁰ HERNÁNDEZ ROJAS, *op. cit.*, p. 122.

¹¹ *Ibid*, p. 221.

¹² PIAGET, J. *Estudios de psicología genética*.

Caracterizan este último estadio las operaciones sobre atributos secundarios de los objetos, la lógica y razonamiento deductivo sobre hipótesis y proposiciones. Las personas que se encuentran en esta etapa deberían presentar ciertas habilidades lógicas y científicas. La capacidad de usar la lógica de proposiciones es ejemplo de las primeras, mientras que entre las habilidades científicas se encuentran la capacidad de disociar factores y controlar variables; diferenciar entre la comprobación empírica de una hipótesis o teoría y su prueba por razones formales; el uso de estrategias falsadoras; preferencia por las explicaciones simples sobre la complejas; y la capacidad de eliminar elementos parásitos que distorsionan un fenómeno.¹³

Cuando adolescentes y adultos se enfrentan a campos nuevos de conocimiento, trabajan inicialmente a nivel de operaciones concretas, aunque pasarán al nivel de operaciones formales más rápido que un niño de que se encuentre en el tercer estadio. Sin embargo, diversos estudios muestran que no todos los sujetos alcanzan a desarrollar la etapa de operaciones formales.¹⁴

El proceso de equilibración es el responsable de la transición entre estadios de desarrollo. La equilibración subyace a la asimilación y la acomodación. “La asimilación consiste en la incorporación de información a los esquemas ya existentes en el sujeto. La acomodación implica la transformación de los esquemas que se ajustan de este modo a la realidad, a nuevas situaciones y experiencias.”¹⁵ “La asimilación y la acomodación entran en juego cuando un niño o una niña (o un adulto) se enfrentan a un nuevo objeto o situación que exige dominio adaptativo”.¹⁶ “Según Piaget, el progreso de las estructuras cognitivas se basa en una tendencia al equilibrio entre los dos procesos. Es muy importante entender que sólo del desequilibrio entre los dos procesos surgen el aprendizaje y el cambio cognitivo”.¹⁷

¹³ DELVAL, Juan, *Crecer y pensar. La construcción del conocimiento en la escuela*. Capítulo VIII, pp.185-204.

¹⁴ AUSUBEL, D., J. D. Novak, H. Hanesian, *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*, pp. 214.

¹⁵ CUBERO, *op. cit.*, p. 39.

¹⁶ LEAHEY, *op. cit.*, p. 440.

¹⁷ KLINGER KAUFMAN, *op. cit.*, p. 47.

2.2.2. *Motivación.* Otra serie de variables que inciden en el aprendizaje son los **factores motivacionales**.¹⁸ Estos factores se pueden dividir entre **extrínsecos** e **intrínsecos**. Los primeros tienen que ver con la motivación de logro, la búsqueda de aprobación de los superiores –impulso afiliativo–, la necesidad de obtener un estatus –mejoría del yo– y el castigo. El impulso cognoscitivo es el factor motivacional intrínseco que obtiene el sentido de éxito por el aprendizaje mismo. En otras palabras, es el querer aprender por el conocimiento mismo. Este tipo de motivación es la única indispensable para un aprendizaje a largo plazo, puesto que impulsa y apresura el aprendizaje mejorando los esfuerzos, la atención y la disposición.

2.2.3. *Constructivismo constreñido.* Según Demetriou¹⁹ la mente es un universo jerárquico multisistémico y multidimensional. Su modelo postula dos niveles de sistemas interdependientes e interparticipantes: los sistemas de dominio específico y los sistemas de dominio general.

Los sistemas de dominio específico son un conjunto de esferas de capacidad especializada (ECE), también llamados sistemas orientados al entorno. Están conformados por tres elementos: elementos nucleares, hechos para lidiar con las estructuras típicas del dominio de realidad al que pertenece y que son de importancia adaptativa para el organismo; operaciones lógicas, que son sistemas de acción, que se usan para cada ECE; y conocimientos y creencias, producto de los dos anteriores. Las ECE están organizadas jerárquicamente. Hay diferentes propuestas en cuanto a cuántas esferas y de qué dominios de la realidad se ocupan cada una. En 1999 Demetriou y Raftopoulos proponen siete: categórico, causal, espacial, proposicional, pensamiento social y dibujo.²⁰

Los sistemas generales son dos: el sistema de procesamiento y el sistema hipercognitivo. El sistema hipercognitivo tiene a su vez tres sistemas independientes: (i) el modelo personal de la mente, (ii) el modelo personal de inteligencia y (iii) la imagen cognitiva propia. En esta última imagen se especifican las representaciones

¹⁸ AUSUBEL, D., J. D. Novak, H. Hanesian, *op. cit.*, p. 347 y sigs.

¹⁹ DEMETRIOU, A. "Nooplasis: 10+1 Postulates About the Formation of the Mind".

²⁰ DEMETRIOU, Andreas y A. Raftopoulos, "Modeling the Developing Mind: From Structure to Change", p. 5.

personales sobre las propias fortalezas y debilidades intelectuales, las creencias, las preferencias, los intereses personales y otras cosas.

En la intersección de los sistemas de dominio específico y el sistema hipercognitivo se encuentra el sistema de procesamiento. El estado de este sistema determina la cantidad de información que se puede manejar en cierta etapa de desarrollo. Tiene tres dimensiones: velocidad del pensamiento, que afecta el ritmo de la enseñanza ya que impide al profesor ir más rápido de lo que los estudiantes pueden procesar la información; control del pensamiento, que afecta la síntesis de la información, la primera información que se presente a los alumnos sólo puede ser información relevante; y almacenamiento, la cual determina el volumen y estructura de la información, la cual debe ser presentada a cada paso en cantidades que puedan ser representadas y manejadas por los estudiantes.

Según el modelo de Demetriou, el desarrollo de cada uno de los sistemas -de dominio específico, hipercognitivo y de procesamiento- está limitado por la capacidad de los otros, cada uno de los cuales requiere de diferentes mecanismos para su desarrollo. De la misma manera, aprender en el aula depende no sólo de la condición de los sistemas y niveles del propio alumno, sino también de los de sus compañeros y profesores. Así se habla de un **constructivismo constreñido** o limitado, en contraste con las visiones tradicionales de un constructivismo 'silvestre' o 'libre' (*wild constructivism*), sin ningún tipo de limitaciones.

2.2.4. Conocimientos. Aprendizaje. Las actividades que se desarrollan en el aula giran en torno a los **contenidos**, los cuales incluyen una selección de **conocimientos** que se supone es necesario que el estudiante logre sobre la teoría, la metodología, la práctica o la historia del campo al cual pertenecen. Todas las relaciones entre el profesor, los alumnos, las estrategias de aprendizaje y los objetivos de la asignatura están mediadas por los contenidos en lo que Campos y Gaspar llaman estructura didáctica.²¹

²¹ CAMPOS, M.A. y S. Gaspar. "Las condiciones inmediatas de la construcción de conocimiento: un esquema para el análisis de la interacción en el aula".

El proceso por el cual los sujetos adquieren nuevos **conocimientos** es lo que conocemos como **aprendizaje**, que es un proceso constructivo interno.²² El conocimiento es asimilado por el sujeto a manera de **representaciones**, que son conjuntos complejos de significados acerca de un objeto.²³ Las representaciones nos relacionan con la realidad pero no son idénticas a ésta, dependen de la mediación de la acción entre sujeto y objeto, la interacción social y el relacionamiento categorial. Las representaciones se constituyen de imágenes y significados. La asimilación de nuevo conocimiento depende de dos aspectos: “de la representación inicial que tengamos de la nueva información y de la actividad, externa o interna, que desarrollemos al respecto.”²⁴

Los nuevos conocimientos son asimilados por los alumnos con la ayuda de lo que ellos ya previamente conocen. Los conocimientos presentados en los contenidos curriculares y aquellos en la mente del individuo tienen una estructura diferente. Se llama **estructura lógica** a la de los conocimientos de los contenidos curriculares, mientras que la del sujeto es llamada **estructura psicológica**. La estructura lógica del conocimiento curricular responde a principios de no arbitrariedad, claridad y posibilidad. Puede ser conectado con la estructura psicológica del sujeto, dependiendo de su contenido conceptual, transformándose así de significado lógico en significado psicológico. Los conocimientos previos del sujeto permiten la inclusión de nuevo conocimiento relacionado, por lo que son llamados **inclusores**. El aprendizaje depende además de las estrategias de acceso, organización y uso, y en el conocimiento científico, también entran en juego estrategias de razonamiento.²⁵

Un nuevo conocimiento o representación mental puede desvanecerse si no se le relaciona adecuadamente con símbolos (guiones personales, formalismos léxicos o científicos) que los hagan identificables y mentalmente manipulables. Este proceso, llamado **individuación simbólica**,²⁶ varía según su originalidad, si es un símbolo ya usado o es nuevo, y su minuciosidad, el alcance del símbolo.

²² CARRETERO, *op. cit.*, p. 83.

²³ CAMPOS, M.A. y S. Gaspar. “Representación y construcción del conocimiento”.

²⁴ CARRETERO, *op. cit.*, p. 22.

²⁵ AUSUBEL, D. “Aspectos psicológicos de la estructura del conocimiento”.

²⁶ DEMETRIOU, Andreas y A. Raftopoulos, *op. cit.*, p. 35.

2.2.5. *Conceptos*. Las estructuras lógicas y psicológicas están formadas por complejas redes de **conceptos** y **relaciones lógicas**. Los conceptos agrupan objetos, eventos y procesos en clases, basados en sus características comunes consideradas necesarias y contingentes. Los conceptos, como constituyentes de las representaciones mentales, heredan sus contenidos a éstas.²⁷ Un concepto tiene los siguientes elementos:²⁸

- a) una denominación, esto es, una etiqueta que da nombre al concepto;
- b) una descripción, que informa de las características o atributos (necesarios y/o contingentes) de un objeto. Este componente nos dice *qué* es el objeto;
- c) una explicación, formada por la estructura relacional, sea esta causal, implicatoria u otra. Este componente nos dice *cómo* o *por qué* el objeto se comporta como se comprende actualmente;
- d) una escala, o conjunto de valores de atributos, ordinales o de otros, que indica *cuánto* varía el objeto o sus elementos en una situación dada (menos que, el doble que,...);
- e) ejemplos del objeto.

Para comprender un concepto, los elementos indispensables son b, c y e.

Las relaciones lógicas conectan los conceptos dentro de una **organización conceptual** o estructura lógica y las hay de diferentes tipos como identidad, equivalencia, conjunción, disyunción, causal, etc.

El estudio de los conceptos se puede hacer a dos niveles:

1. Estático o de representación: ¿cuál es la representación inicial del concepto o categoría y qué cambios se producen en esa representación cuando se forma una nueva categoría o se modifica?

²⁷ FODOR, J. A. *Conceptos. Donde la ciencia cognitiva se equivocó*.

²⁸ CAMPOS, M.A. y S. Gaspar, *A Detailed Step-by-step Procedure to Use the Propositional Analysis Model to Study Concept Organization*, p.3.

2. Dinámico: ¿qué es lo que sucede para que la categoría A se vea modificada, convirtiéndose en la categoría B?²⁹

2.2.6. *Cambio conceptual*. Las teorías sobre el **cambio conceptual** trabajan con los conocimientos previos. Para ello parten de una concepción constructivista de la adquisición de conocimiento.³⁰ “Para poder determinar el cambio entre A (conocimiento previo) y B (representación final deseada), habrá que evaluar el conocimiento previo inicial y dependiendo del tipo de cambio que queramos promover, evaluar B para ver si se han producido cambios o no en la red conceptual del individuo”.³¹ Los conocimientos previos tienen efectos en el cambio conceptual:³²

1. Nivel de conocimiento específico en la disciplina. El nivel de pericia en el dominio genera diferencias tanto en A como en las estrategias que se ponen en marcha para pasar de A a B (diferencias conceptuales, estratégicas y epistemológicas entre novatos y expertos).
2. El conocimiento previo específico de un dominio A no está aislado, sino que además de formar parte de un nicho conceptual, interactúa con metas y motivaciones del individuo, aspectos sociales y habilidades de pensamiento.
3. En cuanto a conocimiento científico, se pueden desarrollar concepciones erróneas que se generan a través de la interacción cotidiana con los objetos y pueden ser resistentes a cualquier modificación.

Por su parte las concepciones erróneas, también llamadas **conceptos alternativos** o *misconceptions*, tienen su papel en el cambio conceptual:³³

- a) Todos tenemos conceptos erróneos.
- b) Son muy resistentes a la instrucción.
- c) Esto es porque la enseñanza se realiza al margen del conocimiento de los alumnos y sus fines en la vida cotidiana.
- d) Los conceptos erróneos presentan pocas diferencias entre distintos alumnos.

²⁹ LIMÓN LUQUE, MARGARITA., “Formación de conceptos y cambio conceptual”, p. 66.

³⁰ LIMÓN LUQUE, *op. cit.*, p. 77.

³¹ LIMÓN LUQUE, *op. cit.*, pp. 80-81.

³² LIMÓN LUQUE, *op. cit.*, pp. 81 y sigs.

³³ CARRETERO, *op. cit.*, p. 89.

- e) La mayoría de los conceptos erróneos tienen un carácter implícito, hay que hacerlos explícitos.
- f) Los conceptos erróneos tienen diferente grado de coherencia, del que depende su facilidad o dificultad de cambio.

El cambio conceptual se puede analizar a partir de diferentes modelos: modelos fríos, centrados en aspectos racionales; modelos experienciales, centrados en el uso y contexto de aplicación del conocimiento; y modelos calientes, centrados en elementos motivacionales y afectivos.³⁴

Carey propone dos **tipos** de cambio conceptual: **cambio conceptual superficial** o **reestructuración débil**, por enriquecimiento o por revisión del concepto; y **cambio conceptual radical** o **reestructuración fuerte**, una reestructuración completa del conocimiento previo del individuo.³⁵ Sánchez Mora relaciona estos tipos con otros propuestos por otros autores. Así la reestructuración débil, es equivalente a la captura conceptual o asimilación, mientras la reestructuración fuerte lo sería al intercambio conceptual o acomodación.³⁶

2.2.7. El discurso. El intercambio de conceptos, por tanto de conocimientos, se da a través del **discurso**, un texto, sea hablado o escrito, que al expresarse genera “una secuencia determinada de elementos relacionados que se definen funcionalmente”.³⁷ Un discurso se puede analizar en tres niveles secuenciales: estructural-funcionalmente, retóricamente y gramaticalmente.³⁸ En el caso de los contenidos de las asignaturas escolares, el discurso en la mayoría de los casos está constituido por **conocimiento científico** que se diferencia del no científico, o **tácito**, por su compleja relación entre conceptos y conexiones lógicas, su referencia a los hechos y por la manera en que se elaboran.³⁹

³⁴ CARRETERO, *op. cit.*, p. 91.

³⁵ LIMÓN LUQUE, *op. cit.*, p. 84.

³⁶ SÁNCHEZ MORA, MA. DEL CARMEN, “Una metodología para evaluar el cambio conceptual”.

³⁷ LEMKE, J. *Talking Science: Language, Learning, and Values*, p. 201.

³⁸ *Ibid.* p. 201.

³⁹ CAMPOS, MIGUEL ANGEL y S. Gaspar, “El modelo de análisis proposicional: un método para el estudio de la organización lógico-conceptual del conocimiento”.

El discurso se elabora a través del **lenguaje**, el cual es una entidad simbólica que relaciona una representación semántica con una representación fonológica.⁴⁰ Esas representaciones fonológicas -las palabras- pueden haber tenido un origen arbitrario, sin embargo pueden ir adquiriendo nuevos significados guiados por principios cognitivos determinables. “A través del lenguaje, se generan las relaciones sociales, se crean, conducen y organizan los actos sociales y se forman los grupos sociales.”⁴¹ Cuando las personas participan en acciones con uso de lenguaje, participan de la **intertextualidad**, entendida ésta como varios textos conversacionales y/o escritos que se yuxtaponen.⁴²

En el aula, “el elemento esencial para aprender el habla científica es dominar los **patrones temáticos** de cada tópico científico: las relaciones entre términos científicos que están altamente estandarizados en cada campo científico.”⁴³ Pero los alumnos llegan a las aulas con un conocimiento tácito o no formal sobre algunos tópicos. Continuamente el docente debe hacer un puente entre el lo que saben los alumnos y la terminología científica. De esta manera en el aula puede haber más de un patrón temático en acción, el del campo científico y los de los alumnos, que si se dejan implícitos y sus diferencias no se hablan, se dificulta la corrección del conocimiento de los alumnos.

El tema central de un discurso se denomina **macro-estructura semántica**. Las macro-estructuras semánticas “son sólo el resultado de procesos cognoscitivos de comprensión que implican generalización y abstracción como condición para la necesaria información organizada y reducida en la memoria.”⁴⁴

2.3. Psicología de la música.

La psicología de la música “*incluye investigaciones neurológicas y fisiológicas sobre las bases biológicas de la percepción musical, y estudios de lateralización hemisférica; estudios acústicos y psicofísicos de los mecanismos de la percepción auditiva; estudios*

⁴⁰ CUENCA, M. J. y J. Hilferty. *Introducción a la lingüística cognitiva*, p. 65-66.

⁴¹ BLOOME, D., “Interacción e intertextualidad en el estudio de la lecto-escritura en las aulas: el microanálisis como tarea teórica”, p. 134.

⁴² BLOOME, *op. cit.*, p. 136.

⁴³ LEMKE, J. *op. cit.*

⁴⁴ VAN DIJK, Teun, *Texto y Contexto*, p. 38.

*de psicología cognitiva en relación a temas tales como la representación auditiva y la codificación, la percepción melódica y la ejecución musical experta; el análisis psicométrico de la habilidad o aptitud musical y su desarrollo; estudios evolutivos sobre la adquisición de destrezas; investigaciones sociopsicológicas sobre aspectos estéticos y afectivos de la audición musical; estudios <<aplicados>> en el campo de la terapia, de la educación, de la industria, y así sucesivamente”.*⁴⁵

Las teorías del desarrollo aplicadas a la música se han ocupado de la adquisición de habilidades musicales por etapa, desde el bebé hasta los adolescentes, y en procesos de adquisición musical. La psicología social lo ha hecho con la influencia que ejerce la música en el individuo y el grupo, el efecto que produce el comportamiento de éstos sobre la música: “Analiza comportamientos musicales sociales, las diferentes variables que intervienen y los problemas que se producen, tratando de despejar las reacciones psicológicas de la música y cómo ésta se utiliza e influye sobre los grupos y los individuos.”⁴⁶ Las teorías psicométricas han desarrollado tests para detectar las diferentes aptitudes musicales y la evaluación del aprendizaje.

La psicología cognitiva en música se ha enfocado en lo que se llama *procesamiento musical*,⁴⁷ que Mary Louise Serafine define como *pensamiento musical*: la “actividad humana aural-cognitiva que resulta en la formulación de obras de arte expresando conjuntos de eventos finitos y organizados descritos con sonido.”⁴⁸ Para esta definición se excluyen todos los sonidos fortuitos y los totalmente ordenados –como en la música aleatoria y la serial- que no puedan ser organizados por el oyente. Dentro de las actividades del pensamiento musical se encuentra la audición: “considerada como una actividad organizada y construida de los hechos temporales oídos en una composición.”⁴⁹ Pero no se consideran dentro de esta definición cuando la audición tenga “propósitos intelectuales, tales como la determinación de integridad técnica o histórica, toda reflexión enraizada en imaginaria verbal o visual (incluyendo reflexiones emocionales extramusicales; y los monitoreos de la pieza en búsqueda de eventos aislados preseleccionados como la aparición de un

⁴⁵ HARGREAVES, David J., *Música y desarrollo psicológico*, p. 15.

⁴⁶ LACÁRCEL MORENO, Josefa, *Psicología de la música y educación musical*, p. 12.

⁴⁷ HARGREAVES, David J., *op. cit.*, p. 29.

⁴⁸ SERAFIN, M. L., *Music as Cognition*, New York, Columbia University Press, 1988, p. 69.

⁴⁹ *Ibid.*, p.71.

instrumento o tema favoritos.”⁵⁰ La mayoría de estos propósitos son esenciales para la Apreciación Musical, como se verá en el apartado correspondiente.

En consecuencia con los señalamientos hechos por Hargreaves, Lacárcel y Serafine, la mayoría de los estudios en psicología de la música están en torno al problema de la percepción y la representación puramente musicales, lo que deja al problema de nuestra investigación fuera de esta línea de trabajo. Sin embargo, se han desarrollado algunas teorías y estudios que nos son de utilidad y que a continuación se presentan.

2.3.1. Desarrollo estético y musical. Según Parsons hay una tradición filosófica que se remonta a Kant en la cual se distinguen tres tipos de cognición: la empírica, la moral y la estética.⁵¹ En base a esta idea, y apoyándose en la propuesta de Kohlberg para el desarrollo moral, Parsons hace una de las primeras propuestas sobre el desarrollo de la cognición estética, la cual consta de cinco fases, en cada fase hay ciertas ideas que se expresan frente a la experiencia estética. La primera fase gira en torno al favoritismo del niño, sobre todo por los colores que le gustan. La segunda fase es dominada por ideas en torno a la belleza y el realismo: el observador considera buena una obra entre mayor sea el realismo de la representación. La intensidad de la experiencia es lo que se busca en la tercera etapa, dominada por ideas de expresividad. Hasta la cuarta etapa no hacen aparición formalmente ideas sobre el estilo y la forma. En la última fase, se llega a la autonomía del juicio, donde se comprenden los factores históricos y sociales de la producción artística, pero se asume que la responsabilidad del juicio radica en el yo. Parsons señala que la evolución de los individuos entre las distintas fases “depende de los tipos de arte con que se encuentren y del grado de estímulo que sientan para reflexionar sobre ellos”⁵² aunque no renuncia a asignar como inmutables las primeras fases, la uno para los niños de preescolar y la dos para los de educación primaria.

⁵⁰ *Ibid.*, p. 72.

⁵¹ PARSONS, Michael J., *Cómo entendemos el arte. Una perspectiva cognitivo-evolutiva de la experiencia estética*, p. 15. El original en inglés data de 1987.

⁵² *Ibid.*, p. 27

Parsons ha recibido muchas críticas por esta propuesta, sobre todo porque se hizo sólo con artes plásticas y de ellas exclusivamente con pintura “artística”, sin contemplar el trabajo de la publicidad o las historietas.⁵³ Gardner ha señalado que “los niños pequeños pueden mostrar sensibilidad en relación a los aspectos artísticos de las obras de arte.”⁵⁴ En algunos estudios ha logrado que después de un breve entrenamiento, niños pequeños sean capaces de distinguir entre diferentes estilos artísticos. Sin embargo reconoce que:

“Las formas sofisticadas de distinción son sólo posibles tras muchos años de cuidadoso estudio: de hecho, a menudo se ha estimado que se puede llegar a ser un entendido tan sólo después de una década de cuidadosos estudio, y que diez años parece ser un periodo de tiempo necesario, más que suficiente, para alcanzar la cualidad de experto en las artes.”⁵⁵

D. J. Hargreaves ha hecho una propuesta sobre el desarrollo musical, también presentado en fases, la cual sí toma en cuenta la edad. La primera fase que concluye alrededor de los dos años es llamada sensomotora; la segunda, figurativa, va de los 2 a los 5; la fase esquemática, tercera, va de los 5 a los 8; la cuarta fase, entre los 8 y los 15 años es llamada fase de sistemas de reglas; y la quinta y última fase, posterior a los 15 años es llamada profesional.⁵⁶

La adquisición de convenciones adultas y estilos se da en la fase de sistema de reglas, sin embargo el gusto musical sufre una gran polarización: mientras a los 8 años los niños están abiertos a escuchar gran variedad de estilos musicales, durante la adolescencia se decantan por ciertos estilos, en especial de música *pop*. Hacia comienzos de la edad adulta, nuevamente el gusto musical vuelve a abrirse, aunque con mayor edad, el gusto vuelve a estrecharse una vez más.⁵⁷

Las características de la fase profesional se dan una vez dominadas las convenciones de la disciplina artística, aunque algunos individuos son capaces de

⁵³ La historieta es más conocida como *cómic*. Como expresión plástica, abarca desde el cartón editorial periodístico, hasta la novela gráfica, pasando por las tiras cómicas de un renglón o una página, y sobre todo lo que en España se denomina tebeo.

⁵⁴ GARDNER, Howard, *Educación artística y desarrollo humano*, p. 37.

⁵⁵ *Ibid.*, p. 37.

⁵⁶ HARGREAVES, D. J., “The Development of Artistic and Musical Competence”, p. 156.

⁵⁷ *Ibid.*, pp. 164-165.

trascenderlas. Esta fase nunca será alcanzada por muchos individuos. Entre los que sí lo logran se distinguen dos niveles: en el simbólico se le da un fuerte énfasis al poder emocional y expresivo de algunas obras, reflejándose ellos mismos y comunicándose a los demás a través de ellas; en el nivel sistemático se presenta un mayor nivel de abstracción y generalización. Más que la experiencia personal, la comprensión de la música se expresa en términos musicológicos, psicológicos o de análisis histórico.⁵⁸

La propuesta de Hargreaves está basada, como lo reconoce el autor, en la espiral de Swanwick y Tillman, la cual consta de cuatro niveles (materiales, de los 0 a los 4 años; expresión, de los 4 a los 9; forma, de los 10 a los 15; y valor, de los 15 años en adelante) divididos cada uno en dos modos evolutivos, los números nones tienen una característica más egocéntrica, mientras los pares tienden hacia la participación social. Los dos modos del cuarto nivel son el simbólico y el sistemático, descritos en los mismos términos en que lo hace Hargreaves.⁵⁹

2.3.2. *Intereses profesionales.* Ciertos sectores del sistema de educación insisten que la música académica engloba los elementos básicos y universales de toda la música. La llaman la “raíz de todos los estilos” y la “gramática de la música”. Insisten en que un niño formado en la tradición occidental puede tener éxito en cualquier estilo. Sin embargo hay estudios que demuestran que esto no es cierto. Citaremos a continuación las diferencias encontradas en un estudio que llevaron a cabo De Bézenac y Swindells, entre los estudiantes que siguen la línea académica y los que siguen los géneros populares.⁶⁰

Los músicos académicos dan mayor importancia al trabajo profesional solista, actividad que consideran es la de mayor esfuerzo. Escuchar música fuera de su género para ellos es la actividad de menor esfuerzo. Sloboda y Davidson consideran que los jóvenes músicos académicos han perdido el disfrute del escuchar música porque sí.⁶¹ Los músicos académicos están enfocados en el logro, la competición y

⁵⁸ *Ibid.*, pp. 165-166.

⁵⁹ SWANWICK, Keith, *Música, pensamiento y educación*, pp. 85-88.

⁶⁰ DE BÉZENAC, C., & Swindells, R., “No pain, no gain? Motivation and self-regulation in music learning”.

⁶¹ SLOBODA, J. y J. Davidson, “The Young Performing Musician”, pp. 186-187.

en ser el mejor. Ven el escuchar música por placer como una pérdida de tiempo. Para ellos, aprender música representa una forma de alienación. Los motiva el deseo de complacer a padres y maestros. La elección de instrumento depende de la disponibilidad de éste y de la historia familiar. Priorizan en primer lugar las habilidades expresivo musicales y los estándares sobresalientes en interpretación; en segundo lugar la habilidad de leer a primera vista, la destreza técnica, la calidad y el control del sonido, y la habilidad para comunicarse musicalmente con la audiencia.

Por su parte del grupo de músicos populares, englobando los que estudian jazz, música popular y música tradicional, experimentan más placer al involucrarse en actividades musicales, tocan más horas a la semana por placer y consideran que esta actividad es relevante. Tocar en grupo también es mayor fuente de placer para ellos y lo hacen más horas por semana que los músicos académicos. Se involucran en pláticas profesionales y en redes. Coinciden con los académicos en que la interpretación solista es la de mayor esfuerzo. Al escuchar música experimentan más placer al escuchar música de sus propios géneros, consideran que es la actividad que requiere menor esfuerzo. Estudian y escuchan música por diversión y disfrute, los motiva también el alivio de la tensión y el estrés. Suelen estar automotivados para la elección del instrumento y la decisión de tocar. Ahorran o piden dinero para tener un instrumento en propiedad. Priorizan sobre todo la memorización y la improvisación, así como la habilidad para colaborar con otros intérpretes. Todo lo que los músicos académicos priorizan en segundo lugar, también lo toman en cuenta los músicos populares, pero en menor grado.

Cuando De Bézenac y Swindells les presentaron la afirmación: “los intérpretes expertos no pueden transferir automáticamente sus habilidades a otro género”, los músicos populares estuvieron más de acuerdo que los músicos académicos:

“Los métodos pedagógicos que han evolucionado a la par de la tradición clásica occidental entrañan competencias específicas del género que no son siempre compatibles con los sistema musicales populares, del jazz y de la tradición folklórica. Extendiendo esta línea de razonamiento es probable que distintos acercamientos a la adquisición de competencias resultará también en resultados de aprendizaje que sean

más o menos congruentes con las demandas de diferentes trabajos y ambientes laborales.⁶²

2.3.3. Antecedentes musicales. Podemos entender los antecedentes musicales como los estudios realizados previamente. Sin embargo queremos agregar a éstos, la historia familiar. En estudios citados por Umemoto Takao⁶³ se identifica la importancia que tiene la familia en el desarrollo exitoso de una carrera musical.

Cita, entre otros, a Manturzevska, quien 1990 llevó a cabo un estudio en el cual ella concluye que el entorno familiar y la motivación intrínseca por la actividad musical son los factores de mayor influencia en el desarrollo musical.⁶⁴ Como se puede ver en el apartado anterior, son los músicos populares los que tienen una motivación intrínseca para estudiar música, mientras se identifica que el impulso afiliativo es el que mueve a los estudiantes de música académica.

Davidson, Sloboda y Howe por su parte, determinaron que el interés y el éxito en la carrera musical tienen influencia del nivel de involucramiento de los padres en el estudio, las influencias de los hermanos en el interés musical y las cualidades del maestro.⁶⁵

2.4. Apreciación musical

Una revisión sobre los textos disponibles sobre Apreciación Musical pone de manifiesto algunas coincidencias en casi todos ellos: elementos de la música, estilos, estructuras musicales, la relación de la música con algunas otras artes como el cine, un poco sobre música popular, etc.

El problema comienza al tratar de definir para qué es necesaria o por qué se requieren tales conocimientos para “apreciar” la música. Un texto mexicano, de uno de los críticos musicales más reconocidos dice:

⁶² DE BÉZENAC, C., y R. Swindells, *op. cit.*, p. 25.

⁶³ UMEMOTO, TAKAO, “Developmental Approaches to Music Cognition and Behavior”.

⁶⁴ MANTURZEWSKA, M., “A Biographical Study of the Life-span Development of Professional Musicians”, *apud* Umemoto, *op. cit.*, p. 137.

⁶⁵ DAVIDSON, J. W., y M. J. A. Howe y J. A. Sloboda, “Environmental Factors In The Development Of Musical Performance Skill Over The Life Span”, pp. 197-203.

*“Pero para apreciar la música, no hace falta más que el interés, la curiosidad y, sobre todo, el gusto por la música. Después de todo, cuando nos acercamos a la música, tenemos un objetivo principal: disfrutarla. Y para ello no hacen falta conocimientos profundos y especiales, aunque, como en cualquier actividad en nuestra vida, mientras más conozcamos lo que han detrás de la música, podremos disfrutarla más.”*⁶⁶

El clásico *Cómo escuchar la música* de Aaron Copland, coincide con lo anterior pero aclara que lo que pretende es “exponer con la mayor claridad posible los fundamentos de la audición inteligente de la música.”⁶⁷ Pero tiene una ambición mayor al pretender tener utilidad para los estudiantes de música, ambición que realmente alcanza porque es un texto muy recurrido por ellos y sus maestros.

En otra tónica y con una visión diferente, más alineada a los estudios de la psicología cognitiva sobre la música Aguilar propone en su texto otra forma de abordar el escuchar la música:

*“Este libro está dedicado, entonces, a aclarar los mecanismos que pone en juego nuestra percepción musical, en la esperanza de que, comprendiendo mejor nuestro comportamiento perceptivo, disfrutemos más intensamente -nosotros mismos y nuestros estudiantes- del placer de escuchar música.”*⁶⁸

Existen muchos otros textos, pero ninguno de los revisados se preocupa por aclarar para qué es necesaria la Apreciación Musical o por qué se requieren ciertos conocimientos para “apreciar” la música.⁶⁹

Behne en un estudio⁷⁰ distingue entre varias formas de escuchar la música: compensatoria, concentrada, emocional, distanciada, vegetativa, sentimental, asociativa, estimulativa y difusa, dependiendo de las actividades que realicemos durante o simultáneamente a la audición de música. La Apreciación Musical estimula la audición concentrada (enfocada en seguir el material temático) y la distanciada

⁶⁶ BRENNAN, Juan Arturo, *Cómo acercarse a la música*, p. 10.

⁶⁷ COPLAND, Aaron, *Cómo escuchar la música*, p.17.

⁶⁸ AGUILAR, Ma. del Carmen, *Aprender a escuchar música*. p. 16.

⁶⁹ En este sentido, se revisó todo libro disponible en la biblioteca de la UAMUAZ cercano al tema, siendo en total más de 20, incluyendo libros aún no catalogados que son de muy reciente adquisición por la escuela.

⁷⁰ BEHNE, Klaus-Ernst, “The Development of “Musikerleben” in Adolescence: How and Why Young People Listen to Music”, p. 147.

(Identificar el estilo, seguir determinadas líneas o instrumentos, descifrar la estructura de la pieza). Sin embargo los adolescentes tienden a una audición distinta, siendo las de menor incidencia, precisamente, las audiciones concentrada y distanciada.

Como se señala al inicio del punto 2.3.2, ciertos sectores insisten en la idea de que una vez formado el estudiante como músico académico, puede después hacer cualquier tipo de música. Esta visión afecta los contenidos de *Apreciación Musical*. Los que defienden sólo la enseñanza de la música académica “han ignorado totalmente el hecho de que muchas tradiciones musicales se desarrollaron inicialmente como cultura popular entre sus contemporáneos pero fueron identificados como clásicas sólo posteriormente a que su popularidad se desvaneció; por ejemplo, el desarrollo de la ópera tanto occidental como china.”⁷¹ Hay que señalar que muchos investigadores están de acuerdo con la idea de involucrar a los estudiantes en el aprendizaje holístico de la apreciación, la composición y la interpretación musicales, puesto que las tres áreas están claramente interrelacionadas.⁷²

*2.4.1. Los métodos de enseñanza en *Apreciación Musical*.* Carretero distingue dos tipos principales de formas de enseñanza: enseñanza activa o por descubrimiento, y enseñanza expositiva.⁷³ En las clases tradicionales de *Apreciación Musical*, la forma expositiva es lo común. Esto responde a que, como lo señala el mismo autor, los contenidos son de tal complejidad que hacerlo por descubrimiento tomaría demasiado tiempo a los alumnos. No se ciñe esta forma expositiva a la clase magistral tradicional de las universidades, en la que no se elaboran notas ni apuntes para los estudiantes.⁷⁴ Además de la explicación del profesor, se sigue con la audición de ejemplos, guiada en algunas ocasiones cuando se tratan aspectos estructurales. Si hay tiempo se suelen ofrecer más ejemplos para que los alumnos ejerciten la audición de los elementos seleccionados. Algunas veces se pueden apoyar en la partitura de la obra que se está escuchando.

⁷¹ LEUNG, Chi Cheung, “Building a New Music Currículo. A Multi-faceted Approach”, p. 9.

⁷² Leung cita a Mills, Green y Hallam; Swanwick; Durrant y Welch; Hoffer; Plummeridge; Regelski; y Winters.

⁷³ CARRETERO, *op. cit.*, p. 85.

⁷⁴ JARVIS, Peter, *Universidades corporativas: nuevos modelos de aprendizaje en la sociedad*, p. 74.

Capítulo 3. El romanticismo musical.

3.1. Antecedentes.

Desde el establecimiento de la armonía tonal en occidente en el siglo XVI, hasta el surgimiento del movimiento romántico decimonónico la historia de la música se divide en dos grandes estilos, con un breve periodo de transición entre ellos. El primer estilo es el barroco, entre los años 1600 y 1750, y se caracteriza por ser un arte aristocrático, fastuoso y monumental. En los aspectos estructurales, comienzan a desarrollarse formas más estables, regidas básicamente por el claroscuro.⁷⁵ Los temas del barroco, son inspirados en la mitología, en la historia, o son de carácter religioso. Durante la época barroca domina la manera en que se dice y no lo que se dice, la estructura utilizada es de mayor preocupación que el contenido mismo de la obra. El compositor sigue siendo un miembro más del servicio de las cortes o templos.

Con el ascenso de la burguesía, ésta exigirá un arte más apegado a sus propios intereses y forma de ver el mundo. Entre 1750 y 1775, el periodo de transición, surgen varios estilos musicales más acordes con los gustos de esta clase social, siendo el más importante el llamado *Sturm und Drang*, “Tormenta e ímpetu”, que toma su nombre de una obra de teatro de F. M. von Klinger estrenada en 1776. Tiene como ideas centrales la libertad, la igualdad, la originalidad y el rechazo a los valores de la clase aristocrática, así como al racionalismo de la ilustración.⁷⁶ Se considera al arte sonoro un medio ideal superior a las palabras para expresar los sentimientos. Su preocupación se centra en lo emotivo y la naturaleza⁷⁷ y a diferencia del barroco, es el contenido lo que priva sobre la estructura.

El *Sturm und Drang* tuvo una vida efímera, pero de sus experimentaciones surgirá el periodo clásico en música, y en la literatura el Renacimiento alemán retardado. Los compositores clásicos crean nuevas estructuras, bien pensadas, en las cuales dejan

⁷⁵ PATIER, Dominique, “Música instrumental barroca y clásica.”

⁷⁶ FLEMING, William, *Arte, música e ideas*, p. 270.

⁷⁷ PATIER, Dominique, *op.cit.*, pp. 514 y sigs.

fluir una expresividad contenida. Son las llamadas formas musicales clásicas. El periodo clásico se caracteriza por el equilibrio entre el contenido y la estructura.⁷⁸

3.2. El periodo romántico.

Algunos autores señalan que en dos obras tempranas de Beethoven se encuentran los gérmenes de lo que será el romanticismo musical: la sonata en do menor, opus 13, "Patética", de 1799 y en el *Adagio* del cuarteto opus 18, número 6, en Si bemol Mayor, del año siguiente.⁷⁹ Se suele señalar el comienzo del romanticismo musical en 1810, con el nacimiento de Chopin y Schumann, sin embargo, dos años antes, en 1808, Beethoven ya había estrenado su sexta sinfonía, la "Pastoral", con un vivo retrato de la naturaleza y llevando a la práctica, según Pérez de Arteaga, las ideas de Wackenroder publicadas en 1797 sobre la identificación de la música y el sentimiento.⁸⁰ Los musicólogos y otros teóricos, han definido las características propias de la era romántica en la música. Lewis Rowell señala una serie de valores importantes del romanticismo que tienen un fuerte impacto en la música:⁸¹

- a) *Lo intenso*. Rechazo a la moderación y acento en la exageración: grandes dimensiones de los ensambles instrumentales, grandes climas, gran extensión de las obras. También síntesis excesiva de la emoción en miniaturas.
- b) *Lo dinámico*. Movimiento continuo que se manifiesta en la dimensión rítmica, expansión de la armonía, desarrollo mayor de las líneas melódicas y más amplios y sostenidos *crescendi*.
- c) *Lo íntimo*. Introspección y contemplación, aparición de anticlimax altamente expresivos.
- d) *La emoción*. Un medio y un fin del conocimiento. Opuesto a una concepción de la razón que puede estudiar las partes y que sólo registra las apariencias exteriores, la emoción discierne al todo vivo y puede penetrar en el corazón y en el espíritu. El compositor ya no busca la presentación objetiva del símbolo de la emoción sino lograr una catarsis.

⁷⁸ *Ibid.*, pp. 516 y sigs.

⁷⁹ PEREZ DE ARTEAGA, José Luis, "Ludwig van Beethoven".

⁸⁰ *ibid.*, pp. 67-68.

⁸¹ ROWELL, Lewis, *Introducción a la filosofía de la música. Antecedentes históricos y problemas estéticos*, pp. 118-120.

- e) *Lo continuo*. A lo que se agrega lo infinito, lo irracional y lo trascendental.
- f) *El color*. Riqueza tímbrica, énfasis en el valor sónico.
- g) *Lo exótico*. Ritmos y melodías nacionales y regionales, temas y libretos nacionalistas, instrumentos inusuales y textos en idiomas exóticos.
- h) *Lo ambiguo o ambivalente*. Armonía inestable, uso de acordes con funciones poco claras o dobles, cadencias inconclusas.
- i) *Lo único*. La búsqueda de un estilo musical personal.
- j) *Lo primitivo*. La voz antigua de la naturaleza (*Urklang*), en especial el bosque y el mar, representados a través de medios musicales simples.
- k) *Lo orgánico*. Nuevos principios estructurales para la composición sin respetar las limitantes de las formas musicales clásicas., basados en la planta arquetípica (*Urpflanz*) de Goethe: semilla, intensificación, polaridad, metamorfosis y floración.

El cambio en el sistema de valores, además de los cambios sociales, trajo como consecuencia nuevas condiciones y actitudes en la relación entre el artista y la sociedad.⁸²

- a) El compositor entra al mundo de los negocios al ir desapareciendo el mecenazgo y tener que satisfacer los gustos de la clase media, sin comprometer su propia búsqueda artística.
- b) Se acentúa la especialización entre compositor e intérprete, y este último se vuelve el intermediario entre el compositor y su público.
- c) El artista se aísla de la sociedad, gracias a la influencia de la literatura romántica.
- d) Se producen menos obras pero de mayor envergadura y para ocasiones especiales, en vez de la música para el uso diario de los siglos anteriores.
- e) El artista se concibe como un talento sobrenatural. En muchos casos es también un enfermo.
- f) En el romanticismo temprano se concibe al compositor como un instrumento pasivo que da voz a la naturaleza.

⁸² *Ibid.*, pp. 121-122.

- g) Al mismo tiempo se le concibe como una figura trágica que reta al destino, a Dios y a la naturaleza.
- h) El arte por el arte. La música ya no necesita razones para ser. No es necesario que sea útil, instructiva o socialmente edificante.
- i) La concepción opuesta a la anterior: el artista tiene la responsabilidad de dar voz a ciertos grupos de la sociedad o de una nación, tradición o raza.

El romanticismo en la música domina el siglo XIX europeo. Entre sus figuras destacadas, además de Beethoven, se encuentra Franz Schubert, nacido en 1797. Creador de más de seiscientos *lieder*⁸³ sobre textos de poetas alemanes. La principal aportación de Schubert al género fue una nueva manera de traducir en melodía los textos de los poetas, aprovechando los recursos del piano para recrear en él la atmósfera propia del poema. La voz y el instrumento crean una fusión en la cual ya no es posible designar protagonista y acompañamiento.⁸⁴ Aunque el *lied* no es una invención romántica, alcanza su mayor importancia durante este periodo.

Los compositores posteriores seguirán el ejemplo de Schubert, realizando así el anhelo romántico de la fusión de las artes, en especial de la literatura y la música.⁸⁵ Entre los más destacados se encuentran Robert Schumann y Johannes Brahms. Estos tres compositores dedicaron mucha de su obra al piano, pero ya no en obras largas, como sonatas o conciertos. Lo que se destaca en la producción pianística romántica son miniaturas saturadas de emoción. En el caso de Brahms tenemos tres sonatas para piano solo, una para dos pianos, dos conciertos, contra una amplia serie de temas con variaciones, valeses, *intermezzi*, fantasías, baladas, rapsodias...⁸⁶

El caso más emblemático del piano romántico lo será Frédéric Chopin. Prácticamente la totalidad de su obra está dedicada al piano solo, en piezas pequeñas. Gran maestro del salón francés, en el cual, como verdadera señal de status debía existir un piano de cola.⁸⁷ Es también un gran virtuoso del instrumento,

⁸³ *Lieder*: plural de *lied*. Regularmente se traduce esta voz alemana como canción, aunque en el mundo musical se le llama, por influencias anglosajonas "canción de arte".

⁸⁴ BELTRANDO-PATIER, Marie-Claire, "El *lied* y la melodía", pp. 551 y sig.

⁸⁵ PISTONE, Danièle, "El arte instrumental en el siglo XIX", p. 662.

⁸⁶ ANDRADE, Julio y R. Andrade, "Johannes Brahms", pp. 104 y 122.

⁸⁷ PISTONE, Danièle, *op. cit.*, p. 662.

al igual que otra de las figuras importantes, Franz Liszt quien además cultivó la música programática, tanto en sus obras para piano, como en las orquestales.

La música programática es la oposición total a la idea de la música absoluta. Mientras esta última existe por sí misma, sin necesidad de alguna referencia extramusical, la primera requiere que se conozca el “programa”, la historia que se desarrolla detrás de ella: pasajes históricos, novelas, leyendas o tramas desarrolladas por el propio compositor. La *Sinfonía Fantástica* de Héctor Berlioz es un buen ejemplo de música programática.

En el periodo romántico lo nacional, lo regional y lo popular tendrán un papel mayor en la preocupación de los creadores. Hay que señalar especialmente a los compositores surgidos en la Europa central, como Antonin Dvorák, o en Rusia, como el llamado *grupo de los cinco*, dado a que las tradiciones musicales de sus pueblos, difieren de la tradición musical dominante en el continente, y no es hasta las nuevas aportaciones en la armonía romántica que se ven posibilitados de hacer uso de su música nacional como recurso en sus composiciones.⁸⁸

Un grupo de compositores románticos, ante el empuje de la importancia del contenido y de la música programática, luchan por rescatar las formas clásicas sin renunciar a la expresividad romántica,⁸⁹ aunque buscando una música absoluta.⁹⁰ Son los llamados románticos neoclásicos, con Brahms a la cabeza de la lista.

3.3. Límites del tema.

Lo que se ha expuesto en el apartado anterior, es sólo un breve resumen del Romanticismo Musical. Este tema, para las clases de Apreciación Musical en la UAMUAZ abarca sólo las características distintivas del estilo, los orígenes de algunas de ellas en estilos anteriores y sus principales manifestaciones musicales. Se hace necesario además, señalar hasta dónde se consideró de las amplias expresiones musicales decimonónicas, como parte del tema en cuestión.

⁸⁸ SAMSON, Jim, “Romanticism”, pp. 596-603.

⁸⁹ ROWELL, Lewis, *op. cit.*, p. 125.

⁹⁰ SAMSON, Jim, *Op. cit.*

A pesar de su evolución en el siglo XIX, la ópera no es considerada como una aportación del periodo romántico. En la música para la escena, la gran novedad será la aparición del *ballet* clásico, llamado así más por ser una referencia para todo el arte dancístico posterior que por pertenecer al periodo clásico en la música. En el aspecto musical, no representa una evolución en especial. De hecho, desde el fuerte impulso dado al *ballet* por Luis XIV y su introducción a la ópera, hasta los *ballets* pantomima de principios del siglo XIX, no hay una gran evolución. Los primeros triunfos del *ballet* como género independiente se apoyan en una música fácil, supeditada a las necesidades del coreógrafo. No se logra establecer el género hasta la aparición del *ballet d'action* que no aparece hasta que la técnica del *ballet* logra una codificación suficiente de sus movimientos para lograr lo mismo en los bailarines. Musicalmente se apoya en las aportaciones de Mozart para la ópera, con la caracterización musical de los personajes. El surgimiento de una escuela de *ballet* franco-rusa es la que da pie al surgimiento del *ballet* clásico.⁹¹

En otro aspecto, con las composiciones de Wagner se abre la puerta a otro tipo de obras, de enormes dimensiones. Compositores como Mahler, a principios del siglo XX serán influidos por esta forma de componer. Estos compositores son llamados ultrarrománticos o posrománticos. En Francia, a mediados del siglo XIX surge en la pintura el movimiento impresionista, que también tiene sus manifestaciones musicales aunque un poco más tardías. Coincide en algunos aspectos con el romanticismo, aunque sus características musicales difieren mucho, como en “sus audacias y refinamientos armónicos, el rechazo de la tensión cromática posromántica, la utilización deliberada de melodías modales y su apertura a la música exótica”.⁹²

En las sesiones de clase de nuestra investigación no se abordó a los impresionistas franceses, a los posrománticos, a la ópera en el siglo XIX ni el ballet, aunque fue nombrado en varias sesiones. Ópera y ballet generaron un nuevo tema, la música escénica del siglo XIX, que se vio después del Romanticismo.

⁹¹ GOODWIN, Noël, “Ballet”, pp. 578-584.

⁹² GUT, Serge, “La música moderna de 1900 a 1945”, p. 738.

Capítulo 4. Marco contextual.

En este capítulo se revisan las características de la localidad donde se realizó el estudio, así como las actividades musicales que en ella se desarrollan, las bases legislativas sobre las que se sostiene la enseñanza musical y una breve descripción de la institución educativa que imparte dicha enseñanza, la materia Apreciación Musical en ella y su relación con el resto del plan de los PE que oferta.

4.1. La zona conurbada Zacatecas Guadalupe.

Al 17 de octubre de 2005, el estado de Zacatecas contaba con una población de 1 367 692 habitantes, con una media de edad de 23. El estado tiene una alta tasa de migración, hacia el extranjero, a los Estados Unidos de América.^{93, 94} La UAMUAZ se encuentra en la capital del estado, en la zona conurbada Zacatecas-Guadalupe (ZCZG). La ZCZG es el núcleo de población más importante en el estado.⁹⁵ En ese mismo 2005 contaba con una población total de 221 961 habitantes. Las dos ciudades que conforman esta área conurbada son, por la cantidad de habitantes, las localidades número 1 (Zacatecas) y 3 (Guadalupe). El reporte de escolaridad promedio de la zona conurbada es de 10.31 años.⁹⁶

En cuanto a infraestructura cultural,⁹⁷ en Guadalupe se destaca el Museo de Arte Virreinal y en Zacatecas sus nueve museos, de los cuales el Museo de Arte Abstracto Manuel Felguérez está entre los más importantes en su tipo en todo el continente. Además de las 15 salas cinematográficas comerciales de la capital, existe el cine club del Museo Universitario de Ciencias, y los ciclos de cine que organizan el Departamento de Difusión del Instituto Zacatecano de Cultura (IZC) y la Alianza Francesa de Zacatecas, regularmente en formato de video. La actividad

⁹³ INEGI, *Anuario Estadístico. Zacatecas*.

⁹⁴ En GARCÍA MEDINA, Amalia, *Plan Estatal de Desarrollo 2005-2010*, p. 161, se presenta un cuadro comparativo de la población migrante y residente de Zacatecas en el año 2003. La población del estado sumaba 1 413 115 habitantes. La población nacida en Zacatecas y residente en otros estados sumaba 569 049, y residentes en la Unión Americana se calculaban 550 856. Sin embargo, la población de origen zacatecano residente en el vecino país del norte se calculaba en 1 468 747, superior a la población residente en el territorio estatal.

⁹⁵ INEGI, *op.cit.*

⁹⁶ Ver Anexo I Zona Conurbada Zacatecas Guadalupe, Tabla 1: Población, y Tabla 2: Promedio de escolaridad (p. 95)

⁹⁷ Ver Anexo I Zona Conurbada Zacatecas Guadalupe, Tabla 3: Infraestructura Cultural (p. 95).

artística en Zacatecas está orientada principalmente hacia la música y las artes plásticas, y aunque al momento no se cuenta con un centro de formación profesional en cualquiera de las ramas de las artes visuales, se cuenta con varios talleres reconocidos, como el *Julio Ruelas* que dirige el pintor Alejandro Nava.

El Anuario Estadístico de Zacatecas del INEGI en su edición 2007, que contiene los datos disponibles hasta 2006, no contempla en los sectores de actividad económica a las unidades económicas dedicadas a las actividades artísticas por separado, sino que las engloba junto con los servicios deportivos y otros servicios recreativos. Las empresas que en 2003 se encontraban en este apartado en el estado sumaban 531, con la ocupación de 1 771 personas de un total de 41 010 unidades económicas y 211 814 personas. En cuanto a la producción bruta total del sector la cantidad asciende a \$92 053 000, de un total de \$30 289 282 000.⁹⁸

4.2. La vida musical en la zona conurbada.

Se contaban en la ZCZG, al momento del estudio con varias agrupaciones musicales fijas, dos de las cuales tienen relación directa con la UAMUAZ.⁹⁹ Otras agrupaciones importantes son la Internacional Banda de Música del Estado que realiza casi todos los jueves del año un concierto en la Plaza Goitia de la capital, más sus otras actividades como participación en desfiles, corridas de toros, etc.; y la Orquesta Típica del Ayuntamiento de la Ciudad que se presenta en conciertos dos domingos al mes.

En la ciudad de Zacatecas se realizan las llamadas “callejoneadas”, recorridos nocturnos por los rincones de la ciudad, por rutas ya determinadas, que se acompañan con mezcal y un tamborazo, conjunto musical originario de Jerez de García Salinas, Zacatecas, también llamado *Alborotagüeyes* desde el siglo XIX y base de la banda sinaloense, de la que surgen las diferentes modalidades de bandas llamadas *gruperas* de la música popular actual. Algunas callejoneadas incluyen relatos de leyendas de la ciudad, sobre todo durante el Festival Internacional de Narración Oral, a finales de julio de cada año. Las callejoneadas se

⁹⁸ INEGI, *op. cit.*, pp. 416-418.

⁹⁹ Ver Anexo II: Agrupaciones musicales de Zacatecas (p. 96).

llevan a cabo durante casi todos los días de la semana, sobre todo cuando hay congresos nacionales o internacionales, o durante la temporada turística, que comienza en Semana Santa y culmina en Octubre tras el Festival de Teatro de Calle.

Durante la llamada temporada turística baja, coincidente con la época de frío, más que turistas, lo que se ve es el retorno anual para las fiestas de fin de año de muchos paisanos radicados en los Estados Unidos de América, a través de los cuales llegan las novedades en cuanto a la imagen y los gustos musicales de la comunidad migrante y chicana.

Abril es un mes de tradición musical en la zona conurbada. En Zacatecas, durante todos los días del mes se llevan a cabo las Mañanitas, en la Alameda Trinidad García de la Cadena. Cada día se presentan diferentes grupos musicales pertenecientes al Sindicato de Filarmónicos que van desde tríos de boleros hasta grandes bandas (*Big Bands*). Por las tardes, en las serenatas, sucede lo mismo en el Jardín Juárez de Guadalupe. En la ciudad se pueden encontrar todo el año por las noches mariachis en la Plaza Zamora, y por el día grupos de música norteña en el Parque Arroyo de la Plata, el principal pulmón de la ZCZG.

Los grupos de música para bailes, llamados grupos versátiles, tienen actividad constante durante todos los fines de semana del año, y en ocasiones también entre semana, por diferentes acontecimientos sociales privados. Para los servicios religiosos especiales de la comunidad católica, desde los bautizos hasta las misas de cuerpo presente, además de los grupos propios de cada parroquia o templo, se contratan desde mariachis hasta orquestas de cámara con coro, dependiendo del gusto musical y capacidad de pago de los organizadores del evento.

El año musical de la ciudad de Zacatecas comienza en febrero y culmina en diciembre.¹⁰⁰ Entre festivales, la actividad musical permanece con recitales organizados por la UAMUAZ o por el IZC, principalmente. Al final de cada semestre, la Unidad de Música tiene fuerte actividad de recitales colectivos e individuales, en

¹⁰⁰ Ver Anexo III: Actividades Musicales de la Zona Conurbada Zacatecas Guadalupe (p. 98).

los que participan los alumnos de todos los instrumentos y niveles, con los alumnos más destacados y los que deben presentarse por razones curriculares.

4.3. La importancia de la formación musical en la localidad.

La música es una actividad que se encuentra altamente presente en la localidad. Dentro de la música académica, aunque tradicionalmente no es requisito presentar un grado escolar para desempeñar la actividad, sí se requieren estudios. Dentro de este género se encuentra la mayor parte de los músicos con un alto grado de formación. En la región se requieren personal con estudios en música académica para cubrir las necesidades de varias agrupaciones, como la recientemente integrada Orquesta Filarmónica de Zacatecas y las orquestas de los estados vecinos.

Para los géneros populares, la historia es completamente diferente. La mayoría no tiene una formación musical sólida, en principio, porque en la región no hay un PE dedicado a la formación de músicos populares. Para dedicarse a ello, lo que se requiere es un cierto nivel de destreza en el instrumento, *malicia* (conocimiento de las formas musicales populares), *jícamo* (capacidad expresiva) y muy buena *olla* (oído musical).

En 2004, Ernesto Piedras se dio a la tarea de medir la contribución económica de las industrias culturales.¹⁰¹ Piedras señala que para el análisis económico este tipo de industrias no suelen ser tomadas en cuenta. Para su estudio se apoyó en la Ley Federal de Derechos de Autor y las actividades que esta ley ampara, para hacer un corte metodológico. Sus hallazgos son muy interesantes. Regularmente en los análisis económicos este tipo de industrias se sumaban al sector turístico, que en 1998 participaron en el Producto Interno Bruto (PIB) con un 8%, sólo después de las industrias maquiladoras y el petróleo. Sin embargo de ese 8%, en realidad las Industrias Protegidas por Derechos de Autor (IPDA) participaron con el 6.7%, dejando a las industrias del turismo el 1.3% restante.

¹⁰¹ PIEDRAS, Ernesto, *¿Cuánto vale la cultura? Contribución económica de las industrias protegidas por el derecho de autor en México.*

Por sí solas las IPDA aportaron al PIB más que industrias como la construcción, la automotriz y las telecomunicaciones. En un promedio de aportación a los PIB de diferentes regiones, entre 1993 y 2001, las IPDA de México ocuparon el segundo lugar, sólo superadas por las IPDA de los Estados Unidos de América. De las IPDA mexicanas, las que más aportaron al PIB durante 1998, fueron las industrias relacionadas a la música. Incluyendo las actividades informales, llamadas economía sombra, que aportaron 2.6% al PIB. Esta aportación representa el doble de la aportación de la industria editorial y más del doble que la industria cinematográfica.

4.4. Planes estatales y legislación universitaria.

Para la actual administración del gobierno del estado de Zacatecas, la educación musical tiene importancia vital. En el diagnóstico previo para la elaboración del Plan Estatal de Desarrollo 2005-2010 se señala:

“No obstante el rico legado cultural e histórico y la amplia variedad de manifestaciones que distinguen a Zacatecas, son limitados los estímulos, apoyos e infraestructura para su rescate, fomento, desarrollo y difusión. [...] No ha habido una preocupación por el patrimonio cultural, en su sentido amplio, no sólo en sus aspectos materiales, sino en cuanto a valores, tradiciones y producción artística.”¹⁰²

En el mismo diagnóstico se señala que el tercer sector con mayor participación en el PIB estatal del 2003 fue el conformado por el comercio, los restaurantes y hoteles, con el 16%. En ese sentido, se plantean como uno de los objetivos en el ramo turístico *“consolidar a Zacatecas como un gran centro cultural de pensamiento y creación artística”*. Para ello, entre otras estrategias se plantea *“el incremento de la oferta artístico-cultural, el apoyo a grupos artísticos locales, el cuidado y desarrollo de los festivales de cultura, la difusión y fomento de las diversas manifestaciones de la cultura popular”*.¹⁰³

El mismo plan articula educación y cultura en un solo apartado. Una de las estrategias señala la atención a la diversidad cultural, de la cual cabe subrayar dos

¹⁰² GARCÍA MEDINA, *op. cit.*, p. 197.

¹⁰³ *Ibid.*, pp. 83 y 84.

aspectos: a) establecimiento de condiciones institucionales y de infraestructura para fomentar la diversidad cultural y artística, y b) la promoción del trabajo coordinado entre casas de cultura, ayuntamientos e instituciones artístico-culturales.¹⁰⁴

Una de esas instituciones, la más importante en el estado, es la Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ). Para la UAZ, la creación y difusión de las artes son renglones prioritarios.¹⁰⁵ En su Estatuto General indica: *“Artículo 3.- Las tareas fundamentales de la Universidad son impartir educación en sus distintos niveles y modalidades; organizar, realizar y fomentar la investigación científica, humanística y tecnológica; y la extensión y divulgación de la ciencia, la tecnología, el arte y la cultura.”*

Además en el artículo 15 del citado estatuto referido a la aprobación de nuevos programas académicos se señala: *“Presentar, en la justificación, los estudios de calidad, relevancia, significado, equidad, impacto y pertinencia.”* Como en el artículo 6 se señala la facultad de suprimir PE que tiene el Consejo Universitario, se puede considerar, que al mantenerse funcionando los programas educativos de la UAMUAZ, éstos continúan cumpliendo con los requisitos señalados en el artículo 15.

4.5. La UAMUAZ.

En 1982 la UAZ abrió el Centro de Estudios Musicales (CEMUAZ) que dependía del Departamento de Difusión Cultural. El interés de sus fundadores era convertirlo en una Escuela de Música, para lo cual se comenzó a trabajar en la elaboración de un PE, lograr su aprobación por parte del Consejo Universitario y el reconocimiento oficial de la SEP, todo lo cual se concretaría en su totalidad hasta el año 1995.

¹⁰⁴ *Ibid.*, pp. 112-114.

¹⁰⁵ Ley Orgánica: Artículo 4°.- La Universidad Autónoma de Zacatecas “Francisco García Salinas”, que en adelante se denominará “La Universidad”, es una institución pública, descentralizada del Estado por servicio, con personalidad jurídica y patrimonio propios, cuyos fines esenciales serán:

- I. Impartir educación de modo que se obtenga la adecuada preparación del estudiante, para la eficacia de sus servicios a la sociedad como profesionista, técnico, catedrático universitario o investigador;
- II. Organizar, realizar y fomentar la investigación científica, humanística y tecnológica de tal forma que comprenda lo universal, y en especial los problemas nacionales y regionales, proponiendo las soluciones que estime conducentes;
- III. Extender y divulgar la ciencia, la tecnología, el arte y la cultura.

Durante la administración 2000-2004, de acuerdo a los ordenamientos surgidos del Proceso de Reforma Universitaria la ya entonces Escuela de Música (EMUAZ) pasó a nombrarse Unidad Académica de Música (UAMUAZ), única unidad del área de Arte y Cultura.¹⁰⁶ Los dos PE que ofrece son Licenciatura en Canto, con una duración de 12 semestres, y Licenciatura en Instrumento cuya duración se extiende a 20 semestres. Los PE están enfocados en formar músicos que cultiven el repertorio de concierto y operístico. No existen asignaturas que se enfoquen en otros géneros como el jazz o la música popular, pese a contar entre el personal docente con profesores que los cultivan o lo han hecho en el pasado.¹⁰⁷ La UAMUAZ es la única institución de educación superior en música en el estado de Zacatecas. Atendió en el ciclo escolar 2005-2006 a una población total en las licenciaturas de 305 para el semestre Agosto-Diciembre 2005 y 247 en Enero-Junio 2006. Para el semestre Agosto-Diciembre 2006 se inscribieron 336 alumnos, 286 en Instrumento y 54 en Canto^{108, 109}.

La edad de ingreso varía según el PE. En el caso de la licenciatura en instrumento, ésta va de los 12 a los 16 años. El requisito mínimo es la primaria completa. La edad máxima de ingreso es de 18 años. Cuando los aspirantes ya cuentan con estudios musicales, la edad máxima no se toma en cuenta. En algunos casos, como piano, violín y violonchelo, se solicita que los aspirantes ya tengan un cierto nivel de conocimientos y habilidades sobre su instrumento.¹¹⁰ Para poder cumplir con ello, la

¹⁰⁶ ESTATUTO GENERAL DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ZACATECAS “FRANCISCO GARCÍA SALINAS”, Artículo 8.- Área Académica es la entidad académica de articulación e integración de varias unidades académicas y programas a partir de criterios disciplinares y afinidades profesionales. Las áreas académicas son: Humanidades y Educación; Ciencias Sociales y Administrativas; Ciencias de la Salud; Ciencias Agropecuarias; Ciencias Básicas; Ingenierías y Tecnología; Arte y Cultura; Media y Media Superior, y las demás que apruebe el Consejo Universitario.

¹⁰⁷ Caso importante, el profesor José Román Jiménez Pérez, conocido en el ambiente musical como Pepe Román, director de una orquesta de baile, arreglista y jazzista. Recientemente se le reconoció con la medalla Candelario Huízar, presea anual que entrega el Gobierno del Estado de Zacatecas a los músicos cuya trayectoria se considera importante.

¹⁰⁸ UAMUAZ. Segundo informe, periodo 2005-2006. Administración 2004-2008. Departamento Escolar. Sin embargo, en el reporte dado por el INEGI (*op. cit.*), para el ciclo 2006 aparecen como reportados 338 alumnos de los cuales 284 cursaban el PE Instrumento.

¹⁰⁹ Incluyendo los ciclos infantiles y los talleres, el total de alumnos de la UAMUAZ en Agosto-Diciembre 2005 fue de 666, 610 en Enero-Junio 2006, y 749 inscritos para el ciclo Agosto-Diciembre 2006, lo que apunta que regularmente los alumnos de las licenciaturas representan poco menos del 50% de la población escolar.

¹¹⁰ En los años recientes, la edad de ingreso para los instrumentos se está haciendo a un lado puesto que se ha visto que algunos de los aspirantes sin conocimientos previos que superan la edad pero

UAMUAZ cuenta con un programa de extensión dirigido a los niños a partir de los 6 años, en los que pueden ingresar al Ciclo de Iniciación Infantil (CININF). Si los infantes tienen 8 hasta 11 años se inscriben al Nivel Infantil, para el cual no es obligatorio haber cursado el CININF. La UAMUAZ también ofrece Talleres de Música Popular, para todas aquellas personas que no deseen cursar una licenciatura, sin importar su edad. Con el tiempo, algunos de los alumnos de los talleres migran hacia las licenciaturas.

Los aspirantes deben pasar por un periodo de selección que consiste en un cuestionario sobre sus actividades personales y sus antecedentes musicales, el cual se contesta al momento de solicitar el examen de admisión. Después, durante dos o tres días a lo largo de una semana deberán realizar el examen de aptitudes musicales, y si éste es aprobado, deberán presentarse a una entrevista con los profesores del instrumento elegido.¹¹¹ Como los instrumentos con más demanda son piano y guitarra, realizan sus entrevistas en un primer día. Si el alumno fue considerado apto en el examen pero por razones de cupo o aquellas que consideren las academias¹¹², los alumnos no aceptados en estos instrumentos pueden optar por solicitar ingresar a cualquiera de los demás instrumentos en un segundo día de entrevistas, junto al resto de los aspirantes a esos instrumentos. Usualmente a las licenciaturas ingresan un total aproximado de 75 alumnos cada agosto.

El PE Instrumento se encuentra dividido en tres niveles.¹¹³ El modelo curricular no es flexible. Se requiere aprobar completamente las asignaturas de cada nivel para poder acceder al siguiente, además del certificado de secundaria para ingresar al propedéutico y el de educación media superior, en cualquiera de sus modalidades, para acceder al nivel superior. Algunas materias están seriadas, por ejemplo, para

que están dispuestos a comprometerse de tiempo completo con sus estudios, están logrando buenos resultados. Sin embargo, esta apreciación hasta el momento no está documentada.

¹¹¹ El Examen de aptitudes musicales se realiza en dos días, uno para los aspirantes al Nivel Infantil y CININF y otro para los aspirantes a las licenciaturas. Consta de ejercicios de imitación tanto de ritmos, melodías, intervalos y sonidos aislados. El profesor pone los ejemplos y los aspirantes, ya sea en pequeños grupos o de forma individual imitan el modelo. En la academia de piano, en las entrevistas, a los aspirantes se les suele preguntar de manera individual sobre la elección del instrumento, el compromiso tanto del alumno como de los padres (en su caso) para el tiempo de estudio y la disponibilidad de un instrumento para la práctica individual, además de revisar las condiciones físicas, en especial manos y brazos.

¹¹² Término para designar lo que en otras partes se llaman cátedras o colegios.

¹¹³ Ver Anexo IV: UAMUAZ, Lámina 1: PE Instrumento (p. 99).

poder comenzar Historia de la Música Universal, el alumno debe concluir primero los cuatro semestres de Apreciación Musical.

Gran parte de las actividades académicas regulares de los dos primeros niveles del PE Instrumento, se llevan a cabo por las tardes, a partir de las 16 horas, puesto que por la mañana la mayoría de los estudiantes está atendiendo su formación básica. Existen grupos que asisten por las mañanas que ya cuentan con la formación básica requerida o bien, que los están cursando en modalidad abierta.

La UAMUAZ tiene además constante actividad extracurricular y de difusión. Como se puede constatar en el anexo correspondiente,¹¹⁴ las actividades académicas extracurriculares se enfocaban principalmente en los alumnos, aunque en los últimos años, estas actividades se han enfocado más hacia los especialistas en temas que muchas veces no están al alcance de los alumnos de los primeros años de las licenciaturas y aún de los egresados. Sin embargo, en cuanto a las actividades musicales, la UAMUAZ es una de las instituciones que lleva a cabo un gran número de eventos en la ciudad, ya sea de manera independiente o en colaboración con otras instituciones.

El personal docente de la UAMUAZ en su mayoría cuenta con grado de licenciatura. De los profesores que imparten materias teóricas, una cuenta con estudios en educación musical, aunque a la fecha del estudio no se había titulado. Algunos profesores han realizado estudios y posgrados en la enseñanza de sus instrumentos, principalmente en el piano. También hay profesores sin grado, aunque en algunos casos su trayectoria musical les ha dado equivalencias en otras instituciones.¹¹⁵ La unidad a la fecha no cuenta con un plan de formación de profesores.

Actualmente, la UAMUAZ, siguiendo los mandatos emanados del Congreso General de Reforma Universitaria de la UAZ, se encuentra en un proceso de reestructuración curricular. Además, la visita de los CIEES a la Unidad, en noviembre de 1998,

¹¹⁴ Ver Anexo IV: UAMUAZ. Tabla 1: Actividades coordinadas por el Departamento de Difusión, y Tabla 2: Población objetivo de las actividades académicas extracurriculares (p. 100).

¹¹⁵ Como el caso del clarinetista Luis Humberto Ramos Cepeda.

surgieron 13 recomendaciones para que la escuela pueda lograr la acreditación como programa de calidad.¹¹⁶ Una de ellas señala la necesidad de equilibrar las cargas curriculares en el plan de estudio, lo que en el documento diagnóstico para la reestructuración curricular se ha interpretado como la necesidad de rediseñar los planes de estudio, de revisar la pertinencia de las asignaturas y sus contenidos.¹¹⁷ Otra de las recomendaciones de las CIEES apunta hacia Apreciación Musical y a las materias teóricas, a las que se les pide revisar sus contenidos. Durante el proceso de diagnóstico en 2005, se vio que siguiendo esta recomendación, algunas asignaturas ya habían revisado sus contenidos, estando entre las pendientes Apreciación Musical.

4.6. Apreciación Musical en la UAMUAZ y su relación con otras materias.

Apreciación Musical tiene como finalidad “aportar a los alumnos conceptos básicos para la comprensión de la música de concierto, específicamente en lo que se refiere a los instrumentos, los estilos y formas musicales principales a partir de la aparición de la notación musical”.¹¹⁸ La tradición musical que se estudia es la académica europea y sus derivaciones americanas. Se espera que los conocimientos que adquieran los alumnos en esta materia sirvan de base para los conocimientos que se irán adquiriendo en posteriores materias, además de que auxilie en la práctica del instrumento como fuente de referencias al enfrentar una obra nueva. Por ejemplo, Historia de la Música Universal espera que el alumno sea capaz de distinguir entre estilos y conozca su seriación temporal. Algo similar sucede en Historia de la Música Mexicana. Los profesores de instrumento esperan que los alumnos dominen las estructuras musicales básicas para facilitar el trabajo de estudio de obras. Estos mismos conocimientos son base para las materias Formas Musicales y Análisis Musical Integral.

Actualmente somos dos profesores de la asignatura, ambos con grado de licenciatura en instrumento, otorgados por la misma UAMUAZ. La materia tiene una

¹¹⁶ Hay que señalar que hasta el presente no existe un comité evaluador para las escuelas de arte, por lo que en el catálogo de las CIEES, la UAMUAZ sigue apareciendo en Nivel Uno, el previo a la acreditación como Programa de Calidad.

¹¹⁷ HERNÁNDEZ RAMÍREZ, Fabián E., coord., “Anexo II: Síntesis del documento diagnóstico” en *Propuesta de reestructuración curricular de las licenciaturas en música de la UAMUAZ*, [CD-ROM].

¹¹⁸ UAMUAZ, Programa para la asignatura Apreciación Musical. Objetivo General.

duración de cuatro semestres. Los contenidos del primer semestre incluyen las características del sonido, la música y los instrumentos, básicamente los que forman parte de la orquesta sinfónica. Del segundo semestre al cuarto, se hace un recorrido a través de los diferentes estilos musicales, a partir del Medioevo, hasta llegar al siglo XX. El programa registrado no contiene más que una lista sin desarrollar de temas a ver a lo largo de las 32 sesiones que componen cada semestre, con sugerencias de obras a escuchar.¹¹⁹ Cada sesión de la asignatura tiene una duración de una hora, con una frecuencia de dos veces por semana, regularmente lunes y jueves, o martes y viernes.

Las sesiones de Apreciación Musical se apegan al modelo tradicional expuesto en el punto 2.4.1. Algunas veces, el material es audiovisual. Los salones donde se imparte la asignatura cuentan con equipo para diferentes formatos.¹²⁰ El material para los ejemplos proviene de los archivos personales de cada profesor o de la fonoteca de la UAMUAZ.

La calificación de la asignatura depende en principio del promedio obtenido en dos evaluaciones, una intersemestral y una final.¹²¹ Los alumnos además están obligados a presentar una cantidad determinada de reportes de audición de conciertos o grabaciones. Una cantidad diferente a la acordada puede mejorar o empeorar el promedio. Los reportes de audición no tienen un formato único, dependen de la elección del profesor. Los profesores aplicamos otros procedimientos para mejorar los resultados de los exámenes: exposiciones de temas asignados, participaciones en clase, asistencia regular, tareas, etc.

¹¹⁹ Ver Anexo V: Programa Apreciación Musical (p. 101).

¹²⁰ Discos de vinilo, cd de audio, video y mp3, y video VHS, sistema de teatro en casa y un televisor. Aún cuando la fonoteca cuenta con un amplio acervo en discos de vinilo, hasta el momento no se puede utilizar el tornamesa de las aulas porque se requiere un preamplificador para lograr niveles de volumen audibles. Cuando se requiere trabajar con estos discos, lo que se hace es solicitar al departamento audiovisual de la escuela, con varios días de anticipación, que realice una copia en formato CD.

¹²¹ Los periodos para los exámenes finales son fijados en el Departamento de Planeación de la UAZ, mientras los exámenes intersemestrales deben serlo por los Responsables de Programa, puesto similar a un subdirector o secretario académico, que se responsabilizan por los asuntos académicos de cada PE. En la UAMUAZ deberían existir dos Responsables de Programa, pero al momento del estudio sólo existía uno.

Capítulo 5. Metodología.

Además de responder las preguntas de investigación, la intención de ésta es que sus conclusiones influyan en el proceso de reestructuración curricular en el que se encuentra sumergida la UAMUAZ,¹²² de tal manera que este centro educativo responda de mejor manera a la legislación universitaria, a los planes de desarrollo del gobierno del estado¹²³ y a las necesidades de músicos profesionales que reclama su entorno estatal¹²⁴ y, porqué no, nacional.

La diversidad que se presenta en los aspirantes a ingresar a esta escuela de música, como se describe en el apartado 4.5, se refleja en la falta de uniformidad que detectamos los maestros de Apreciación Musical. El aprendizaje de estos alumnos¹²⁵ debe ser revisado a la luz de su estadio de desarrollo cognitivo, del de su desarrollo estético y musical y sus antecedentes musicales.¹²⁶ Al mismo tiempo, teniendo en cuenta que los PE de la UAMUAZ tienen como intención formar intérpretes dentro de la tradición académica, conviene revisar las motivaciones y los intereses profesionales de los alumnos.¹²⁷ No podemos dejar de lado que además de todo esto en el caso de cada alumno, se ve reflejado en el desempeño de sus compañeros de grupo.¹²⁸

Para poder llevar a cabo la empresa que nos propusimos se utilizó el Modelo de Análisis Proposicional (MAP) de Campos y Gaspar, cuya metodología permite acercarse al estudio de la formación de conceptos en los estudiantes a un nivel estático o de representación.¹²⁹ Para algunos de los puntos de los que no se ocupa el MAP, se diseñaron instrumentos apropiados a dichos fines, como se verá en el apartado correspondiente del presente capítulo.

5.1. Aspectos teórico-metodológicos.

¹²² Ver 4.5. La UAMUAZ.

¹²³ Ver 4.4. Planes estatales y legislación universitaria.

¹²⁴ Ver 4.2. La vida musical en la zona conurbada.

¹²⁵ Ver de 2.2.4 a 2.2.7, respectivamente.

¹²⁶ Ver 2.2.1, 2.3.1 y 2.3.3, respectivamente.

¹²⁷ Ver 2.2.2 y 2.3.2, respectivamente.

¹²⁸ Ver 2.2.3. Constructivismo constreñido.

¹²⁹ Ver 2.2.5. Conceptos.

La comprensión de un discurso puede hacerse desde varias perspectivas. Desde un punto de vista *sociolingüístico*, el *análisis del discurso* va más allá del simple análisis gramatical. Se ocupa de las variaciones sociales del lenguaje y de diversas formas de uso del mismo. En microsociología, que pone atención a la interacción diaria, como por ejemplo en el aula, el análisis del discurso se centra en la interacción conversacional.¹³⁰

Campos y Gaspar han desarrollado un modelo de análisis del discurso de enfoque constructivista, basado en teorías sociolingüísticas, interactivas, que se apoyan en el conocimiento el cual permite su análisis como un texto, así como su contenido científico, posibilitando la aproximación a sus estructuras lógico-conceptuales. Los resultados del MAP permiten establecer entre otras cosas, la validez epistemológica del discurso, estructuras de razonamiento, análisis de demanda cognoscitiva y pueden utilizarse como base para el diseño curricular y de material didáctico, así como para evaluar conocimientos.¹³¹ Con respecto al cambio conceptual, el MAP, al contar con una serie de fases, permite determinar el estado previo de un concepto y los cambios que se han dado en la estructura psicológica de los estudiantes después de abordar el tema correspondiente en clase.¹³²

5.2. Diseño.

Fecha de aplicación	Fase	Objetivo
Octubre 2005	Aplicación de un cuestionario semiestructurado.	Determinar los intereses profesionales, los antecedentes familiares y los estudios musicales previos de cada participante.
10.02.2006	Aplicación de pretest MAP	Obtener el estado del concepto en cada participante antes de iniciar la exposición del tema en clase.
14.02 a 03.03 del 2006	Exposición del tema, con guía de observación	La guía permite asegurarse que todo el tema ha sido expuesto en clase, además de identificar en qué puntos hubo participaciones y dudas de los participantes en el estudio
28.02 y 03.03 del 2006	Entrevistas semiestructuradas MAP	Determinar afinidades de los participantes con el tema.
24.03.2006	Aplicación del postest MAP	Obtener el estado del concepto en cada participante después de la exposición del tema en clase.
A lo largo del semestre ene.-jun. 2006	Escritura de una autobiografía, referida al aspecto musical.	Con el fin de ahondar en el conocimiento de los alumnos en los mismos aspectos que el cuestionario semiestructurado.

Fig. 5.1. Diseño

¹³⁰ VAN DIJK, y T. Kintsch. *Strategies of discourse comprehension*.

¹³¹ CAMPOS, M.A. y S. Gaspar "El modelo de análisis proposicional: un método para el estudio de la organización lógico-conceptual del conocimiento", p. 51.

¹³² Ver primer párrafo del apartado 2.2.6.

5.3. Población.

Se realizó el estudio con dos grupos del cuarto semestre de apreciación musical de la UAMUAZ. Los grupos ingresaron a la unidad en el semestre Agosto-Diciembre 2004.

5.4. Escenario.

La asistencia a los grupos no fue exactamente tal como aparece en las listas de la dirección, quedando divididos, por la asistencia real a las clases, en el grupo B (grupo A según los datos aportados por la dirección) los alumnos entre los 14 y los 16 años, y en el grupo C (B para la dirección), de 17 a 21 años (Fig. 5.2). Además los alumnos del grupo B se encontraban cursando la preparatoria, a diferencia de los del grupo C que ya habían culminado con la educación media superior, con excepción de la alumna más joven de ese grupo.

Grupo	Hombres	Mujeres	Total
B	4	4	9
C	1	5	6
Totales	5	9	14

Fig. 5.2. Conformación de los grupos.

Las actitudes personales y las dinámicas interpersonales son muy diferentes entre los grupos con los que se hizo el estudio. El grupo C es poco participativo regularmente. No temen hacer preguntas cuando tienen dudas, pero hay dos alumnas que no participan si no es a solicitud expresa. Además existe un conflicto entre varias de las alumnas. El grupo B es más homogéneo y suelen responder todos. No hay conflictos evidentes entre ellos y suelen moverse más como grupo dentro y fuera del aula. Las sesiones del grupo C fueron, en tercero y cuarto semestres, martes y viernes de 16 a 17 horas. El grupo B asistió los mismos días, de 17 a 18 horas.

5.5. Procedimiento.

Con estos grupos se aplicó la metodología propuesta por el MAP: una prueba escrita con tres preguntas abiertas que se corresponden a los tres niveles epistemológicos del conocimiento científico. Esta prueba se aplicó antes de iniciar el estudio del tema, llamada pretest, y dos semanas después de concluido éste, el postest (apartado 5.6.2). Las preguntas que se incluyeron son las mismas que se utilizaron para generar la estructura mínima del tema, denominada *criterio* (apartado 5.6.3), y que es usada como referencia para la comparación de las respuestas de los alumnos.

El tema del estudio se vio en el cuarto semestre en un lapso de tres semanas, del 14 de febrero al 3 de marzo de 2006, con dos sesiones por semana, con una hora de duración aproximadamente. Todas las sesiones fueron videograbadas. Además se aplicó una guía de observación la cual permite tener un control sobre cómo se desarrolla la respuesta criterio a lo largo de las sesiones, así como las participaciones de los alumnos (apartado 5.6.4).

Previo al estudio, los grupos tuvieron la oportunidad de acostumbrarse a trabajar normalmente frente a una videograbadora, por lo que el desenvolvimiento que tuvieron durante el estudio fue el regular de los grupos.¹³³ A las sesiones del grupo C, además de los participantes en el estudio, asistieron dos alumnos oyentes que se encontraban realizando trámites para pasar del taller a la licenciatura, dos alumnos que por diferentes causas no pudieron estar presentes durante el periodo de los postests y otros dos alumnos que no se presentaron en las fechas de las dos pruebas. Hacia el final de la exposición del tema se realizaron entrevistas con preguntas semiestructuradas a una muestra aleatoria de los estudiantes, con el fin de determinar sus afinidades con el tema (apartado 5.6.5).

Además de los instrumentos correspondientes al MAP, se aplicó un cuestionario semiestructurado. Se les invitó a dar su visión sobre la relación entre los contenidos de la materia y sus metas profesionales (apartado 5.6.1). Con el mismo fin, durante el cuarto semestre, se realizó una actividad a lo largo de varias sesiones en las que

¹³³ De hecho, al revisar los videos, me sorprendió que sucedieran muchas cosas de las cuales no estaba al tanto, sobre todo cuando les daba la espalda para escribir algo en el pizarrón. Hay que comentar que también que varios de ellos están acostumbrados al trabajo en el escenario, por lo que la presencia de una cámara no fue especialmente intimidante.

cada alumno desarrolló su autobiografía desde el punto de vista de la música. Lo que se obtiene de estas dos herramientas es una idea sobre los antecedentes familiares, formativos y el ambiente musical en que se desenvuelve cada alumno. La confianza en el profesor es un elemento primordial en estas herramientas para lograr una respuesta sincera y que no sea estratégica, es decir, lo que ellos creen más apropiado dentro de la UAMUAZ, por lo que desde el primer momento que se tuvo contacto con los alumnos se fomentó la expresión de sus intereses profesionales, de la misma manera que se les respetó tales expresiones.

5.6. Instrumentos.

5.6.1. Cuestionario semiestructurado:

1. *¿Cuáles son tus antecedentes familiares en la música?*
2. *Menciona que tipo de música escuchan normalmente en tu casa.*
3. *¿Cuáles son las actividades que te gustaría llevar a cabo como músico profesional?*
4. *Con respecto al programa de apreciación musical: ¿crees que te ayuda a alcanzar tus metas profesionales? ¿Por qué?*

Las preguntas fueron entregadas en una hoja a cada alumno y no se les marcó un límite de tiempo para contestar.

5.6.2. Prueba escrita, para pretest y posttest (MAP):

- ¿Qué es el Romanticismo Musical? (Descripción)*
- ¿Cómo influyó el Sturm und Drang en la aparición de este estilo musical? (Explicación)*
- Da un ejemplo de las principales formas musicales del estilo romántico. (Ejemplificación)*

5.6.3. Respuesta criterio:

Descripción: *El romanticismo musical es el estilo que domina el siglo XIX y se caracteriza por la preocupación en el contenido expresivo más que en la forma. Tiene tres etapas principales: el romanticismo temprano, el nacionalismo y el neoclásico. Las principales características del romanticismo musical son el individualismo, la ampliación de la armonía, las fuentes extramusicales para la composición, el virtuosismo y el papel protagónico del piano.*

Explicación: *El Sturm und Drang influyó en el romanticismo, dándole la preocupación por el contenido expresivo y los temas que trata: naturaleza, instintos y lo sobrenatural. El Sturm und Drang y el romanticismo son una respuesta a los estilos previos. El Sturm*

und Drang se rebela ante el barroco místico y aristocrático, y el romanticismo se rebela del racionalismo del estilo clásico.

Ejemplificación: *Las formas musicales que son más representativas del romanticismo musical son el lied, las miniaturas para piano y la música programática.*

El criterio fue analizado para identificar su estructura proposicional y subproposicional (análisis semántico) y sus componentes: conceptos (C), relaciones lógicas (R) y otros elementos (O), y se elaboró el mapa proposicional del criterio. Se identificaron los conceptos que pertenecen al núcleo conceptual. Se determinó además el nivel epistemológico al que hace referencia cada subproposición.¹³⁴ El mismo procedimiento de análisis de estructura y componentes se realizó con las respuestas de los estudiantes, fase que en el MAP se denomina Análisis de Componentes.

Las respuestas de los alumnos se compararon con el criterio. El mapa proposicional del criterio se utilizó como herramienta auxiliar en el análisis de las respuestas de los alumnos. Esta serie de pasos se denomina Análisis de Correspondencia. El MAP propone una serie de índices de calidad para el análisis cualitativo de la correspondencia, así como hipótesis sobre los valores que se esperan en el desempeño de los alumnos en esos índices.¹³⁵ A partir de los valores se clasifican los resultados obtenidos en el análisis de los tests de los alumnos. Los resultados se compararon siguiendo los diferentes intereses del estudio: grupos escolares, sexo, grado de escolaridad, conocimientos musicales previos e intereses musicales profesionales.

5.6.4. Guía de observación: El criterio de analiza en proposiciones y subproposiciones que se anotaron en una primer columna. En una segunda columna se marcan las subproposiciones que han sido vistas en cada determinada sesión. En una tercera columna se identifica si hay preguntas, solicitudes de aclaración o algún otro tipo de participación de los alumnos durante las sesiones.

5.6.5. Entrevistas semiestructuradas (MAP):

¹³⁴ Ver Anexo VI: Análisis del Criterio (p. 103).

¹³⁵ Ver Anexo VII: Índices e hipótesis del MAP (p. 104).

1. *A partir de lo visto en clase, ¿cuál ha sido tu experiencia en el instrumento o en otras materias con obras que correspondan a la forma x o al estilo?*
2. *¿Cuáles de las obras que estás estudiando actualmente tienen esa forma o pertenecen al estilo?*
3. *¿Cómo ha cambiado la manera en que escuchas la música después de abordar el tema?*
4. *¿Qué detalle te llamó más la atención del tema? ¿Qué detalle te gustó más?*
5. *¿Hay algo del tema que no te atraiga o te cause rechazo?*
6. *¿Crees que estos nuevos conocimientos te servirán para lo que quieres ser como músico en el futuro?*

5.7. Estudio de casos.

Se recurre a la presentación de algunos casos, seleccionados entre los participantes, más por el interés que ellos mismos despertaron durante alguna de las etapas de la investigación, sin intención de que sean representativos o de que sirvan para formular generalizaciones. Tal como lo dice Stake:

“El cometido del estudio de casos es la particularización, no la generalización. Se toma un caso particular y se llega a conocerlo bien, y no principalmente para ver en qué se diferencia de los otros, sino para ver qué es, qué hace. Se destaca su unicidad, y esto implica el conocimiento de los otros casos de los que el caso en cuestión se diferencia, pero la finalidad primera es la comprensión de este último.”¹³⁶

La elección del caso de *Rosina* se debe a la situación particular de la alumna, la cual estaba siendo acosada por tres de sus compañeras. *Lulú*, por su parte, fue seleccionada por su desempeño en el postest, cuyos análisis cualitativo y cuantitativo se muestran como contradictorios a primera vista. *Norma* fue seleccionada por ser la alumna que mostró mejor desempeño y alcanzó los valores más altos en los índices del MAP. Se seleccionó el caso de *José* por sus respuestas durante la entrevista semiestructurada del MAP. Por último, el caso de *Rodolfo* se incluyó en la presentación de casos por la forma estratégica de sus respuestas a los tests, que tienen una extensión mayor que otras respuestas de sus compañeros, pero las suyas son redundantes. *Rodolfo* fue uno de los alumnos que mostró menor desempeño en la investigación.

¹³⁶ STAKE, R.E. *Investigación con estudio de casos*, p. 20.

Capítulo 6. Resultados y discusión.

En este capítulo se presentan los resultados obtenidos a partir de la aplicación de los diferentes instrumentos. El apartado 6.1 engloba los resultados tanto del cuestionario semiestructurado, como de la autobiografía. Los siguientes apartados, del 6.2 al 6.6 presentan los resultados de cada una de las fases del MAP y sus respectivos instrumentos, siguiendo el orden de aplicación. El apartado 6.3 además de brevemente describir cada una de las sesiones de clase, incluye los lugares en los que se dio alguna participación por parte de los alumnos, tal como aparecen en las guías de observación.

En el apartado 6.7 se presentan algunos casos individuales seleccionados por su propia particularidad. En los apartados restantes del capítulo, del 6.8 en adelante, se revisan los resultados a la luz del marco teórico.

6.1 Características de la población bajo estudio.¹³⁷

De los catorce alumnos participantes, nueve son mujeres y cinco hombres. La información obtenida a partir del cuestionario sobre intereses profesionales y la autobiografía señala que la mitad de alumnos tienen antecedentes familiares en la música (Fig. 6.1), unos más formales que otros, que van desde un hermano que toca la guitarra, hasta buena parte de la familia dedicada a la música.

Grupo	Con antecedentes		Sin antecedentes	
	H	M	H	M
B	2 (50.00%)	2 (50.00%)	2 (50.00%)	2 (50.00%)
C	0	3 (83.34%)	1 (100.0%)	2 (40.00%)
Subtotal	2 (40.00%)	5 (55.56%)	3 (60.00%)	4 (44.44%)
Total	7 (50.00%)		7 (50.00%)	

Fig. 6.1: Distribución de los participantes por antecedentes musicales familiares.¹³⁸

Algunos alumnos ingresaron a la UAMUAZ con ciertos conocimientos musicales, más que nada prácticos, referidos a la ejecución de sus instrumentos (Fig. 6.2).

¹³⁷ Para una descripción más detallada ver el Anexo VIII: Alumnos participantes (p. 106).

¹³⁸ En las siguientes figuras, los porcentajes en las filas B y C se corresponden al total de participantes de cada sexo en cada grupo, lo mismo para la fila de subtotales. En el Total, el porcentaje se refiere al conjunto completo de participantes en el estudio.

Nueve del total de los alumnos ingresaron a la escuela prácticamente sin conocimientos musicales.

Grupo	Con formación		Sin formación	
	H	M	H	M
B	1 (25.00%)	1 (25.00%)	3 (75.00%)	3 (75.00%)
C	1 (100.0%)	2 (40.00%)	0	3 (60.00%)
Subtotal	2 (40.00%)	3 (33.34%)	3 (60.00%)	6 (66.67%)
Total	5 (35.71%)		9 (64.28%)	

Fig. 6.2: Distribución de los participantes por formación musical previa

Todos quieren ser músicos profesionales, con la excepción de uno de ellos que desea en lo posible llevar la formación musical a la par de los estudios en Física, y otro que no sabía aún al momento del estudio, cuál profesión elegir.¹³⁹ Siete tienen preferencia por la actividad musical profesional en el ámbito de la música académica (cinco mujeres y dos hombres), cuatro por la música popular (una mujer y tres hombres) y a tres les gustaría desarrollarse en ambas (todas mujeres).

Grupo	En música académica		En música popular		En ambos géneros	
	H	M	H	M	H	M
B	2 (50.00%)	3 (75.00%)	2 (50.00%)	0	0	1 (25.00%)
C	0	1 (20.00%)	1 (100.0%)	1 (20.00%)	0	3 (60.00%)
Subtotal	2 (40.00%)	4 (44.45%)	3 (60.00%)	1 (11.12%)	0	4 (44.45%)
Total	6 (42.86%)		3 (21.43%)		5 (35.71%)	

Fig. 6.3: Distribución de los participantes por intereses profesionales en música.

La actividad más mencionada entre los que piensan dedicarse a la música académica es ser miembros de una orquesta. Es la misma actividad que mencionan los alumnos que quieren desarrollarse en los dos géneros, cuando se refieren a la música académica. En mucho menor grado se menciona la música de cámara, mientras la docencia sólo es mencionada por dos alumnos. Algunos se sienten atraídos por el virtuosismo.

En lo que se refiere a los géneros populares, éstos son más variados, puesto que van desde la banda, el mariachi y el tamborazo, hasta el rock y el jazz en alguna de sus vertientes, como el jazz latino, el jazz fusión, el rock progresivo, el *ska* y el

¹³⁹ Al momento de la redacción de estas líneas (febrero de 2010) varios alumnos han dejado la escuela: Norma sigue estudiando música, pero en el extranjero; José abandonó la escuela, aunque sigue en la música popular; Alfredo dejó la música por la demanda de tiempo de sus estudios de Física; Rosario se mudó con su familia a Guadalajara y dejó la música; Basilio, por presiones familiares ha tenido que dividirse entre la música y sus estudios en Derecho; Tamino estudia Ingeniería en Sistemas y Música, por decisión propia; y Rodolfo ha retomado sus estudios musicales, pero no sé si los está compaginando con otra carrera.

hardcore. De los alumnos que ya han concluido la preparatoria que piensan dedicarse a la música popular, José comenta en su autobiografía que comenzó estudios en Ingeniería Civil, los cuales dejó para dedicarse de lleno a la música.

6.2. Resultados del pretest.

Ninguna de las respuestas de los alumnos refleja los tres niveles epistemológicos del conocimiento científico. Con excepción de una respuesta, todas incluyen algo referido al nivel descriptivo, especialmente la subproposición 1.1¹⁴⁰ la cual, para un alumno del cuarto semestre no representa mayor problema, puesto que en los semestres anteriores lo que han estado estudiando son los diferentes estilos musicales a lo largo de la historia de la música. Así, describir el romanticismo musical como un estilo, no representa mayor esfuerzo para los participantes en el estudio.

Una respuesta que no presenta la subproposición 1.1: *El romanticismo musical es un estilo*, incluye otra parte de la proposición 1, que en otros alumnos también apareció en forma incompleta. Las tres veces que aparece la subproposición 1.3, en las respuestas de Tamino, Eurídice y Carmen, puede leerse como: *El romanticismo musical se caracteriza por su contenido expresivo*. Este último concepto aparece ligado a correspondencias alusivas al C23: *Instintos*. Algunos alumnos agregan otras emociones y sentimientos humanos, como Tamino y Carmen, o utilizan palabras como *sensibilidad, dulzura, drama y pasión*, como en el caso de Norma, todos los cuales son tomados como conceptos alusivos de C23.

Por las creencias y conocimientos tácitos de los alumnos, el romanticismo se refiere a asuntos amorosos. Expresiones de uso popular como “*¡Qué romántico!*” referido a algún objeto o actitud cargada de significados amorosos, denota tal relación. En especial, la respuesta de Mimí es muestra clara de la relación *romanticismo*↔*amor* de la sabiduría popular. En su respuesta *amor* es el concepto que aparece más veces y en las dos proposiciones que conforman su respuesta.

¹⁴⁰ Ver Anexo VI: Análisis del Criterio. Tabla: Análisis subproposicional del criterio (p. 104).

El nivel explicativo aparece sólo en cuatro respuestas. La subproposición 4.2: *El Sturm und Drang influyó en el Romanticismo Musical dándole [...] los temas que trata: naturaleza, instintos y lo sobrenatural*, es la más mencionada, en las respuestas de tres alumnos, aunque de forma alusiva, por las mismas causas del conocimiento tácito de los alumnos al relacionar C1 y C23. Dos veces aparece la subproposición 6.3: *...y el romanticismo musical se rebela del racionalismo del estilo clásico*, aunque de manera alusiva, sólo refiriéndose en ambos casos a la secuenciación temporal de los estilos.

Otras subproposiciones mencionadas una vez son 4.1: *El Sturm und Drang influyó en el Romanticismo musical dándole la preocupación por el contenido expresivo*, por Tamino, que deriva de la segunda pregunta del test; y P₅: *El Romanticismo Musical y el Sturm und Drang son una respuesta a los estilos previos*, que aparece incompleta, relacionando solamente C20: *Sturm und Drang* y C25: *Respuesta*. En una de las respuestas, la de Lulú no aparece ninguno de los niveles epistemológicos. La alumna respondió: *“yo no me acuerdo”*.

El pretest de Pamina es el único que contiene elementos del nivel ejemplificativo, que además es toda su respuesta. De manera alusiva tiene correspondencias con dos de los ejemplos utilizados en el criterio, aunque en uno de ellos, C33 y 34: *miniaturas para piano*, es más precisa que en C32: *Lied*, en el cual sólo se refiere a la música vocal.

En total tenemos seis respuestas al pretest que muestran algún conocimiento más allá del originado por la misma asignatura, es decir P1.1. Del grupo B: Tamino, Mimí y Pamina; y del C, Carmen, Eurídice y Norma. Cuatro respuestas exclusivamente con P1.1, una respuesta sin correspondencias con alguna proposición y tres respuestas en blanco.

En el vaciado global de las respuestas (fig. 6.4) aparecen los tres niveles epistemológicos, aunque las subproposiciones en correspondencia del nivel explicativo sólo tienen correspondencias de manera alusiva e incompleta con cuatro de las subproposiciones del criterio. Sólo las mujeres incluyen en sus respuestas los tres niveles epistemológicos del conocimiento científico, aunque el nivel explicativo

es muy pobre. Ningún hombre tiene correspondencias con el nivel ejemplificativo. Las mujeres tienen correspondencias con ocho subproposiciones, mientras los hombres sólo con cuatro.

	Criterio	Grupo B		Grupo C		Subtotal		Total
		H	M	H	M	H	M	
Descripción	P1.1	4 (100.0%)	3 (75.00%)		2 (40.00%)	4 (80.00%)	5 (55.55%)	9 (64.28%)
	P1.2							
	P1.3	1 (25.00%)			2 (40.00%)	1 (20.00%)	2 (22.22%)	3 (21.43%)
	P2.1							
	P2.2							
	P2.3							
	P3.1							
	P3.2				1 (20.00%)		1 (11.12%)	1 (07.14%)
	P3.3							
	P3.4							
Expl.	P4.1	1 (25.00%)				1 (20.00%)		1 (07.14%)
	P4.2	1 (25.00%)	1 (25.00%)		1 (20.00%)	1 (20.00%)	2 (22.22%)	3 (21.43%)
	P5		1 (25.00%)				1 (11.12%)	1 (07.14%)
	P6.1							
	P6.2							
	P6.3				2 (40.00%)		2 (22.22%)	2 (14.25%)
Ejemp	P7.1		1 (25.00%)				1 (11.12%)	1 (07.14%)
	P7.2		1 (25.00%)				1 (11.12%)	1 (07.14%)
	P7.3							
Total de P con correspondencia		4	5	0	5	4	8	9
		7		5		9		

Fig. 6.4: Pretest. Número de correspondencias por subproposición, por grupo y sexo.¹⁴¹

En el análisis cuantitativo, las mujeres se muestran superiores en la correspondencia conceptual (cc), mientras los varones lo son en la correspondencia relacional (cr) y en la correspondencia con el núcleo conceptual (c), tanto si se considera para la generación de los promedios a los alumnos que dejaron su pretest en blanco, como si no se les considera.¹⁴²

Los alumnos sin formación musical previa mostraron más subproposiciones en correspondencia que los alumnos con formación previa (fig. 6.5). Aparecen nueve subproposiciones en correspondencia entre los alumnos sin formación musical

¹⁴¹ Los porcentajes se calculan igual que en las tablas anteriores, sólo que en columnas, en vez de filas.

¹⁴² Ver Anexo IX: Análisis cuantitativo, Tabla 5 (p. 109).

previa, mientras en el otro grupo aparecen sólo cuatro. Por intereses profesionales, sólo el grupo de música académica tiene correspondencias en los tres niveles epistemológicos, faltándoles el nivel ejemplificativo a los otros dos. El grupo de música académica y los que quieren dedicarse a la música popular muestran seis subproposiciones en correspondencia, mientras que los que piensan desarrollarse en ambas vertientes sólo en tres.

	Criterio	Formación previa				Intereses profesionales					
		Con		Sin		Académica		Popular		Ambos	
		B	C	B	C	B	C	B	C	B	C
Descripción	P1.1	1	1	5	1	4		2	1		1
	P1.2										
	P1.3			1	2		1	1			1
	P2.1										
	P2.2										
	P2.3										
	P3.1										
	P3.2		1						1		
	P3.3										
	P3.4										
P3.5											
Expl.	P4.1			1				1			
	P4.2		1	2		1		1	1		
	P5										
	P6.1										
	P6.2										
P6.3		1		1				1		1	
Eje mp	P7.1			1		1					
	P7.2			1		1					
	P7.3										
Total de P con correspondencia		1	4	6	3	4	1	4	4	0	3
		4		7		5		6		3	

Fig. 6.5: Pretest. Número de subproposiciones en correspondencia, por formación musical previa e intereses profesionales.

En cuanto al corte relativo a la formación musical previa, cuando se consideran para el promedio los pretest en blanco, los alumnos sin formación musical previa se presentan superiores en los tres índices mencionados para el corte relativo al sexo. Sin embargo, al eliminar los pretest en blanco los resultados cambian y sólo mantienen la ventaja en c. En el índice de calidad de correspondencia se presenta la misma inversión: los alumnos sin formación musical previa muestran mejor desempeño sólo mientras se toma en cuenta para los promedios los resultados en blanco.¹⁴³

Cuando se hace el análisis cuantitativo sobre los intereses profesionales del pretest, el grupo de los alumnos que quieren dedicarse a la música popular son los que muestran los números más elevados en los índices mencionados. Los números más

¹⁴³ Ver Anexo IX: Análisis cuantitativo, Tabla 5 (p. 109).

bajos se presentan entre los que desean dedicarse tanto a la música académica como a la popular, con excepción del índice cr, en el que se presenta el menor número entre el grupo de música académica.¹⁴⁴

Para el corte a partir de los antecedentes musicales familiares, en los índices cc y cr, aquellos que tienen familiares músicos muestran un mejor resultado que aquellos que no los tienen, tanto si se consideran los pretests en blanco como si no. En la correspondencia con el núcleo, contemplando los pretests en blanco, los resultados son iguales, mas si no se consideran esos casos, vuelve a ser mayor el desempeño mostrado por los alumnos con familiares músicos.¹⁴⁵

6.3. Las sesiones de clase durante el periodo de estudio.¹⁴⁶

En ambos grupos, las duraciones de las sesiones fueron similares. Para la mayoría del grupo C, era la primera clase de la tarde, mientras que el grupo B a las 16 horas tenían clase de Solfeo. Quizá por ello la asistencia del grupo B fue más estable.¹⁴⁷ No hay grandes detalles irregulares que destacar, con la excepción de la sesión número cuatro, correspondiente al 24 de febrero, en la que se presentaron tarde pocos alumnos del grupo C. Aprovechando que no iban a tener la clase de la siguiente hora y por las necesidades de tiempo de la sesión, una de las más largas, se les juntó con el grupo B en una sola sesión.

El trabajo de la primera sesión consistió en la ubicación histórica del Romanticismo Musical, apoyado en lo que se había impartido sobre los estilos previos. Se aborda también la diferencia entre el sentido del término romántico, como se usa en la vida cotidiana, y la manera en que se hará en clase. En el grupo C casi todas las preguntas responde un alumno que no participó en el estudio. En el B, Tamino, Violeta y Alfredo responden a las preguntas. Además Tamino participa situando los estilos barroco y clásico. En el grupo C, a diferencia del grupo B, no se abordó lo correspondiente a las principales características del periodo romántico,

¹⁴⁴ Ver Anexo IX: Análisis cuantitativo, Tabla 8 (p. 110).

¹⁴⁵ Ver Anexo IX: Análisis cuantitativo, Tabla 9 (p. 111).

¹⁴⁶ Una explicación más detallada de las sesiones se puede consultar en las tablas 1 y 2 del Anexo X: Sesiones de clase del estudio (p. 112).

¹⁴⁷ Anexo X: Sesiones de clase del estudio, Tabla 3: listas de asistencia (p. 114).

correspondiente a la proposición P3, y en el B, en la misma proposición faltó abordarse *la ampliación de la armonía*. En ambos grupos no se dio P4.2, los temas que trata el romanticismo. También hubo un pequeño momento en que se suspendió la clase en el grupo C, porque una de las alumnas que no participaron en el estudio interrumpió la clase al estar mandándose recaditos escritos con otra compañera. La duración de la sesión con el grupo C fue de 30 minutos, mientras que en el B fue de 36.

En la segunda sesión se escucha el segundo movimiento de la sonata “Patética” de L. v. Beethoven, considerada una de las primeras piezas románticas. Se aborda además lo referente al lied y sus estructuras y se escuchan varios ejemplos. Cuando se les pide relacionar con otras formas vocales vistas anteriormente, el único que responde es Tamino, del grupo B, que relaciona la estructura ABA’ con el Aria da Capo. En ambos grupos no se aborda tácitamente la ubicación temporal del estilo (P2), ni la relación del romanticismo y el Sturm und Drang con sus estilos previos (P5 y P6). De las características del estilo (P3) sólo se señala el papel protagónico del piano, y de los temas del romanticismo (P4.2) faltó nombrar a la naturaleza. En el grupo C, Rosina comenta sobre el texto de los poetas sobre los que se escribieron lieder. En el grupo B, al caracterizar las melodías con respecto a las del periodo anterior, Tamino las describe como más sentimentales, mientras Violeta dice que son más claras. Con Margarita se aclaran aspectos estructurales de una de las piezas que se escucharon. En esta sesión la duración fue mayor para el grupo C: 52 minutos y medio, contra 47 y medio del grupo B.

La tercera sesión concluye lo referente al lied. Se completa la información sobre las temáticas principales del romanticismo y se relacionan con los textos de los lieder escuchados. En el grupo C se señala la pertenencia de varios de los autores escuchados al romanticismo temprano y la relación de éste con la figura del *wanderer*, palabra germana que designa una especie de vagabundo que anda en la búsqueda de sí mismo. El tema es manejado principalmente por José. Carmen solicita se le aclaren las dudas entre dos estructuras de lied. En el grupo B, se nombró además lo referente al origen en el *Sturm und Drang* de las temáticas románticas (P4.2). Se aborda el piano en el periodo romántico y el virtuosismo. Una

vez más la sesión del grupo C tuvo una mayor duración: 59 minutos y medio, mientras que para el grupo B fue de 54 minutos.

La cuarta sesión, que se realizó con alumnos de los dos grupos simultáneamente, concluyó la revisión del piano romántico. A través de los títulos de algunas piezas, como *Il penseroso* de Franz Liszt, se abordó lo referente a las fuentes extra musicales para la composición. También, refiriéndose a la vida de algunos de los compositores que se abordaron en ésta y en sesiones anteriores, se mencionó cómo surge la leyenda del músico romántico. Esta clase es la que abordó menos proposiciones del criterio, solamente las características del estilo romántico (P3), el neoclasicismo (de P2) y las formas musicales principales del romanticismo (P7). Esta sesión tuvo una duración de 56 minutos.

Al comienzo de la quinta sesión del grupo C, sólo estaban presentes alumnos que estuvieron ausentes en la sesión anterior. El tema a trabajar es la música programática para lo cual se hace un ejercicio con la *Sinfonía Fantástica* de Héctor Berlioz, específicamente con el cuarto y quinto movimientos. En el grupo C no se mencionó la relación del romanticismo y el *Sturm und Drang* con sus estilos previos (P5 y P6), mientras que en el B fueron las etapas del estilo romántico (P2) las que no se abordaron. A la vez se señala en ambos grupos por primera vez al individualismo como característica del romanticismo. En esta sesión la duración fue mayor para el grupo B, 56 minutos, por 49 del grupo C.

Para motivar una recapitulación del tema, en la última sesión se escucha música de cámara. Se señala la ampliación de la armonía en la música romántica con respecto al periodo clásico. Por primera vez los alumnos del grupo B se muestran distraídos, pues entraron al salón comentando algo que siguió durante los primeros minutos de la clase. Es sólo en esta última clase que el criterio se menciona casi completo, con la excepción de P5: *El Romanticismo musical y el Sturm und Drang son una respuesta a los estilos previos*, que dado a la redacción del criterio, puede considerarse esta proposición como implícita en otras expresiones que se usaron, sobre todo en la primera sesión. Nuevamente la duración de esta sesión fue mayor en el grupo B: 48 minutos, mientras que en el grupo C fueron casi 47 minutos.

6.4. Respuestas a las entrevistas del MAP.¹⁴⁸

Las entrevistas correspondientes a los instrumentos del MAP se realizaron al concluir las dos últimas sesiones. La elección de los entrevistados se hizo al azar. Se entrevistaron ocho alumnos, pero dos de ellos fueron de los que no estuvieron presentes en la aplicación del postest. De los seis alumnos restantes dos tienen intereses profesionales en la música popular y el resto en la música académica. Los otros dos alumnos entrevistados que no realizaron el postest correspondían al grupo de alumnos con intereses profesionales en los dos campos.

En lo que corresponde a la primera pregunta: *A partir de lo visto en clase, ¿cuál ha sido tu experiencia en el instrumento o en otras materias con obras que correspondan a la forma x o al estilo?*, con excepción de una respuesta, todos reconocen haber estado en contacto con música del periodo romántico. Una de ellas nombra obras y autores. Otra describe un poema que escribió al cual posteriormente le agregó música como una obra romántica, lo que según su visión constituiría toda su experiencia con el tema.

En cuanto a reconocer como del estilo romántico alguna de las obras que se encontraban estudiando en ese momento, sólo una alumna lo hace. El resto asegura no estar estudiando obras románticas. Dos de los participantes dan como razón para ello que en ese momento sólo están practicando en sus instrumentos ejercicios, escalas y estudios.

En lo que se refiere a la pregunta tres: *¿Cómo ha cambiado la manera en que escuchas la música después de abordar el tema?*, todos los alumnos aseguran que ha cambiado su manera de escuchar la música, ya sea porque pueden separar los estilos y distinguir estructuras o porque pueden penetrar más en las intenciones comunicativas de los autores. La respuesta de José es particularmente especial, desde mi punto de vista, puesto que señala que ya puede separar la idea de *cursi* del material del estilo romántico.

¹⁴⁸ Ver Anexo XI: Transcripciones de las entrevistas (p. 115).

Cuando se les preguntó sobre qué fue lo que más les agradó del tema, casi todos hacen referencia a las formas musicales. José insiste en que lo que le gustó fue en salir de la idea que tenía de lo que es la música romántica y Pamina comenta que lo que más le gustó fue el virtuosismo.

Y cuando hablan sobre lo que no les gustó, algunos responden que no hay nada que no les haya gustado, mientras que a Basilio no le gusta la música lenta, sobre todo la escrita para piano solo. Norma no le gusta que a veces sea cursi y José comenta que no le gusta estudiar a los autores, que él entiende la música como práctica: “tal vez la teoría no se me facilite mucho”.

La última pregunta: *¿Crees que estos nuevos conocimientos te servirán para lo que quieres ser como músico en el futuro?* dio pie a las respuestas más interesantes. Hay desde un *sí* categórico, hasta un *no* seco y definitivo. La respuesta de Rodolfo es muy confusa, mientras Mimí prefiere dejarlo en *tal vez*. Las respuestas de Pamina y Basilio son las más desarrolladas, afirmando la utilidad del tema para sus planes profesionales futuros.

6.5. Resultados del postest.

Aunque a diferencia del pretest, son siete los alumnos que en sus respuestas aparecen los tres niveles epistemológicos del conocimiento científico, dos de ellos presentan una subproposición en correspondencia de manera alusiva e incompleta. Mimí repite P5: *El romanticismo musical y el Sturm und Drang son una respuesta a los estilos previos*, mientras Eurídice, quien mostró el mejor desempeño en el postest aludió de manera incompleta P4.1: *El Sturm und Drang influyó en el Romanticismo Musical dándole la preocupación por el contenido expresivo*. En esta misma subproposición, dos alumnos tienen correspondencias equivalentes y completas. La otra subproposición del criterio que pertenece al nivel explicativo que presenta correspondencias fue P4.2: *...y los temas que trata: naturaleza, instintos y los sobrenatural*, que aparece en el postest de Tamino.

En el grupo B, son los hombres quienes tuvieron más subproposiciones en correspondencia, mientras en el C son las mujeres (fig. 6.6). En el corte por sexo, los

hombres mostraron 9 subproposiciones, por 13 que las mujeres tienen en correspondencia. Ambos sexos, en los dos grupos tienen subproposiciones en correspondencia en los tres niveles epistemológicos.

	Criterio	Grupo B		Grupo C		Subtotal		Total
		H	M	H	M	H	M	
Descripción	P1.1	4 (100.0%)	4 (100.0%)	1 (100.0%)	4 (80.00%)	5 (100.0%)	8 (88.88%)	13 (92.86%)
	P1.2	2 (50.00%)			2 (40.00%)	2 (20.00%)	2 (22.22%)	4 (28.57%)
	P1.3	2 (50.00%)	2 (50.00%)	1 (100.0%)	2 (40.00%)	3 (60.00%)	4 (44.44%)	7 (50.00%)
	P2.1				2 (40.00%)		2 (22.22%)	2 (14.29%)
	P2.2				2 (40.00%)		2 (22.22%)	2 (14.29%)
	P2.3				2 (40.00%)		2 (22.22%)	2 (14.29%)
	P3.1							
	P3.2				1 (20.00%)		1 (11.12%)	1 (07.14%)
	P3.3							
	P3.4				4 (80.00%)		4 (44.44%)	4 (28.57%)
P3.5	1 (25.00%)			1 (20.00%)	1 (20.00%)	1 (11.12%)	2 (14.29%)	
Expi.	P4.1	2 (50.00%)	1 (25.00%)	1 (100.0%)	2 (40.00%)	3 (60.00%)	3 (33.33%)	6 (42.86%)
	P4.2	1 (25.00%)				1 (20.00%)		1 (07.14%)
	P5		1 (25.00%)				1 (11.12%)	1 (07.14%)
	P6.1							
	P6.2							
Ei.	P7.1	4 (50.00%)	1 (25.00%)		3 (60.00%)	4 (80.00%)	4 (44.44%)	8 (57.14%)
	P7.2	1 (25.00%)	2 (50.00%)		1 (20.00%)	1 (20.00%)	3 (33.33%)	4 (28.57%)
	P7.3	4 (100.0%)	4 (100.0%)	1 (100.0%)	3 (60.00%)	5 (100.0%)	7 (77.77%)	12 (85.71%)
Total de P con correspondencia		9	7	4	13	9	14	15
		10		13		15		

Fig. 6.6: Postest. Número de correspondencias por subproposición, por grupo y sexo.

Los postest que presentan los tres niveles epistemológicos son de cuatro alumnos que quieren dedicarse a la música académica, dos de música popular y una de ambos géneros. Es de destacar que una de las alumnas, Lulú, a pesar de tener correspondencias conceptuales y de relaciones lógicas, su respuesta sólo tenga una relación incompleta con las subproposiciones del criterio, concretamente la P4.1, mencionada en el párrafo anterior. La alumna recurrió a los conceptos utilizados en las preguntas para organizar una respuesta, sumado a lo que quizá era lo único que recordaba, dando por resultado una segunda proposición que analizada en forma íntegra no tiene correspondencias con el criterio en ninguna de sus secciones. Esto

resulta contrastante con la alumna que obtuvo los puntajes más bajos de los dos grupos que aunque tuvo una correspondencia conceptual del mismo nivel que la alumna anterior, Rosina, su texto se corresponde a varias subproposiciones de los niveles descriptivo y ejemplificativo.

Sin contar el caso de la alumna sin subproposiciones en correspondencia, todos los demás postest presentan la subproposición P1.1: *El romanticismo musical es el estilo[...]* que como se comentó en el análisis de los resultados del pretest es algo que los alumnos pueden deducir al abordar casi todos los temas nuevos a partir del segundo semestre, puesto que se ocupan de un estilo musical.

Los alumnos sin formación musical previa al ingreso a la UAMUAZ logran una mayor descripción, y también explicación del tema (fig. 6.7). Mientras que en una clasificación por intereses profesionales a futuro las respuestas más acordes con el criterio son las aportadas por los que desean dedicarse a la música académica.

	Criterio	Formación previa				Intereses profesionales						
		Con		Sin		Académica		Popular		Ambos		
		B	C	B	C	B	C	B	C	B	C	
Descripción	P1.1	2	3	6	2	5	1	2	2	1	2	
	P1.2		2	2		1		1	1		1	
	P1.3		1	4	2	3	1	1	1		1	
	P2.1				2		1				1	
	P2.2				2		1				1	
	P2.3				2		1				1	
	P3.1											
	P3.2		1						1			
	P3.3											
	P3.4		2		2		1		1		2	
	P3.5			1	1	1	1					
	Expl.	P4.1		1	3	2	2	1	1	1		1
		P4.2			1				1			
		P5			1		1					
		P6.1										
P6.2												
P6.3												
Eje mp	P7.1	1	2	4	1	3	1	2	1		1	
	P7.2		1	3		2		1	1			
	P7.3	2	2	6	2	5	1	2	2	1	1	
Total de P con correspondencia	3	9	10	10	9	10	8	9	2	10		
		9		14		14		10		10		

Fig. 6.7: Postest. Número de subproposiciones en correspondencia, por formación musical previa e intereses profesionales.

En lo que respecta a los ejemplos utilizados por los alumnos, aparece el ballet entre ellos, que pese a que se abordó en clase como un tema aparte, fue mencionado durante las sesiones de clase en varias ocasiones. Siguiendo las recomendaciones del MAP para no elevar la demanda cognitiva a los alumnos, esta respuesta se tomo

como equivalente a la música programática, porque ambos comparten un argumento, aunque en el caso de la segunda no siempre sea de carácter dramático.

Tanto los dos alumnos que en el cuestionario sobre intereses profesionales, como la alumna que mencionó el virtuosismo en las entrevistas del MAP como lo que más le atrajo del tema, no hacen mención de él en el postest.

Se realizó un análisis global de todas las respuestas por grupo, tanto en el pretest como en el postest. En éste último se esperaba que en el grupo B hubiera correspondencias en P2, que se refiere a las etapas del romanticismo. El hecho de que sólo haya una correspondencia en P3, las características del estilo, específicamente en la subproposición P3.5: [...] y el papel protagónico del piano, indica que las características del romanticismo musical son conflictivas para los alumnos. Esto sucede casi de manera similar con el grupo C, aunque sí aparece P2 y algunas partes de P3. En el grupo C no hay correspondencias con P5 y en ambos grupos no las hay con P6, que son las proposiciones que indican la relación del Romanticismo Musical y el *Sturm und Drang* con los estilos anteriores inmediatos, a pesar de que en el pretest sí hubo correspondencias con P6.1 en el grupo B. Más adelante analizamos con más calma estas ausencias.

6.6. Resultados cuantitativos del postest.

En su estado actual, el MAP propone una serie de hipótesis para el análisis cuantitativo, proponiendo rangos para clasificar la organización conceptual de los alumnos, llamados marcos. De la misma manera, el MAP ha determinado hasta el momento una serie de promedios para la correspondencia conceptual dependiendo del grado de estudios de los alumnos.¹⁴⁹ En las tablas del anexo Análisis Cuantitativo se pueden apreciar los resultados detallados.¹⁵⁰ En los siguientes párrafos se exploran los resultados comparados a los promedios determinados hasta

¹⁴⁹ Ver Anexo VII: Índices e hipótesis del MAP (p. 105).

¹⁵⁰ Con referencia al MAP no se ha tomado en cuenta la densidad, puesto que requiere de un análisis extenso para generar de cada alumno un texto que no tenga componentes redundantes o no pertinentes. Así, tampoco podemos determinar el valor de la calidad general del discurso, pues se requiere el valor de la densidad para calcularlo.

el momento por el MAP para la correspondencia conceptual (cc).¹⁵¹ Destacaremos aquí dos aspectos. Uno es el caso de Rosina que se quedó en marco nocional, el más bajo de los tres. Su caso se desarrolla más adelante. Y el otro aspecto es que sólo dos alumnas alcanzaron el marco conceptual, ambas del grupo C.

Por el grado de estudios, los alumnos de bachillerato que se encuentran por arriba del promedio son Tamino, con un 10.9%, y Eurídice con un 13.9%. De los alumnos que ya habían concluido el bachillerato, Norma superó el promedio en un 12.8%, mientras Carmen lo hizo en 6.9%.

En una consideración por grupos, tomando en cuenta al grupo C como estudiantes de nivel profesional, este grupo se encuentra por abajo del promedio en un 3.4%, a diferencia del grupo B que se encuentra por debajo del promedio en un 7.4% con respecto a los alumnos de bachillerato, más del doble de lo que presentan los del grupo C.

Esta deficiencia del grupo B apunta hacia que la demanda cognitiva del tema está por arriba del desempeño promedio de los alumnos de bachillerato. Sin embargo, al tomar en cuenta la escolaridad real de los alumnos, es decir, agregando los resultados de Eurídice al grupo B y restándolos del C, los resultados son:

Grupo	Valor de referencia	Media simple	Diferencia
B (estudiantes de bachillerato)	0.361	0.311	-5%
C (estudiantes con bachillerato)	0.372	0.317	-5.5%

Fig. 6.8

Lo que sugiere que la demanda cognitiva del tema está por encima del desempeño mostrado por ambos grupos.

El MAP en su estado actual también presenta promedios para cc en varias disciplinas. Comparando con los resultados totales de ambos grupos, el valor obtenido es de 0.314 y ubica al tema entre los valores obtenidos para las ciencias sociales (0.346) y las matemáticas (0.284).

¹⁵¹ Los datos referentes a los promedios (media simple) de cc que se han determinado hasta el momento por el MAP se encuentran también en el anexo VII (p. 105).

No aparecen grandes diferencias tanto entre hombres y mujeres, como entre los alumnos con alguna formación musical antes de ingresar a la escuela y los alumnos sin formación musical, aunque en los promedios del pretest, sin tomar en cuenta a los alumnos que dejaron su respuesta en blanco, los alumnos con formación mostraron una ventaja. Esa ventaja, sin embargo, se desvanece en el postest, a favor de los alumnos sin formación musical.

En cuanto a los intereses profesionales, los alumnos que desean dedicarse a la música popular son los que mostraron mejor desempeño, tanto en los pretests, como en el postest, donde obtuvieron una puntuación con respecto al criterio mayor en un 8.9% que los que desean dedicarse a la música académica, y en un 8.1% que los que desean cultivar ambos géneros. Estos resultados sorprenden cuando se analiza que el perfil del egresado buscado por los PE de la UAMUAZ van más acordes con un interés profesional inclinado hacia la música académica, aunque como señalamos en el apartado anterior, los alumnos que desean desarrollar una carrera en la música académica son los que, como grupo, desplegaron sus respuestas de manera más acorde al criterio. Por antecedentes familiares el mejor desempeño en el postest es otra vez el de aquellos alumnos con parientes músicos.

6.7. Presentación de algunos casos.¹⁵²

Rosina. Tiene 21 años y ya había concluido la preparatoria cuando se hizo el estudio. Estudia guitarra y desea hacer una carrera en la música académica. No es una alumna participativa en clases. Tiene conflictos con otra compañera que han llegado al abuso físico en su contra. Su estado mental está afectado según la opinión médica.¹⁵³ En el momento del estudio las autoridades escolares no habían tomado cartas en el asunto, a pesar de estar informadas.¹⁵⁴ En el pretest, Rosina

¹⁵² Ver Anexo XII: Presentación de casos (p. 117) y Anexo XIII: Mapas proposicionales (p. 125).

¹⁵³ El caso de Rosina es ampliamente conocido en la UAMUAZ. La opinión médica que aquí se menciona se encuentra en su expediente escolar.

¹⁵⁴ Actualmente Rosina continúa con sus estudios y el conflicto, que llegó hasta el tribunal universitario, se diluyó cuando la otra compañera abandonó la escuela. Ese conflicto pudo ser la causa de que Rosina no participara en las clases por temor a ser agredida verbalmente. Su desempeño en la clase se puede comparar con su activa participación en diferentes actos de la escuela y en sus inquietudes y proyectos consultados directamente conmigo, como su intención de desarrollar un libelo u hoja informativa, escrito por los alumnos de la escuela.

dejó su respuesta en blanco. En el periodo de exposición del tema, estuvo ausente en la cuarta y sexta sesión, además de que llegó retrasada a otras dos sesiones. En la primera sesión, el retraso se debió a que tuvo examen de instrumento. No hay participaciones de ella en ninguna de las sesiones. No fue del grupo de alumnos entrevistados.

El posttest de Rosina, consistente en dos oraciones, sólo toca los niveles epistemológicos de la descripción y la ejemplificación. Específicamente, la alumna tiene correspondencia con P1.1 de manera equivalente y completa, con P1.2 también de manera equivalente y completa, lo mismo que con P7.1. Hace alusión a la subproposición 3.4.

En su respuesta hay dos subproposiciones difíciles de interpretar. En el caso de P2.2,¹⁵⁵ su idea sobre las “formas [musicales] más libres” podría estar haciendo referencia a la idea de que los compositores románticos no se sujetaban de manera tan estricta a las estructuras musicales como lo hicieron los clásicos, de tal manera que se podría interpretar como una subproposición alusiva a P1.3, la *preocupación por el contenido expresivo más que en la forma*.¹⁵⁶ Al mismo tiempo su respuesta, vista desde la perspectiva de un estudiante actual de música, puede sugerir que a comparación de la armonía clásica, los compositores románticos tenían más libertades para conducir las modulaciones y para incluir acordes más complejos, haciendo alusión a P3.2, la ampliación de la armonía. Sin embargo, es difícil determinar qué quiso decir la alumna con esta subproposición.

La otra subproposición problemática en su respuesta es P2.3, ya que si bien amplía la información sobre el *lied*, la forma en que está redactada: “obras musicales como el *lied*” deja la puerta abierta para la interpretación de que hay otras obras más que se basan en poemas de grandes escritores. Y de hecho, así es, tal como se vio en la sesión referida a la Música Programática, con los Sonetos de Petrarca que dan pie a piezas para piano de Franz Liszt. Esa respuesta conduciría, interpretada así, a otras dos subproposiciones del criterio, la P7.3 perteneciente a la ejemplificación que

¹⁵⁵ Cuando las proposiciones y subproposiciones aparecen en cursivas, se está haciendo referencia a las respuestas de los alumnos. En cualquier otro caso, se refiere al criterio.

¹⁵⁶ Es discutible esta interpretación puesto que las formas barrocas son más libres que las clásicas, sin embargo su contenido expresivo es menor.

precisamente es la música programática, y a P3.3, las fuentes extramusicales para la composición.

Al haberse elaborado estrictamente el análisis de correspondencia, los resultados de la alumna son los más bajos de todos los alumnos participantes. Es el único caso que no avanza más allá del Marco Nocial.

Lulú. Es el caso del que se hace referencia en Rosina, de la alumna sin correspondencias con ninguna proposición, aunque con correspondencias en componentes. Tiene 20 años, estudia trompeta y no tiene antecedentes de formación musical antes de ingresar a la escuela, aunque sí un pariente músico. Sus intereses profesionales van tanto hacia la música académica como la popular. En el momento del estudio participaba en un grupo de *ska*. Al igual que Rosina, es poco participativa en clase y no lo hizo durante el periodo del estudio. Sólo estuvo ausente en la cuarta sesión y llegó tarde a la tercera. Tampoco fue entrevistada.

En el pretest escribió “no me acuerdo”, lo cual se interpretó como “*Yo no me acuerdo qué es el romanticismo musical*”, puesto que es el tema de estudio. Su respuesta puede ser interpretada como estratégica para no responder simplemente “no sé”, ya que el tema no se había visto aún.

La misma frase la utilizó en el postest, a la cual agrega una segunda proposición para cuyo análisis se agregaron algunos elementos implícitos. Con todo y ello, ninguna de las tres subproposiciones que la componen tiene correspondencias con alguna de las proposiciones del criterio. A lo más que llega es a la primera parte de la subproposición 4.1, que forma parte de la explicación: “*El Sturm und Drang influyó en el Romanticismo Musical*”, pero el resto de la subproposición que explica esa influencia, no aparece en la respuesta, sino sólo componentes que pertenecen a la ejemplificación. Así, su respuesta no corresponde a ninguna proposición de ninguno de los tres niveles epistemológicos.

El análisis de componentes arroja correspondencias en cc, cr y c que la ubican en el Marco Referencial, sin embargo, su respuesta comparada con el criterio no es

verdadera, al señalar las formas musicales preponderantes en el Romanticismo como originadas en el *Sturm und Drang*.

Al igual que Rosina, Lulú presenta un valor de 0.176 en cc, 19.6% debajo del valor que corresponde al nivel licenciatura.

Norma. Tiene 19 años y estudia flauta. La suya es una de las más importantes familias de músicos de la localidad, especialmente relacionada con una de las agrupaciones con más tradición, la Internacional Banda de Música del Estado. Uno de sus hermanos forma parte del cuerpo de maestros de la UAMUAZ. Su familia es binacional, con parientes residentes en el estado de Texas.¹⁵⁷ Los intereses profesionales de Norma se inclinan hacia la música popular, en especial el jazz. Fue una de las alumnas entrevistadas. Es una alumna que más suele participar y preguntar durante las clases. Sólo se ausentó la cuarta sesión del estudio y nunca se presentó tarde.

En el pretest, Norma junto a Tamino del grupo B son los alumnos que tienen mayor número de subproposiciones en correspondencia, cuatro, aunque la mayoría se presentan de manera alusiva e incompleta, con excepción de P1.1. Aunque sus P1.2 y P3 corresponden a subproposiciones del nivel explicativo del criterio, su respuesta es meramente descriptiva, pues no explica de qué manera tanto el clasicismo como los temas del romanticismo se relacionan con el *Sturm und Drang*. Es la alumna que presenta el mayor número de conceptos en correspondencia, aunque no así en conceptos del núcleo. Su discurso está bien elaborado y no presenta mayores problemas de interpretación.

En las sesiones en que se desarrolló el tema, Norma tiene dos participaciones. En la primera sesión fue de los alumnos que utilizaron términos como amoroso o cursi, para describir qué es lo romántico. Su participación en la última sesión fue para calificar como virtuosa una de las piezas que se escucharon en esa clase.

¹⁵⁷ De hecho, al momento de estar escribiendo estas líneas, la alumna estudia música en San Antonio y vive allá con su madre.

Durante la entrevista, Norma reconoció algunas piezas que ya había estudiado como pertenecientes al estilo, aunque no estaba estudiando ninguna pieza romántica en ese momento. El abordar el tema le ha hecho ser más consciente del sentido humano de la música. Le atrae las posibilidades desarrolladas por los románticos para *“plasmear una idea, un sentimiento en música”*. Le molesta el hecho de que desde su punto de vista la música romántica puede ser por momentos *“demasiado cursi”* y que a veces sea difícil de interpretar porque uno no siente lo mismo que lo que el autor pretendía. El tema le parece que sí le ayuda en todo lo que planea realizar como músico profesional.

Su respuesta en el postest representó todo un reto. Como se puede ver en el anexo correspondiente, la respuesta a los dos primeros niveles epistemológicos está redactada en forma de oraciones o sentencias. Lo que corresponde al nivel ejemplificativo se presenta en forma de lista, en la que desarrolla algunos ítems, ya sea utilizando dos puntos o bien con flechas.

Algunas de sus proposiciones equivalen a uno o dos conceptos del criterio. Por ejemplo, *P4: “Armónicamente, [el romanticismo musical] tiene más movimiento, modulaciones a tonalidades vecinas lo cual hace que haya un clímax, el gran éxtasis”* equivale simplemente a la *“ampliación de la armonía”* de la lista de características del romanticismo en la subproposición P3.2. Lo mismo se puede decir de su *P5*, que refleja *“el individualismo”* de P3.1. Como otros participantes del estudio, distingue el virtuosismo como forma musical, no como característica, por lo que aparece en su listado del nivel ejemplificativo.

Su respuesta *“música programática → Disney”* proviene de la primera sesión del tema, donde se explica que la relación de las películas *“Fantasía”* y *“Fantasía 2000”* con la música programática, aunque se aclaró que no se respetan los programas originales en algunas de las piezas que en ellas aparecen.

Norma en el pretest se quedó en el Marco Referencial, y en el postest fue una de las dos alumnas que pasó al Marco Conceptual, con cc, c y cr dentro de los

lineamientos marcados en las hipótesis del MAP.¹⁵⁸ El valor de cc en su postest es de 0.500, que como ya se mencionó representa un 12.8% sobre el valor determinado hasta el momento para los estudios de nivel licenciatura.

José. Al momento del estudio tenía 20 años y estudiaba tuba. Contaba con alguna formación musical, especialmente referida a la ejecución de su instrumento y de la trompeta antes de ingresar a la UAMUAZ. Participa en una banda sinaloense, lo cual cuadra con sus intereses en la música popular. Fue uno de los alumnos entrevistados. En clase participaba poco pero preguntaba sin temor cuando algo le causaba conflicto con sus conocimientos tácitos. Nunca se presentó tarde a las sesiones del estudio pero estuvo ausente en la segunda y en la quinta. En la tercera sesión del grupo C, José hizo un comentario sobre el término *wanderer*. Su pretest fue entregado en blanco.

En la entrevista declaró que no tenía experiencia previa en su instrumento con piezas del romanticismo y que tampoco en ese momento estaba estudiando alguna. Le gustó salir de la idea de que el romanticismo es cursi, aunque no le gusta estudiar teoría, en especial los compositores: “*yo entiendo la música más como práctica*” Su respuesta con respecto a si le encuentra utilidad al tema en su profesión a futuro sólo respondió con una negativa que no desarrolló.

Entre lo más destacable en su postest se encuentra el hecho de que parece confundir *texto* con *contenido expresivo*. Esto aparece tanto en la segunda como en la tercera de las proposiciones de su respuesta. Dedicado a la música popular para él resulta fácil de interpretar que el contenido de una pieza está determinado por el tema del que habla, sobre todo porque interpreta básicamente canciones en la banda donde trabaja y en su clase de instrumento según declaró, sólo hace ejercicios.

Su proposición 4: *El romanticismo musical tuvo una música algo sencilla, pues su armonía era sencilla* puede tomarse como muestra de lo que se ha señalado en el

¹⁵⁸ Aunque cr no cumple con lo que marca el texto de 2005, puesto que no supera el 0.600 marcado. Sin embargo, aún en ese texto, no hay cambios en los valores en cuanto a cr para la asignación de los marcos.

apartado correspondiente a las ausencias en los análisis globales, en lo referente a la ampliación de la armonía: al vivir los alumnos en un periodo posterior al romanticismo, y al no tener una formación en armonía suficientemente desarrollada para poder distinguir la evolución de la misma, sienten que la armonía es sencilla con respecto a lo que están acostumbrados a escuchar. Aunque también se puede señalar que no es precisamente compleja armónicamente la música de las bandas sinaloenses, por lo que la respuesta puede ser sólo una apreciación personal del alumno.

A pesar de haber sacado a colación en la tercera sesión el término *wanderer*, el cual se relacionó con el romanticismo temprano, en su respuesta del postest no hay correspondencias en la proposición que se refiere a las etapas del estilo. Tampoco aparece lo referido a los temas de los compositores románticos. En cambio sí dice que “*eran muy apasionados*”, a pesar de que en la entrevista dijo tener ya una idea de lo que era lo romántico e insistió en ello. Puede interpretarse con ello que las respuestas a la entrevista, en lo que se refiere al tema, específicamente de la pregunta 3 a la 5, fueron respuestas estratégicas, lo cual queda al descubierto al no aparecer en la respuesta de su postest el nivel descriptivo de manera amplia, lo que apunta a que el tema realmente no hizo mella en su interior, lo cual también se explica por el hecho de que él no le encuentra aplicación posible a los contenidos del tema en su futuro profesional.

Su respuesta al postest se ubica en el marco referencial, siendo el valor de cc de 0.294, un 7.8% debajo del valor de los estudios en licenciatura. Sin embargo, tanto José como Norma presentan 5 de 6 conceptos en correspondencia con el núcleo conceptual del tema.

Rodolfo. Tiene 15 años y estudia piano. Cursó seis semestres del nivel infantil en la UAMUAZ. Toca el bajo eléctrico en un grupo de *hardcore*. No tiene claro qué carrera va a seguir ni sus intereses profesionales en la música, aunque sus referentes son Raúl DiBlasio y Richard Clayderman, entre otros, por lo que se le considera entre los músicos con intereses profesionales en la música popular. Fue un alumno entrevistado. No es muy participativo en clases pero tampoco es difícil que hable. No

tiene participaciones durante las sesiones del estudio. No faltó ni llegó tarde a ninguna de las sesiones.

A pesar de que su respuesta al pretest está conformada por tres proposiciones, sólo tiene correspondencias con P1.1, que como se ha señalado con anterioridad, es producto del sentido común de los alumnos al haber estado estudiando en la clase otros estilos musicales. Sin embargo, utiliza dos palabras para definir estilo: tanto la propia *estilo*, como *etapa*. Lo siguiente que responde en esa misma proposición es que “*la música era relajante y elegante*” en el periodo romántico. Supongo que para alguien que practica uno de los géneros más pesados del rock actual, efectivamente así puede parecerle la música del periodo romántico, sin embargo, ello no pasa de ser sólo una apreciación personal.

Su siguiente proposición se queda en una respuesta vacía, pero que ejemplifica la capacidad de generar textos como respuestas estratégicas, de tal manera que no se puede decir que no contestó, mientras se deja mucho espacio para la interpretación. Rodolfo escribió respondiendo a la pregunta sobre la influencia del *Sturm und Drang* al Romanticismo: “*Con muchas ideas novedosas aplicadas*”. Si hubiera eliminado “*novedosas*” él podría alegar en un examen que con esa frase se refería a cualquiera de las formas en las que se dio esa influencia. Pero como hay una diferencia de casi 50 años entre un estilo y el otro, resulta difícil caracterizarlas de tal manera. Su última proposición se limita a un “*no me acuerdo*” que parece responder, por la manera en que estructuró su respuesta, a la pregunta que pide ejemplos del estilo romántico.

Contraria la capacidad que parece tener para generar textos, al hablar sobre su situación, es diferente. Es junto con Basilio el alumno que más dudaba y que más muletillas utilizó. Durante la entrevista reconoció que entre las piezas que ya había estudiado algunas podían ser románticas, pero sólo después de haber hecho una recapitulación de las materias que llevaba y una negativa inicial. De las obras que en ese momento estudiaba en su instrumento señala que eran “*puros estudios, cas*”. Al igual que otros alumnos que dieron respuestas similares, ello se puede explicar porque las sesiones de clase de la investigación fueron durante la primera mitad del semestre durante la cual muchos profesores de instrumento se enfocan en la técnica

y estudios que deben hacer los alumnos, preparándolos para el examen intersemestral, dejando el resto del material para la segunda parte del semestre y el examen final. En el nivel de instrumento que se encontraba Rodolfo es poco probable que su profesor le hubiera asignado estudios importantes de compositores románticos, como los estudios de Chopin o los trascendentales de Liszt, que tienen un acentuado carácter romántico, prefiriendo en cambio estudios más técnicos y con menos exigencias expresivas como los de Czerny.

Para responder si el tema ha cambiado su manera de escuchar la música, no lo hace específicamente sobre el tema, sino que más bien sobre la asignatura. Marca la diferencia en antes escuchar por gusto, y ahora seguir las estructuras, entender la pieza, lo que caracteriza la audición distanciada según la clasificación de Behne (apartado 2.4).

Sobre lo que más le gustó del tema insiste nuevamente en las formas y otra vez queda poco claro si se refiere exclusivamente a las formas del estilo romántico o a todas las estructuras musicales que se han estudiado en apreciación musical. A la pregunta sobre si hay algo del tema que no le haya gustado, respondió que todo le gustó.

A pesar de haber sido pronunciadas con tropezones y con poca claridad en la construcción, las respuestas a las preguntas 3, 4 y 5 parecen ser respuestas estratégicas, lo que el alumno cree que el profesor espera oír sobre el trabajo que desarrollan juntos. La respuesta a la última pregunta, la que se refiere a la utilidad futura del tema, tampoco se enfoca en él, sino en general a los contenidos de la asignatura. Apunta además a su actividad con el grupo de *hardcore* y su inclinación por los géneros populares.

En el postest vuelve a hacer gala de su capacidad para generar textos, los cuales no dicen mucho más de lo que respondió en el pretest. De las cinco proposiciones que conforman la respuesta la primera alude otra vez a P1.1, aunque ahora utiliza un término nuevo, *tipo* por C2: *estilo*. En su segunda proposición sólo hay una correspondencia alusiva a uno de los temas del romanticismo, *instintos*, utilizando el término *amor* que como se ha señalado es algo que desde la sabiduría popular se

relaciona con el término romántico. Su tercera proposición que responde a la pregunta 2 vuelve a ser una respuesta estratégica y vacía. El único nivel epistemológico que casi está completo es el ejemplificativo. Sus respuestas en la entrevista tienen congruencia con esto, puesto que se puede interpretar que en lo que más se ha enfocado a lo largo de los semestres anteriores de apreciación Musical es en las formas musicales.

El nivel de correspondencia en cc de este alumno es el más bajo de su grupo, 0.235 que representa 8 conceptos en correspondencia del total de 34, sólo uno menos que el resto de sus compañeros, con excepción de Tamino. Al mismo tiempo, es más alto que el de los dos más bajos del otro grupo que sólo fueron 6 conceptos en correspondencia. El desempeño de este alumno se encuentra debajo del esperado para los alumnos de bachillerato en un 12.6%.

6.8 Ausencias en los análisis globales.

¿Por qué no aparecen correspondencias en el postest de algunas subproposiciones y conceptos? ¿Se debe a la naturaleza de los mismos o a factores relativos al aprendizaje? Explorarlos se vuelve necesario para poder enfrentarse a una reestructuración de los contenidos de la asignatura y poder cumplir con la recomendación de las CIIES que apunta hacia ello. Intentaremos dar una explicación a esas ausencias.

Las subproposiciones que no aparecen en un análisis global de los estudiantes, son las 3.1, 3.3 y la proposición 6 completa. Otras subproposiciones que fueron mencionadas sólo una vez son 3.2, 4.2 y la proposición 5. Podemos esgrimir los siguientes argumentos para las ausencias relativas a P3, las características del estilo romántico.

Con respecto a P3.1, viviendo en una época de un narcisismo galopante¹⁵⁹, en donde el artista busca una voz propia y única para poder insertarse en el mercado y

¹⁵⁹ “A cada generación le gusta reconocerse y encontrar su identidad en una gran figura mitológica o legendaria, que reinterpreta en función de los problemas del momento [...]. Hoy Narciso es, a los ojos de un importante número de investigadores, en especial americanos, el símbolo de nuestro tiempo:

ser fácilmente identificado, la evolución del romanticismo en la que se busca no la universalidad en el arte como en la época clásica, sino la visión individual, parece carecer de sentido o bien no crea una diferencia significativa con respecto a la idea de artista que tienen los estudiantes, proveniente básicamente de sus conocimientos tácitos. Bajo la etiqueta *músico*, es probable que encontremos en las representaciones de los alumnos *propuesta individual*. Un problema de individuación simbólica, donde se utilice la misma etiqueta para dos conceptos diferentes, o el mismo concepto pero proveniente de diferentes campos de conocimiento pudiera ser la fuente de que esta característica de la música romántica no se haya presentado en los postest.

Que los alumnos hayan dejado fuera de sus respuestas las fuentes extramusicales para la composición como característica del romanticismo, la subproposición 3.5, tiene una explicación semejante. La idea del artista que espera a que le “baje la musa” y trata de explicar el mundo desde una visión propia, el individualismo propiamente dicho, son herencias de la era romántica que se permean en la visión popular actual del artista y de su obra que tiene que tener un carácter al menos descriptivo. La diferencia entre música absoluta y música descriptiva parece ser la fuente del problema. En contraste, otras subproposiciones que tienen relación con esta característica como P1.3, y P4.1 son mencionadas por la mitad de los alumnos de cada grupo, la primera, y la mitad del C y tres alumnos del B, la segunda. Uno de las formas musicales románticas directamente relacionadas con las fuentes extramusicales para la composición es la Música Programática. A pesar de que tres estudiantes de cada grupo tienen una correspondencia idéntica con el criterio, ninguno tiene una respuesta que haga correspondencia con 3.3. La confusión de José entre *texto* y *contenido* puede ser tomada como un ejemplo de ello.

En lo referente a la ampliación de la armonía (P3.2), para Norma, dado el nivel de sus conocimientos previos, mayores en cuanto a los aspectos técnicos de la música que los de la mayoría de sus compañeros, le permite manejar estos conceptos. De hecho, ya en el pretest había hecho mención a esta característica del Romanticismo, por lo que al abordar el tema en clase, confirmó sus creencias. En cuanto al resto de

‘El narcisismo se ha convertido en uno de los temas centrales de la cultura americana.’ Gilles Lipovetsky *apud* LOAEZA, Guadalupe, *Compro, luego existo*, p. 177, Nota al Pie.

los alumnos, especialmente los que no tenían ninguna formación musical antes de entrar a la UAMUAZ, la Armonía es una asignatura que comenzarán a estudiar hasta el 7º semestre. El entrenamiento del oído armónico en la clase de Solfeo todavía es muy limitado, por lo que no son capaces ni de entender una explicación con términos técnicos ni de analizar el movimiento de la armonía en un ejemplo auditivo. Además viven en un mundo musical sumergido en un sistema tonal más amplio que el de la era romántica o de plano en otros sistemas armónicos diferentes, como la armonía del jazz, por lo que es probable que desde su perspectiva la música romántica todavía suene “arcaica” con respecto a lo que están acostumbrados a escuchar.

No encuentro una razón para que P5 aparezca mencionado solamente de manera alusiva e incompleta, tanto en el pretest como en el postest de Mimí, ni el que nadie tenga correspondencias con P6. Todos los estilos que se vieron en clase durante el periodo anterior al estudio se estudiaron de forma comparativa con sus inmediatos anteriores, aunque sólo en la presentación de cada nuevo estilo. En la primera sesión de ambos grupos, se mencionaron las dos proposiciones ausentes y se desarrollaron. De hecho a través de algunas preguntas algunos alumnos recordaron P6.1, entre ellos Tamino que lo menciona en su pretest.

6.9. Problemas para la asignación de niveles de organización conceptual.

El MAP designa tres marcos que corresponden a un nivel de organización conceptual: nocional (organización débil), referencial (organización media) y conceptual (organización fuerte). Se espera según las hipótesis que los alumnos logren una organización media, lo cual se cumple en la mayoría de los casos del estudio, aunque con los señalamientos que se han hecho en torno a los valores cuantitativos.

Sin embargo, hay que destacar los casos de Rosina y Lulú, porque mientras ambas tienen el mismo nivel de correspondencias en cc, y mientras la primera sí muestra correspondencias con algunas subproposiciones del criterio y la otra no, Rosina se queda en el nivel nocional y Lulú pasa al referencial. Se han señalado la problemática de interpretación de algunas de las subproposiciones del postest de Rosina, las que si se tomaran como correspondencias alusivas, especialmente P2.2,

cambiarían sus resultados, al aparecer un concepto del núcleo más en correspondencia, lo cual le permitiría acceder al Marco Referencial.¹⁶⁰

En el caso de Lulú ¿qué tan válido es aceptar que su marco sea referencial? Si no se tomaran en cuenta los elementos implícitos, su análisis cuantitativo cambia:

	cc	c	cr	Marco
Contemplando implícitos	6/34 0.176	3/6 0.500	2/5 0.400	Referencial
Sin contemplar implícitos	5/34 0.147	2/6 0.336	1/2 0.500	Nocional

Fig. 6.9: Variaciones de valores en el postest de Lulú.

Esto me lleva a pensar que tal vez las proposiciones de las respuestas que con respecto al criterio puedan considerarse falsas, requieren de un tratamiento especial en el momento del análisis.

Por otro lado, si se considera que Rosina no estaba en las mejores condiciones psíquicas para presentar un desempeño semejante a sus compañeros y la consideramos un caso especial, se podría eliminar su participación en el estudio. De esta forma los resultados del grupo están marginalmente por arriba de los resultados esperados para su grupo, con un promedio en cc de 0.382, un 1% arriba del promedio para los estudiantes de licenciatura, y un .4% sobre los promedios obtenidos en ciencias sociales. Estos resultados sugieren la idea de llevar a cabo un estudio sobre el desempeño de los alumnos víctimas de abuso -o para usar el término en boga, *bullying*-, comparado con el de sus pares, a través del MAP.

6.10. El MAP y las disciplinas artísticas.

Trabajar el MAP en la música no ha sido tarea sencilla. En principio porque se define como un instrumento para trabajar con el conocimiento científico. Es de esperarse una diversidad mayor de opiniones sobre cualquier tema en las disciplinas artísticas. Uno de los problemas principales ha sido el armado del criterio. Apreciación Musical es un término muy amplio y puede ser entendido de muy diferentes maneras, lo cual

¹⁶⁰ Tomar en cuenta estas subproposiciones problemáticas cambiaría totalmente los números del análisis cuantitativo del estudio, acercando el promedio de cc a un número más acorde con los resultados esperados. Pero de todas formas queda la pregunta de si se está haciendo una interpretación correcta de sus respuestas.

se hizo aún más evidente en la revisión de textos sobre el tema y los afines. La bibliografía, aunque muy abundante, es rica en datos históricos, que no son del todo útiles para Apreciación Musical. La mayoría de los textos no son muy recientes, pese a seguir siendo de gran demanda comercial, como el caso del texto de Aaron Copland, un clásico para los niveles iniciales y para los aficionados no profesionales.

Apreciación Musical no ha logrado una unidad de criterios en cuanto a definir cuáles son sus contenidos. La materia, en términos kuhnianos está en una etapa preparadigmática, es una disciplina que todavía no alcanza un grado de madurez suficiente.

Desde el punto de vista tradicional, que se refleja tanto en la mayoría de los textos consultados, como en el plan de la materia, los contenidos relacionados a la Historia de la Música son omnipresentes. Esto crea un problema que se hizo manifiesto sobre todo al momento de tratar de definir en términos no históricos el nivel explicativo del tema con el que trabajamos. Es muy fácil explicar porqué surge el Romanticismo en términos históricos, lo cual no debería ser el objetivo de Apreciación Musical sino de Historia de la Música.

6.11. La enseñanza expositiva de Apreciación Musical.

El tema Romanticismo musical, y muy probablemente la mayoría de los que corresponden a Apreciación Musical, pertenecen a un nuevo campo de conocimiento para los alumnos, aún cuando tengan cierta formación musical en la interpretación de sus instrumentos. La enseñanza tradicional a base de exposición de parte del profesor, recomendada para el estadio de operaciones formales, en la cual corresponde al alumno internalizar la información presentada, requiere una didáctica útil para aclarar relaciones entre conceptos. Pero tal como lo especifica la teoría, al ser un campo nuevo, se debería trabajar a partir de la idea de que los alumnos están construyendo sus propios conceptos con estrategias que corresponden al estadio de las operaciones concretas, para lo cual es conveniente utilizar otro tipo de metodologías, como el aprendizaje por descubrimiento. Los conceptos que se manejan en Apreciación Musical son muy complejos como para que los alumnos los “descubran” por sí mismos.

La práctica instrumental previa a cursar Apreciación Musical no garantiza la existencia de conocimientos inclusores adecuados para los contenidos de la asignatura. El hecho de que de los cuatro alumnos que rebasaron significativamente el promedio de cc, tres no tenían una formación musical previa antes de ingresar a la UAMUAZ, mientras sólo una de ellas sí, nos orienta a pensar en ese sentido. Los resultados cuantitativos del grupo de estudio en general también apuntan hacia ello, puesto que en el posttest se desempeñaron mejor como grupo los alumnos sin formación musical previa que aquellos que sí contaban con ella.

Otro punto importante a tener en cuenta es la relación que el conocimiento tácito de algunos alumnos entre *romanticismo* y *amor*, que en lo siguiente llamaremos *conflicto r↔a* (*romanticismo↔amor*). Pese a que en la primera sesión de exposición del tema se intentó disociar ambos conceptos, algunos alumnos siguieron insistiendo en ello. El caso más notorio es Mimí, pues tanto en ambas pruebas como en la entrevista insiste en relacionarlos. El hecho de que no se haya presentado a esa primera sesión puede ser fuente de la persistencia del conflicto. La falta de claridad en la explicación del origen del término *romanticismo*¹⁶¹ seguramente incidió en otros casos. Sin embargo hay muestras en las entrevistas que apuntan hacia la superación de la relación r↔a. Hace falta insistir en superar las contradicciones entre el patrón temático del profesor y los de los alumnos en ese punto. La insistencia de utilizar el término romántico, a falta de otra mejor etiqueta, para designar lo amoroso, dificulta la individuación simbólica del nuevo concepto construido por parte de algunos alumnos.

6.12. Constructivismo constreñido¹⁶² y diferencias entre los grupos.

Hay una diferencia notoria entre los grupos. El grupo C interactúa de manera muy diferente que el grupo B. Puedes ser que el hecho de que entre sus integrantes haya más alumnos que provienen de municipios del interior del estado cuya distancia

¹⁶¹ Sobre el cual no hay un acuerdo, pero que algunos historiadores derivan de *romanz*, voz francesa para la designación de las lenguas derivadas del latín o lenguas romance: italiano, francés, español, etc. Otros orígenes de la palabra se encuentran en la voz inglesa *romantic*, utilizada para señalar algo irreal o poco probable. También tiene relación con el romance medieval y sus situaciones caballerescas y amorosas. HEATH, DUNCAN y J. Boreham, *Romanticismo para principiantes*.

¹⁶² Ver Capítulo 2, apartado 2.2.3

implica mayor tiempo de traslado, y hasta algunos que no participaron en el estudio que son de otros estados con diferencias socioculturales, signifique un factor en contra. En el grupo B sólo Alfredo y Mimí vienen de otros municipios que no se encuentran a más de media hora de la capital y que cuentan con transporte público constante hacia la ZCZG.¹⁶³

Los resultados del grupo B en el postest son homogéneos en cc. La gran mayoría de ellos tiene 9 conceptos en correspondencia, y Rodolfo con 8. El único que escapa a esa homogeneidad es Tamino con 16. En el caso del grupo C, dos alumnas tiene 6, dos alumnas 17 y los otros dos 15 y 10. Las subproposiciones en correspondencia que no corresponden al nivel explicativo, también son más uniformes en el grupo B.

Esto señala que si bien las condiciones de los sistemas del modelo de Demetriou de cada participante del aula inciden en las de todos y cada uno, tiene sus ventajas cuando el grupo está más integrado, porque los conocimientos aparecen como más homogéneos. También teniendo esto en cuenta, los conflictos como el de Rosina y sus compañeras afectan los resultados de todo el grupo. Así, el estudio sobre los casos de víctimas de *bullying* y sus compañeros, pueden ampliarse a los grupos donde se da el fenómeno comparado con los que estén libres de él, si es que ello es posible.

Referido al mismo asunto del constructivismo constreñido, queda por averiguar qué características tiene la disposición cognoscitiva de los cuatro alumnos que superan los valores de cc según sus niveles de educación básica, sobre todo los de las dos alumnas que logran una organización conceptual fuerte. No se aplicaron instrumentos para determinar las estrategias que utilizan los alumnos para superar las limitaciones de su sistema de procesamiento, ni intencionadamente se adecuó el método para hacer más fácil el conocimiento para algunos. Las sesiones se realizaron, tal como se señaló, de la forma en que regularmente se han llevado. Puede ser que a estos alumnos les funcione mejor la exposición por parte del profesor.

¹⁶³ Alfredo es de Trancoso, que hasta hace muy pocos años formaba parte del municipio de Guadalupe, y Mimí de Calera, tan cercano a la capital que es donde se encuentra el principal aeropuerto del estado.

6.13. Factores motivacionales, intereses profesionales, antecedentes familiares.

En cuanto a la motivación, la extrínseca está presente en todos los casos, en la forma de la mejoría del yo, con excepción quizá de Rodolfo pues todos los demás están seguros de querer ser músicos profesionales, y el impulso afiliativo, al aprobar la asignatura que les puede permitir irse considerando parte de la comunidad escolar y musical. Como tampoco se aplicaron instrumentos para determinar los niveles de motivación intrínseca, si ello es posible, sólo podemos suponer que en ella se encuentran las causas de la diferencia favorable de esos cuatro casos.

Siguiendo lo expuesto en el apartado 2.3.2 y el siguiente, la motivación intrínseca es más propia de los estudiantes de música popular cuando inician sus estudios musicales en la adolescencia, lo cual explicaría el mejor desempeño cuantitativo de los participantes con este tipo de intereses profesionales. Si tal como lo ha señalado Manturzewska, la motivación intrínseca junto al entorno familiar son los factores con mayor influencia en el desarrollo musical, los alumnos con parientes músicos y con intereses en música popular deberían ser los que se desempeñen mejor. Norma y Tamino son los dos alumnos que cumplen con esta condición, la primera fue una de las únicas dos alumnas que alcanzó el Marco Conceptual, mientras Tamino es el alumno con mejor desempeño en el grupo B.

Difícil es entonces explicar el caso de Eurídice, quien obtuvo los valores más altos en cc, c y cr. No tiene familiares músicos y sus intereses profesionales van hacia la música académica. La única ventaja es la de pertenecer al grupo sin formación musical previa que tienen promedio mayor a los que sí tuvieron formación musical. Para nuestro caso debemos entonces de entender que los alumnos sin formación musical previa están en la escuela por una motivación intrínseca, de tipo cognoscitivo. Este tipo de alumnos choca con el alumno ideal que espera la UAMUAZ, que debe tener formación musical previa, especialmente los estudiantes de violín, violoncello y piano.

Capítulo 7. Conclusiones.

7.1. Los contenidos de Apreciación Musical.

Al haber sido hecho este estudio con alumnos que cronológicamente deben estar en el periodo de las operaciones formales, pero en un campo temático nuevo para ellos, el abordaje del tema entonces debería ser desde un punto de vista descriptivo y ejemplificativo, sin esperar más de ello. De hecho, esto cumpliría con las expectativas de la materia como una asignatura introductoria.

Los aspectos armónicos de los estilos deberán ser abordados con sumo cuidado. Se requieren estrategias didácticas para que los alumnos puedan entenderlos. El estudio horizontal de la música -el contrapunto- y el vertical -la armonía- se abordan en asignaturas posteriores. A falta de un estudio que demuestre lo contrario, para los alumnos en el primer semestre de Apreciación Musical es fácil distinguir entre una y varias voces, entre una obra musical polifónica y una melodía con acompañamiento. Más allá de ello, les cuesta un poco de mayor esfuerzo diferenciar entre contrapunto libre y contrapunto imitativo sólo con el oído. Debemos encontrar los recursos que nos permitan que los alumnos distingan entre los diferentes sistemas armónicos y los alcances de éstos, antes del estudio formal de la armonía.

7.2. Consideraciones para la selección de métodos de enseñanza de Apreciación Musical.

Como ya se señaló en el apartado 2.4.1, la enseñanza activa o por descubrimiento es poco operativa para Apreciación Musical, puesto que se llevaría muchísimo tiempo para que los alumnos construyan por sí mismos los complejos contenidos de la materia. Sin embargo sí hay que señalar que las estrategias didácticas usadas tradicionalmente en Apreciación Musical, donde el maestro es prácticamente el único que habla, no permiten identificar los conocimientos previos de los alumnos participantes. Los maestros solemos suponer –equivocadamente, como lo señala el MAP- que los alumnos han asimilado los contenidos ofrecidos en los temas anteriores y que con ellos basta para continuar nuestra labor.

El conflicto $r \leftrightarrow a$ es un indicador claro de que no podemos dejar de considerar los conocimientos previos de los alumnos, puesto que aunque no sean específicos del tema a tratar, las etiquetas de algunos de sus conceptos pueden generar confusiones. Esto también señala la necesidad de aclarar continuamente los patrones temáticos que se están movilizando en las sesiones de clase. El hecho de que se haya abordado el conflicto $r \leftrightarrow a$ en la primera sesión del estudio, no garantizó que varios de los alumnos lo superaran. De hecho, es sintomático que Mimí, que faltó a esa primera sesión, siguiera insistiendo en la relación entre romanticismo y amor, tanto en la entrevista como en el postest.

No sabemos si la aplicación de estrategias didácticas seleccionadas a partir de los estilos de aprendizaje de los alumnos, les permitan un mejor desempeño en la materia. Probablemente se requiera más tiempo para cada tema de forma que los alumnos puedan comprender y experimentar todas y cada una de las características de cada estilo musical, respetando su velocidad de procesamiento de información. Y todavía falta ver si podemos encontrar las estrategias para aspectos complicados como la armonía.

Las estrategias seleccionadas debieran también propiciar una mayor comunicación entre los miembros de cada grupo, esto con el fin de lograr resultados más homogéneos. Es interesante preguntarse qué habría sucedido en el grupo C, donde estaban las únicas dos alumnas que lograron una organización conceptual fuerte, si las relaciones entre los miembros hubieran sido más sanas y con mayor comunicación y convivencia. Es muy probable que si se facilitara el acercamiento de los cuatro alumnos de ambos grupos que superaron los valores de cc para su nivel de formación básica, a sus compañeros en clase, la homogeneidad que presenta B se mantuviera con resultados más elevados en ambos grupos.

7.3. Valores para estudios con el MAP en el campo musical.

Siendo un primer acercamiento utilizando el MAP para el campo musical, el valor generado en cc del promedio general de los estudiantes, puede ser tomado como una primera referencia para subsecuentes estudios. Queda la discusión de tomar el

valor tomando en cuenta o no el caso de Rosina. De la primera forma el valor es 0.314, mientras en el segundo es de 0.347.

Conviene repetir el estudio con otros grupos teniendo en cuenta el nivel de formación básica principalmente, que es donde se dieron las mayores diferencias. Los mismos datos generados en este estudio pueden volver a ser analizados para ver si en verdad la suposición de que pueden dejarse únicamente los niveles descriptivo y ejemplificativo de los temas para los contenidos de la asignatura es una respuesta al problema. A simple vista, en cuanto a las subproposiciones en correspondencia, en el nivel descriptivo tenemos 8 de 10 (80%), en el ejemplificativo 3 de 3 (100%), mientras que en el explicativo sólo 3 de 6 (50%).

7.4. Las preguntas del estudio.

La edad. En la manera en que se presentaron los temas, tomando como referencia para la edad el nivel de educación básica, las diferencias no son importantes, puesto que con respecto a los valores generados por el MAP para tales características los grupos se encuentran a distancias similares. Si tomamos la edad como un dato crudo y sin otras consideraciones, los alumnos con mejor desempeño tenían 17 y 19 años, continuando con los de 15 y 16, mientras los de 20 y 21 años fueron los de menor desempeño.¹⁶⁴

No hay que dejar de señalar que con respecto al desarrollo musical,¹⁶⁵ los alumnos estarían en el momento del estudio en la fase de sistema de reglas, pese a tener la mayoría más de 15 años. Sería interesante hacer un estudio con los mismos participantes para ver si a la distancia quiénes han podido trascender a la fase profesional. Me parece muy probable que los de 20 y 21 años en el tiempo del estudio no lo hayan logrado.

Los antecedentes musicales. En cuanto a los estudios musicales previos de los alumnos participantes, aquellos que tuvieron una formación previa presentaron una ventaja antes de ver el tema, ventaja que desapareció en el postest porque los

¹⁶⁴ Ver Anexo IX, Tabla 10 (p. 111).

¹⁶⁵ Ver apartado 2.3.1

alumnos sin formación previa tuvieron un mejor desempeño, con valores mayores en todos los índices del MAP.

Como se señaló en el capítulo anterior, en el apartado 6.13, los alumnos sin formación musical previa tienen una mayor motivación intrínseca. Son sus propios intereses los que los han llevado a ingresar a la UAMUAZ. Entonces, separar a los grupos por formación previa se vuelve pertinente. Las entrevistas de ingreso para determinar el grupo a los que se asignen los alumnos deben ser de mayor profundidad.

Antecedentes familiares. Es éste un factor importante, porque tanto en el pretest como el postest, los alumnos con familiares músicos fueron los que mejor desempeño tuvieron en todos los índices del MAP. El problema para la UAMUAZ es que a los padres de los alumnos de la licenciatura no se les suele involucrar en la formación de sus hijos de la misma forma que se hace con los de los niveles Infantil y CININF.

Otro problema es de carácter cultural. No es bien visto por muchos padres que sus hijos quieran hacer una carrera en la música. Típico es el caso de Basilio que tiene que hacer el esfuerzo para cursar otra licenciatura a la par de la música. El hecho que los familiares directos tengan un nivel de relación con la música más allá del mero aficionado, no garantiza que den entera libertad a sus hijos para cursar sólo una carrera en música.

Intereses profesionales. A pesar de que en el análisis semántico del postest, la calidad de las respuestas de los alumnos con intereses profesionales en la música académica fue mayor, en el análisis cuantitativo la situación se modifica sensiblemente a favor de los alumnos con intereses en la música popular, nuevamente en todos los índices del MAP que se tomaron en cuenta. En tres de los otros índices, el menor desempeño lo muestran los alumnos con intereses en ambas vertientes musicales.

Durante las entrevistas para los exámenes de admisión, los entrevistadores deberán dar confianza a los solicitantes para que expresen con libertad sus intereses

profesionales reales, los cuales también deberían ser tomados en cuenta como criterio para la asignación de grupos. Hay que ahondar en estudios posteriores en la problemática de los alumnos que tienen intereses en los dos géneros.

Entonces para responder a la pregunta principal del estudio: *¿Cómo influye la edad, los antecedentes musicales, los intereses profesionales musicales de los alumnos de la UAMUAZ en el aprendizaje del tema Romanticismo Musical de la materia Apreciación Musical?*, resumimos nuestros hallazgos a continuación.

Es de esperarse que los alumnos cuyos intereses musicales van hacia la música popular, que tienen familiares músicos y que no han tenido una formación musical previa son los que muestran un mejor desempeño. Los alumnos entre los 17 y los 19 años muestran un mejor desempeño. El alumno que cumple con estas características es Tamino, que se encuentra entre los de mejor desempeño. A la inversa Rosina es la única que no cumple con ninguna de las cuatro y es la de menor desempeño.

Capítulo 8. Consideraciones para una reestructuración curricular de la UAMUAZ.

De las conclusiones generadas por este estudio, dedicaremos este apartado a las que pueden tener consecuencias directas para la reestructuración curricular que está en proceso en la UAMUAZ.

8.1. Consideraciones emanadas de las conclusiones.

1. Se ha asumido como verdadero el que los alumnos que comienzan sus estudios instrumentales a muy temprana edad tienen mayores posibilidades de hacer una carrera musical. Esto no es cierto, al menos para los aspectos teóricos, como lo muestran los resultados de este estudio. Los alumnos que no han tenido una formación musical antes de ingresar a la licenciatura en música tal como hoy es concebida, tienen mejor desempeño que los que sí han tenido formación. Esto apuntala las intenciones de que en la modificación al plan exista lo que se ha llamado énfasis en teoría musical.¹⁶⁶ Tal vez algunos de los alumnos que han mostrado un buen desempeño en este estudio no lleguen a ser destacados intérpretes de su instrumento, pero es posible que se conviertan en buenos musicólogos o etnomusicólogos, de los cuales hacen falta en la localidad, para que se ocupen de los elementos señalados en el diagnóstico del plan estatal de desarrollo, en lo que se refiere a fomento y rescate del patrimonio cultural.

2. El hecho de que, según los intereses profesionales, los alumnos con mejor desempeño sean los de música popular, debe provocar una reflexión entre la comunidad docente. Los nuevos programas de estudios deberán incluir los géneros musicales populares, más allá de seminarios opcionales o como los talleres de extensión actuales.

La mitad de los participantes en este estudio tienen interés de abordar estos géneros, ya sea de manera exclusiva o combinándolos con los géneros académicos. Simplemente, en aras de mejorar la pertinencia social de sus PE, la UAMUAZ está

¹⁶⁶ En HERNANDEZ RAMÍREZ, *op. cit.*

obligada, ante esta perspectiva, a ofertar estudios profesionales en otros géneros además del académico. Ya desde el marco teórico de este trabajo deberíamos tener claro que los requerimientos de cada género son completamente diferentes y que no podemos seguirnos escudando en la vieja idea de que la formación en música académica otorga las herramientas para enfrentarse a cualquier otro género.

3. Los planes de violín, violonchelo y piano principalmente, por ser aquellos que exigen estudios musicales previos al ingreso a la licenciatura deberán replantearse. En la nota al pie 109, en la página 37, hemos señalado que se ha percibido, sin documentar aún, que los alumnos que entran directo a la licenciatura sin conocimientos previos, están logrando mejores resultados. Nuestra investigación y otras que se señalan en el marco teórico explican el porqué esto es así.

4. Adelantándonos a que estudios posteriores señalen el nivel de afectación al desempeño de los estudiantes y de los grupos en los que se presenta el fenómeno del abuso, la UAMUAZ debe establecer un programa de intervención para estos casos y no hacerse la desentendida esperando que el problema desaparezca o simplemente pasarlo a instancias superiores cuando ya no se pudo hacer nada. El programa de tutorías, que debe existir según la nueva legislación universitaria, debe ocuparse en un primer nivel de esta problemática. Pero deben aplicarse medidas mayores con personal especialmente capacitado. Aunque en el caso de Rosina, la alumna no cumpla con las condiciones que hemos encontrado para tener un buen desempeño, siempre quedará la duda si sus resultados hubieran sido distintos si se le hubiera dado apoyo e intervenido al inicio del conflicto con su compañera.

5. Los contenidos de apreciación Musical pueden centrarse en los niveles descriptivo y ejemplificativo. Parece muy pronto en la carrera para adentrarse en el nivel explicativo. Además, algunas de las características del nivel descriptivo son muy elusivas, se requiere de mucho tiempo y de ejercicios de comparación para poder llegar a distinguirlas. La exposición de cada estilo por separado, aún de manera seriada limita la posibilidad de comparar entre estilos esas características elusivas.

Una solución al problema de apreciación musical es que ésta se enfoque hacia la propuesta hecha por Aguilar¹⁶⁷ que se enfoca más en aspectos relacionados con la percepción, sobre lo cual sí existe abundante investigación. Enseñar a escuchar, a distinguir elementos musicales, como texturas, instrumentación y estructuras, pueden ser los contenidos únicos. Además, la elaboración del programa de apreciación musical debe ser más clara que el simple enlistado de temas. Los contenidos deben ser puntuales y deben tener suficiente tiempo para ser desarrollados, no basta una sesión para un tema. Las cuestiones estilísticas que se entretengan fuertemente con los aspectos históricos se pueden dejar para historia de la música. La duración de cada materia deberá ser revisada.

8.2. Otras consideraciones.

Estas siguientes consideraciones no emanan del trabajo de investigación, pero no está por demás mencionarlas, teniendo en cuenta que lo que nos mueve es un problema real e inmediato.

1. En el plan de estudios, historia de la música universal ha sido señalada por los estudiantes como una materia donde los contenidos de apreciación musical se repiten, a los que sólo se le suman la cantidad de datos provenientes de la forma tradicional de abordar las materias históricas, lo que se llama *historia de bronce*. Si se abordara apreciación musical como proponemos en el apartado anterior, y se les diera tiempo para desarrollar más experiencia directa con la música, ya sea en su instrumento solo o en clases grupales, como conjuntos corales, se les permitiría a los alumnos ir desarrollando una percepción de las diferentes características estilísticas y *después* en historia de la música universal se podrían abordar los porqués de cada estilo, eludiendo la carga excesiva de datos históricos. El lapso que debe ocurrir entre apreciación musical e historia de la música universal debería entonces ser mayor al actual y no ser dos asignaturas inmediatas.

3. Los contenidos de las dos materias mencionadas deben abordar otros géneros y no sólo el académico, pues para la mayoría de los estudiantes éste último es con el

¹⁶⁷ Ver apartado 2.4

que menor contacto han tenido. También, como se señaló en las razones para seleccionar el tema, dentro de la música académica hay estilos más cercanos o más lejanos a los alumnos. Si se buscan otros recursos didácticos para tener la oportunidad de comparar entre estilos y distinguir sus características distintivas, se elimina la necesidad de estudiarlos de manera cronológica.

Para terminar, y rescatando un buen uso popular del término, tengo claro que estas pequeñas propuestas harán que algunos me señalen como un romántico si creo que con ellas puedo cambiar la inercia de la UAMUAZ, pero prefiero ser un romántico por intentarlo, que un conformista por quedarme con los brazos cruzados.

Referencias bibliográficas:

- AGUILAR, Ma. del Carmen, *Aprender a escuchar música*, Madrid, A. Machado Libros, Aprendizaje, vol. CXL, 2006.
- ANDRADE, Julio y R. Andrade, "Johannes Brahms", en *Enciclopedia Salvat de los grandes compositores*, vol. 8, pp. 104 y 122, México, Salvat, 1983.
- AUSUBEL, D. "Aspectos psicológicos de la estructura del conocimiento", en S. Elam, *Educación y estructura del conocimiento*, Buenos Aires, Ateneo, 1973, pp. 211-238.
- AUSUBEL, D., J. D. Novak, H. Hanesian, *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México, Trillas, 1978
- BEHNE, Klaus-Ernst, "The Development of "Musikerleben" in Adolescence: How and Why Youn People Listen to Music", en Deliège, I. y J. Sloboda (ed.), *Perception and cognition of music*, Hove, East Sussex : Psychology, 1997, pp. 143-159.
- BELTRANDO-PATIER, Marie-Claire, "El *lied* y la melodía", en M. C. Beltrando-Patier (dirección) *Historia de la música*, pp 551 y sig., Madrid, Espasa Calpe, 1997.
- BLOOME, D., "Interacción e intertextualidad en el estudio de la lecto-escritura en las aulas: el microanálisis como tarea teórica", en Rueda, M. y M. A. Campos, *Investigación etnográfica en educación*, México, UNAM, 1992,
- BRENNAN, Juan Arturo, *Cómo acercarse a la música*, México, CONACULTA-Plaza y Valdés, 2001.
- CAMPOS, M.A. y S. Gaspar. "Las condiciones inmediatas de la construcción de conocimiento: un esquema para el análisis de la interacción en el aula", en M.A. Campos y R. Ruiz, *Problemas de acceso al conocimiento y enseñanza de las ciencias*, México, UNAM, 1996, pp. 27-50.
- _____ "El modelo de análisis proposicional: un método para el estudio de la organización lógico-conceptual del conocimiento", en Campos, M. A. y R. Ruiz, *Problemas de acceso al conocimiento y enseñanza de las ciencias*, México, IIMAS-UNAM, 1996.
- _____ *A Detailed Step-by-step Procedure to Use the Propositional Analysis Model to Study Concept Organization*, México, IIMAS-UNAM. 1997
- _____ "Representación y construcción del conocimiento". *Perfiles Educativos*, vol XXI, nos. 83-84, 1999, pp. 27-49.
- _____ "El Modelo de Análisis Proposicional: estado actual y perspectivas", en Campos, M. A. (coord.) *Construcción de conocimiento en el proceso educativo*, México, UNAM-CESU-Plaza y Valdés, 2005, pp. 19-65.
- CARRETERO, MARIO, *Constructivismo y educación*, Buenos Aires, Voces de la Educación, 1ed. ampliada, 2009, p.22
- COPLAND, Aaron, *Cómo escuchar la música*. México, FCE, Breviarios, vol. 101, 2ª. ed. 9ª reimpresión, 2009.
- CUBERO, ROSARIO, *Perspectivas constructivistas. La intersección entre el significado, la interacción y el discurso*, Barcelona, Graó, Crítica y Fundamentos 8, 2005, p.15
- CUENCA, M. J. y J. Hilferty. *Introducción a la lingüística cognitiva*. Barcelona, Ariel. 1999
- DAVIDSON, J. W., J. A. Sloboda y M. J. A., "Environmental Factors In The Development Of Musical Performance Skill Over The Life Span", en Hargreaves, D. J. and A. C. North (Eds.), *The Social Psychology of Music*, Oxford, Oxford University Press, 1997, pp. 188-206.

- DE BÉZENAC, C., & Swindells, R., "No pain, no gain? Motivation and self-regulation in music learning." en *International Journal of Education & the Arts*, 10 (16), (2009). Fecha de consulta [10.10.2009], <http://www.ijea.org/v10n16/>.
- DELVAL, Juan, *Crecer y pensar. La construcción del conocimiento en la escuela*. Barcelona, Paidós, 1983
- DEMETRIOU, A. "Nooplisis: 10+1 Postulates About the Formation of the Mind". En A. Demetriou (1998) "Cognitive Development", *The Journal of the European Association for Research in Learning and Instruction*, vol. 8, no. 4, 1998.
- DEMETRIOU, Andreas y A. Raftopoulos, "Modeling the Developing Mind: From Structure to Change", *Developmental Review*, Vol. 19, núm.3, September 1999, Amsterdam, Elsevier, pp. 319-368, <http://cogprints.org/778/> fecha de consulta [13.01.2006]
- FLEMING, William, *Arte, música e ideas*, México, McGraw-Hill, 1989.
- FODOR, J. A. *Conceptos. Donde la ciencia cognitiva se equivocó*, Barcelona, Gedisa. 1998
- GARCÍA MEDINA, Amalia, *Plan Estatal de Desarrollo 2005-2010*. Zacatecas, Gobierno del Estado, 2006.
- GARDNER, Howard, *Educación artística y desarrollo humano*. Barcelona, Paidós, Educador vol. 114, 1994.
- GOODWIN, Noël, "Ballet", en *The New Grove Dictionary Of Music And Musicians*, Massachusetts, Grove, vol. 2, pp. 578-584.
- GUT, Serge, "La música moderna de 1900 a 1945", en M. C. Beltrando-Patier (dirección) *Historia de la música*, pp 731-737, Madrid, Espasa Calpe, 1997.
- HARGREAVES, David J., *Música y desarrollo psicológico*, Barcelona, Graó, Serie Música, 1998.
- HARGREAVES, D. J., "The Development of Artistic and Musical Competence" en Deliège I. y J. Sloboda, *Musical Beginnings. Origins and Development of Musical Competence*, Gran Bretaña, Oxford University Press, 2000, pp. 145-170.
- HEATH, DUNCAN y J. Boreham, *Romanticismo para principiantes*, Buenos Aires, Era Naciente, Documentales ilustrados 63, 2000.
- HELGUERA, Pablo, *Manual de estilo del arte contemporáneo*, México, Tumbona Ediciones, 2005, p. 141
- HERNÁNDEZ RAMÍREZ, Fabián E. (coord.), "Anexo II: Síntesis del documento diagnóstico" en *Propuesta de reestructuración curricular de las licenciaturas en música de la UAMUJAZ*, [CD-ROM], Zacatecas, UAMUJAZ, 2006.
- HERNÁNDEZ ROJAS, GERARDO, *Paradigmas en psicología de la educación*, México, Paidós Mexicana, Paidós Educador, 1998, pp. 175-176
- INEGI, *Anuario Estadístico. Zacatecas*. Aguascalientes, INEGI, 2007.
- JARVIS, Peter, *Universidades corporativas: nuevos modelos de aprendizaje en la sociedad.*, Madrid, Nancea, 2006,
- KLINGER KAUFFMAN, CYNTHIA y G. Vadillo Bueno, *Psicología cognitiva. Estrategias en la práctica docente*", México, McGraw-Hill/Interamericana editores, p. 6
- LACÁRCEL MORENO, Josefa, *Psicología de la música y educación musical*, Madrid, A. Machado Libros, Colección Aprendizaje, vol. CXVI, 2001.
- LEAHEY, THOMAS H., *Aprendizaje y cognición*, México, Prentice Hall, 1998, p. 433
- LEMKE, J. *Talking Science: Language, Learning, and Values*, Norwood, Ablex. 1992.

- LEUNG, Chi Cheung, "Building a New Music Currículo. A Multi-faceted Approach." en *Action, Criticism and Theory for Music Education*, vol. 3, no. 2, Julio 2004. Fecha de consulta [10.10.2009], <http://mas.siue.edu/ACT>.
- LIMÓN LUQUE, MARGARITA., "Formación de conceptos y cambio conceptual", en Gabucio Cerezo, F. (coord.), *Psicología del pensamiento*, Barcelona, UOC, 2005.
- LOAEZA, Guadalupe, *Compro, luego existo*. México, Alianza Editorial, 6ª ed., 1993.
- PARSONS, Michael J., *Cómo entendemos el arte. Una perspectiva cognitivo-evolutiva de la experiencia estética*. Barcelona, Paidós, Arte y educación, vol. 3, 2002.
- PATIER, Dominique, "Música instrumental barroca y clásica", en M. C. Beltrando-Patier (dirección) *Historia de la música*, Madrid, Espasa Calpe, 1997
- PEREZ DE ARTEAGA, José Luis, "Ludwig van Beethoven", en *Enciclopedia Salvat de los grandes compositores*, vol. 4, México, Salvat, 1983.
- PIAGET, J. *Estudios de psicología genética*. Buenos Aires, Emecé, 1972
- PIEDRAS, Ernesto, *¿Cuánto vale la cultura? Contribución económica de las industrias protegidas por el derecho de autor en México*. México, SACM, SOGEM, CONACULTA, CANIEM, 2004.
- PISTONE, Danièle, "El arte instrumental en el siglo XIX", en M. C. Beltrando-Patier (dirección) *Historia de la música*, Madrid, Espasa Calpe, 1997.
- ROWELL, Lewis, *Introducción a la filosofía de la música. Antecedentes históricos y problemas estéticos*. Barcelona, Gedisa, 1990.
- SAMSON, Jim, "Romanticism" en *The New Grove Dictionary Of Music And Musicians*, Massachusetts, Grove, vol. 21, pp. 596 -603.
- SÁNCHEZ MORA, Ma. del Carmen, "Una metodología para evaluar el cambio conceptual", en Santoyo Velasco, Carlos (comp.), *Análisis y evaluación de habilidades metodológicas, conceptuales y profesionales en la formación del psicólogo*, México, UNAM, Facultad de Psicología, 2005.
- SERAFIN, M. L., *Music as Cognition*, New York, Columbia University Press, 1988.
- SLOBODA, J. y J. Davidson, "The Young Performing Musician", en Deliège I. y J. Sloboda, *Musical Beginnings. Origins and Development of Musical Competence*, Gran Bretaña, Oxford University Press, 2000, pp. 171-190.
- STAKE, R.E. *Investigación con estudio de casos*. Madrid, Morata, 1999.
- SWANWICK, Keith, *Música, pensamiento y educación*. Madrid, Morata-Ministerio de Educación y Cultura, 2000.
- UAMUAZ. Segundo informe de actividades, periodo 1995-1996. Administración 1992-1996. Copia fotostática.
- UAMUAZ. Primer informe de actividades periodo 1996-1997. Administración 1996-2000. Copia fotostática.
- UAMUAZ. Segundo informe de actividades, periodo 1997-1998. Administración 1996-2000. Copia fotostática.
- UAMUAZ. Cuarto informe de actividades, periodo 1999-2000. Administración 1996-2000. Copia fotostática.
- UAMUAZ. Primer informe de actividades, periodo 2000-20002. Administración 2000-2004. Copia fotostática.
- UAMUAZ. Primer informe de actividades, periodo 2004-2005. Administración 2004-2008. Copia fotostática.
- UAMUAZ. Segundo informe de actividades, periodo 2005-2006. Administración 2004-2008. Copia fotostática.

- UAMUAZ, Programa para la asignatura Apreciación Musical. S/F, Copia fotostática.
- UAZ, "Estatuto General" en, *Documentos legislativos*, en <<http://www.uaz.edu.mx/>>, bajo el punto "Universidad", fecha de consulta: [22.04.2009].
- UAZ, "Ley Orgánica" en, *Documentos legislativos*, en <<http://www.uaz.edu.mx/>>, bajo el punto "Universidad", fecha de consulta: [22.04.2009].
- UMEMOTO, TAKAO, "Developmental Approaches to Music Cognition and Behavior", en Deliège, I. y J. Sloboda (ed.), *Perception and cognition of music*, Hove, East Sussex : Psychology, 1997, pp.129-142.
- VAN DIJK, Teun, *Texto y Contexto*, Madrid, Cátedra, 1998.
- VAN DIJK, y T. Kintsch. *Strategies of discourse comprehension*, Orlando, Academic Press, 1983.

ANEXOS

ANEXO I

ZONA CONURBADA ZACATECAS GUADALUPE

	Guadalupe	Zacatecas	Total ZC-ZG
Población total	99 572	122 889	222 461
Hombres	48 160	58 455	106 615
Mujeres	51 412	64 434	115 846
Relación H-M	93.67	90.72	92.03

Tabla 1: Población.

	Guadalupe	Zacatecas	Total ZC-ZG	Estado
Promedio Grado Escolar	10.42	10.21	10.31	7.20
Hombres	10.58	10.32	10.45	7.17
Mujeres	10.27	10.11	10.19	7.23

Tabla 2: Promedio de escolaridad, en años.

	Guadalupe	Zacatecas
Salas Cinematográficas Comerciales	-	1 complejo de 15 salas
Casas de cultura	1	1
Museos	2	9
Teatros	-	3
Bibliotecas públicas	14	10

Tabla 3: infraestructura cultural

Fuentes:

Tabla 1 a 3:

INEGI, *Anuario Estadístico. Zacatecas*. Aguascalientes, INEGI, 2007

ANEXO II

AGRUPACIONES MUSICALES DE ZACATECAS (al momento del estudio)

AGRUPACIÓN	SEDE	COMENTARIOS
Internacional Banda de Música del Estado	Zacatecas	Una de las agrupaciones con más antigüedad. Abren todos los desfiles y están presentes en la mayoría de los eventos cívicos, así como en las corridas de toros. Cada jueves dan un concierto en la Plazuela Goitia de la ciudad de Zacatecas. Aunque muchos de sus integrantes han hecho toda una carrera en la banda, no son músicos profesionales.
Banda Municipal Santa Cecilia	Guadalupe	Más joven que la banda del Estado. Realizan actividades similares a nivel municipal aunque no se presentan de manera fija en el jardín Juárez de la ciudad de Guadalupe. Organizan el Encuentro Nacional de Bandas Municipales. Formada por músicos no profesionales.
Orquesta de Cámara de la Universidad Autónoma de Zacatecas	Zacatecas	A punto de desaparecer. Se mantuvo durante muchos años por el interés de su fundador Félix Villanueva, hasta su fallecimiento. Realizaban dos temporadas al año, de calidad más bien baja. Ahora escasamente se presentan en los actos oficiales de graduación de las diferentes carreras de la universidad. Los músicos que la conforman en su mayoría no son profesionales.
Orquesta Sinfónica Juvenil de la Unidad Académica de Música de la Universidad Autónoma de Zacatecas (OSJUAMUAZ)	Zacatecas	Integrada por estudiantes de la Unidad Académica de Música de la Universidad Autónoma de Zacatecas. Para completar la dotación de músicos, se realizan intercambios con otras orquestas juveniles de los estados vecinos. Algunos de sus miembros forman parte cada año de la Orquesta Sinfónica Juvenil de México.
Camerata Silvestre Revueltas	Zacatecas	Originalmente Ensamble de Cuerdas de la Unidad de Música de la Universidad Autónoma de Zacatecas. Conformada por alumnos y profesores. Realizan pocas actividades anuales pero con alta calidad.
Ensamble Clásico de Zacatecas (ENCLAZAC)	Zacatecas	Formado originalmente por tres profesores de la Unidad Académica de Música de la Universidad Autónoma de Zacatecas y un estudiante, a la fecha del estudio estaba reestructurado como cuarteto clásico con exclusivamente profesores. Además de presentar programas casi quincenales dentro de las actividades del Instituto Zacatecano de Cultura, se dedican, aunque cada vez con menos asiduidad, a dar servicios particulares tanto en servicios religiosos como amenizando cenas y reuniones.
Ensamble Cubano	Zacatecas	Formado en su mayoría por profesores cubanos de la Unidad Académica de Música de la Universidad Autónoma de Zacatecas. Hace una labor semejante a la del (ENCLAZAC) aunque más orientado hacia los servicios a particulares.
Orquesta Típica del H. Ayuntamiento	Zacatecas	Toca todos los domingos en diferentes lugares de la capital del estado. También tienen participaciones especiales en algunos festivales. Sus miembros en su mayoría no son músicos profesionales.
Quinteto Universitario de Jazz (QUJazz)	Zacatecas	Ensamble dedicado al jazz que depende de la Universidad Autónoma de Zacatecas. Aunque sus integrantes tienen diferentes grados de preparación, ninguno cuenta con algún grado en música.
Arista 5	Zacatecas	Agrupación de jazz que durante parte del año tocan en bares y tienen presentaciones en diferentes partes del estado y el país. La mayoría de sus miembros no cuenta con algún grado en música.
Huayrapamushka (Hijos del viento)	Zacatecas	Agrupación dependiente de la Universidad Autónoma de Zacatecas dedicada a la difusión del folklor musical latinoamericano. Ninguno de sus integrantes tiene algún grado en música.

Quinteto de Metales Orfeo	Zacatecas	Con baja actividad, puesto que sus miembros tienen compromisos con otras agrupaciones musicales. Algunos de sus miembros sí tienen grado en música y la mayoría tienen relación con la Unidad Académica de Música de la Universidad Autónoma de Zacatecas, como docentes, como alumnos o egresados.
Ensamble de guitarras Kanari	Zacatecas	Son todos músicos profesionales, docentes de la Universidad Autónoma de Zacatecas. Participan en la mayoría de los festivales de guitarra del país, además de organizar el ciclo de guitarra del Festival Cultural Zacatecas.
Dúo Pleura	Zacatecas	Integrado por un flautista y un clarinetista, que ocasionalmente invitan a otros músicos. Son estudiantes en vías de titularse, uno en Zacatecas y otro en el DF. El repertorio de sus presentaciones, regularmente una al mes, abarca principalmente música barroca y del siglo XX.
Coral Convivium	Zacatecas	Agrupación coral del Instituto Zacatecano de Cultura. La mayoría de sus integrantes no cuentan con grado en música pero han hecho una larga trayectoria en otras agrupaciones similares.
Coro Ictus	Zacatecas	Agrupación coral dedicada a la difusión del canto gregoriano. Su actividad es baja porque la mayoría de los miembros están involucrados con otras agrupaciones musicales y su director es párroco en uno de los templos de la ciudad, lo que le deja poco tiempo libre para dedicárselo al coro.
Diversos tamborazos (Auténtico Tamborazo Zacatecano, Tamborazo de la H. Escuela Normal Manuel Ávila Camacho. Perico's Show, etc.)	Zacatecas	Agrupaciones que se dedican a acompañar las tradicionales "callejoneadas" que se realizan casi todos los días del año en la capital del estado. Además amenizan fiestas y reuniones. Suelen aparecer en la última hora de todo tipo de celebraciones, desde bodas hasta graduaciones. Muy pocos de sus miembros tienen grado en música.
Diversas agrupaciones para baile (Orquesta de Pepe Román, Orquesta de Beto Díaz, Banda Vaggo, Banda España, entre otros)	Zacatecas, Guadalupe	Agrupaciones para amenizar fiestas y bailes, que van desde pequeños cuartetos hasta grandes bandas (<i>big band</i>). Por lo general sólo los directores de las agrupaciones son los que cuentan con grados en música.
Diversos grupos norteños, mariachis y tríos de boleros	Zacatecas, Guadalupe	Pequeños grupos que ofrecen sus servicios durante el día en el Parque Arroyo de la Plata, para acompañar la comida de grupos que ahí se reúnen o por las noches en la Plaza Zamora de la ciudad de Zacatecas, para llevar serenatas y gallos. En menores ocasiones, sobre todo los mariachis, son contratados para amenizar fiestas y celebraciones religiosas. Entre sus miembros no ha sido posible identificar algún músico con grado.
Diversos grupos musicales de los diferentes templos.	Zacatecas, Guadalupe	Dependientes de su parroquia o templo. Sólo se dedican a la música para las celebraciones religiosas. Están conformados en su mayoría por jóvenes y con una estructura entre la rondalla y la estudiantina. No hay músicos profesionales entre ellos. Existen tanto para los templos católicos como para los de otras denominaciones cristianas.

ANEXO III

ACTIVIDADES MUSICALES DE LA ZONA CONURBADA ZACATECAS GUADALUPE

FEBRERO	Jornadas Musicales César López Zarragoitia	Zacatecas	Serie de conciertos de música académica y conferencias. Se realizan durante la primera quincena del mes. Aproximadamente de una semana de duración y dos actividades al día. Regularmente participan miembros de la comunidad escolar de la UAMUAZ.
SEMANA SANTA	Festival Cultural Zacatecas	Zona Conurbada	Durante este festival, la música en todos los géneros tiene una presencia importante. Los músicos provienen de todo el mundo, aunque los locales tienen fuerte presencia. Dentro de él se llevan a cabo un ciclo de Guitarra Clásica y uno de Jazz.
ABRIL	Mañanitas y Serenatas de Abril	Zona Conurbada	Participan grupos de música popular del Sindicato de Filarmónicos. Todos los días del mes.
JULIO	Coloquio Musical de Zacatecas	Zona Conurbada y otros municipios	Festival dedicado a la música de cámara. Durante aproximadamente dos semanas se llevan a cabo de cinco a siete programas diferentes que se presentan en varios municipios cada uno. Participan músicos residentes en México y algunos locales.
JULIO	Festival internacional de Narración Oral	Zona Conurbada y otros municipios	Aunque no es un festival de música, algunos cuentacuentos de otros países suelen interpretar música durante sus presentaciones. Se realizan callejoneadas con relatos de leyendas.
AGOSTO	Festival Zacatecas del Folclor Internacional	Zona Conurbada y otros municipios	Festival dedicado a la danza folclórica de todo el mundo. Los grupos participantes en su mayoría asisten con sus propios grupos de músicos. Los grupos locales suelen utilizar a diferentes tamborazos.
AGOSTO	Festival de Jazz y Blues	Zacatecas	Recientemente se movió de su fecha regular en noviembre, por cuestiones de clima. Diez días de actividades con músicos de todo el mundo.
SEPTIEMBRE	Feria Nacional de Zacatecas	Zacatecas	Dura dos semanas. Además de los músicos que participan en el Palenque y en el Teatro del Pueblo, que van desde la música vernácula hasta la música electrónica, se están retomando los conciertos de música académica.
OCTUBRE	Festival Internacional de Teatro de Calle	Zacatecas	Más que teatro, son espectáculos callejeros. La música es un ingrediente esencial. La mayoría son composiciones originales para los espectáculos, muchas veces con músicos en vivo. Los músicos locales no suelen participar.
OCTUBRE	Festival Barroco	Guadalupe	Los recitales que se presentan durante este festival se enfocan principalmente en la música antigua. Hay poca participación de músicos locales, puesto que no hay especialistas en música antigua.
NOVIEMBRE	Festival De Violines y Liras	Zona Conurbada	Organizado por la UAMUAZ, en honor a Santa Cecilia, patrona de los músicos, que tiene su festividad el día 22. Similar al festival de febrero
DICIEMBRE	Encuentro Nacional de Bandas Municipales	Guadalupe	Tiene una duración de una semana. Alrededor del 12 de diciembre.
DICIEMBRE	Feria Regional de Guadalupe	Guadalupe	Aunque de dimensiones mucho menores a la feria de Zacatecas, tiene actividades similares.

Fuente:

INSTITUTO ZACATECANO DE CULTURA, *Agenda Cultural*, números enero a diciembre 2007.
Zacatecas, 2007

ANEXO IV

UAMUAZ



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ZACATECAS

Área de Arte y Cultura

Unidad Académica de Música

PLAN DE ESTUDIOS NIVEL LICENCIATURA EN MÚSICA
ORIENTACIÓN "INSTRUMENTISTA"

DURACION: 20 SEMESTRES (10 AÑOS)

No	MATERIAS	SEMESTRE								Hrs.
		1	2	3	4	5	6	7	8	
I NIVEL JUVENIL:										
	Instrumento	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	2
	Solfeo	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	2
	Apreciación Musical	I	II	III	IV					2
	Conjuntos Corales			I	II	III	IV			2
	Historia de la Música Universal					I	II	III	IV	2
	Piano Complementario (Excepto pianistas y guitarristas)					I	II	III	IV	
	Conjuntos Instrumentales							I	II	2
	Armonía							I	II	2
II NIVEL PROPEDEUTICO:						Hrs.				
	Instrumento	IX	X	XI	XII	2				
	Pedagogía	I	II			2				
	Historia de la Música Mexicana	I	II			2				
	Conjuntos Instrumentales	III	IV	V	VI	2				
	Idioma Extranjero (*)	I	II	III	IV	2				
	Armonía	III	IV	V	VI	2				
	Contrapunto			I	II	2				
III NIVEL SUPERIOR:										Hrs.
	Instrumento	XIII	XIV	XV	XVI	XVII	XVIII	XIX	XX	2
	Formas Musicales	I	II							2
	Historia del Instrumento	I	II							2
	Historia de la Filosofía	I	II							1
	Idioma Extranjero (*)	V	VI							2
	Música de Cámara	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	2
	Práctica Orquestal (Excepto pianistas y guitarristas)	I	II	III	IV	V	VI			
	Análisis Musical Integral			I	II	III	IV			2
	Historia del Arte			I	II					2
	Metodología de la Enseñanza del Instr.					I	II	III	IV	2

(*) Opciones: Inglés, Francés o Alemán

Opciones de instrumentos:

Clarinete
Contrabajo
Fagot
Flauta
Guitarra
Oboe

Piano
Trompeta
Trombón
Viola
Violín
Violoncello
Percusiones

Lámina 1: PE Instrumento

ACTIVIDADES	PERIODO DEL INFORME (de septiembre a septiembre)						
	1995-1996	1996-1997	1997-1998	1999-2000	2000-2002	2004-2005	2005-2006
Conciertos organizados por la UAMUAZ	28	22	29	12	28	11	13
Conciertos organizados por la UAMUAZ en colaboración con otras instituciones	56	42	37	54	127	8	0
Conciertos foráneos	7	21	12	29	21	1	0
Actividades Académicas (Cursos, conferencias, clases magistrales, mesas redondas)	15	7	18	10	21	39	58
Actividades Académicas Foráneas	0	1	0	1	2	0	38
Otros (Recitales de alumnos, presentaciones de libros o discos, participaciones especiales en eventos varios)	22	8	35	34	144	73	60

Tabla 1: Actividades coordinadas por el Departamento de Difusión.

PERIODO DEL INFORME	POBLACION OBJETIVO (NO. DE EVENTOS)	
	Alumnos y público en gral.	Especialistas
1995-1996	14	1
1996-1997	7	0
1997-1998	13	0
1999-2000	10	0
2000-2002	16	5
2004-2005	9	30
2005-2006	3	55

Tabla 2: Población objetivo de las actividades académicas extracurriculares.

Fuentes:

Lámina1: UAMUAZ. Plan de estudios.

Tablas 1 y 2. UAMUAZ. Informes de actividades de los años señalados, disponibles en copia fotostática en la biblioteca.

ANEXO V

PROGRAMA APRECIACIÓN MUSICAL

CURSO DE APRECIACION MUSICAL ESCUELA DE MUSICA DE LA U.A.Z.

Duración: 4 SEMESTRES.

Cada Semestre consta de 32 sesiones aproximadamente.

Cada Sesión tendrá una duración mínima de una hora.

Objetivos Generales: Crear conceptos claros en el alumno de cómo la música ha evolucionado a partir de la aparición de la escritura musical. Propiciar un encuentro organizado y consciente con la música más sobresaliente a partir de la Edad Media.

El Alumno al finalizar los 4 Semestres podrá discriminar auditivamente los diversos estilos y las distintas formas, con la finalidad no solamente de incrementar la cultura musical del alumno, sino que, sirva como estímulo y apoyo para formar músicos más integrales.

Dinámica: Cada sesión abarca un tema distinto, en la cuál podrá apoyarse el maestro con el material audiovisual sugerido para una mejor comprensión

APRECIACION MUSICAL 1ER SEMESTRE

Objetivos: Al concluir el curso el alumno tendrá los conocimientos para diferenciar los distintos timbres de los distintos instrumentos, y tendrá una noción clara de las herramientas con las que se construye el discurso musical

Apoyos: El trabajo del profesor será apoyado con grabaciones, videos, y transparencias

1era Sesión: **Introducción al estudio de la música**

*Definición de Sonido

Elementos del Sonido: Intensidad, altura, timbre, y duración.

Ejercicio: Discriminación de diferentes sonidos y ruidos.

2da Sesión: * Los elementos de la música:

Ritmo, melodía, armonía, texturas.

Concepto del ritmo hasta el siglo xx.

3era Sesión: **Los instrumentos por familias**

(La orquesta sinfónica)

Audición: Pedro y el Lobo de S. Prokofiev

Guía Orquestal para Jóvenes de B. Britten

Lámina 1: Objetivo General

APRECIACION MUSICAL U.A.Z.
3er SEMESTRE

Objetivos: Al concluir el curso el alumno tendrá los conocimientos para diferenciar los diversos estilos que van desde el clasicismo hasta la conclusión del romanticismo. Podrá distinguir las diferentes formas que van del siglo XVIII hasta fines del siglo XIX y su evolución en la historia. Asimismo manejará un panorama universal del arte, y conocerá el proceso de producción de la creación musical durante ésta época

1era Sesión. El Clasicismo Musical

*Marco Histórico

*Panorama socio-cultural

*El estilo galante, y el estilo rococó

*Los compositores del estilo galante y rococó

Audición: Quinteto

L. Boccherini

Sonatas

P. Locatelli

Sinfonía No. 3 en Do M

C.P.E. Bach

2da Sesión: *La música instrumental, La Escuela de Mannheim

*Aportaciones de la Escuela de Mannheim

*Nacimiento de la orquesta clásica

Audición: Sinfonía pastorale No. 2 en D

J. Stamitz

Sinfonía No. 48 Maria Theresia.

J. Haydn

3era Sesión: *Las Formas Musicales

*La Gran Forma Sonata

*Forma 1er Tiempo de Sonata

*La Sinfonía

*El Concierto

Audición: Sinfonía No 40 en Gm

W.A. Mozart

Concierto para piano No 20 K 466 W.A. Mozart

3era Sesión *La Música de Cámara

*Principales compositores. Rasgos generales de sus obras y estilo.

a) C.W. Gluck

b) J. Haydn

c) W.A. Mozart

Audición: Divertimento en D mayor

W.A. Mozart

Cuartetos para cuerdas

J. Haydn

Quinteto con clarinete K581

W.A. Mozart

Lámina 2: Objetivo del 3er semestre.

ANEXO VI

ANÁLISIS DEL CRITERIO.

Romanticismo musical

El romanticismo musical es el estilo que domina el siglo XIX y se caracteriza por la preocupación en el contenido expresivo más que en la forma. Tiene tres etapas principales: el romanticismo temprano, el nacionalismo y el neoclásico. Las principales características del romanticismo musical son el individualismo, la ampliación de la armonía, las fuentes extramusicales para la composición, el virtuosismo y el papel protagónico del piano.

El Sturm und Drang influyó en el romanticismo, dándole la preocupación por el contenido expresivo y los temas que trata: naturaleza, instintos y lo sobrenatural. El Sturm und Drang y el romanticismo son una respuesta a los estilos previos. El Sturm und Drang se rebela ante el barroco místico y aristocrático, y el romanticismo se rebela del racionalismo clásico.

Las formas musicales más representativas del romanticismo musical son el lied, las miniaturas para piano y la música programática.

P1

El **romanticismo musical** / es el **estilo** que *domina* el **siglo XIX** y se caracteriza por la **preocupación en el contenido expresivo más que en la forma.**

P2

[El **romanticismo musical**] / *tiene* tres **etapas principales**: el **romanticismo temprano**, el **nacionalismo** y el **neoclásico**.

P3

Las **principales características del romanticismo musical** / *son* el **individualismo**, la **ampliación de la armonía**, las **fuentes extramusicales para la composición**, el **virtuosismo** y el **papel protagónico del piano**.

P4

El **Sturm und Drang** / *influyó en* el **romanticismo [musical]**, dándole la **preocupación por el contenido expresivo** y los **temas que trata: naturaleza, instintos y lo sobrenatural**.

P5

El **romanticismo [musical]** y el **Sturm und Drang** / *son* una **respuesta a los estilos previos**.

P6

El **Sturm und Drang** / *se rebela ante* el **barroco místico y aristocrático**, y el **romanticismo musical se rebela del racionalismo del estilo clásico**.

P7

Las **formas musicales más representativas del romanticismo musical** / *son* el **lied**, las **miniaturas para piano** y la **música programática**.

Descripción: P1, P2, P3

Explicación: P4, P5, P6

Ejemplificación: P7

	OTROS	CONCEPTOS (C)	RELACIONES (R)
P1	El El Que El La El la	1. Romanticismo musical 2. Estilo 3. Siglo XIX 4. Preocupación 5. Contenido Expresivo 6. Forma.	1. es 2. Domina 3. y 4. Se caracteriza 5. por 6. en 7. Más que 8. en
P2	El Tres El El El	Romanticismo musical (=1) 7. etapas principales 8. Romanticismo temprano 9. Nacionalismo 10. Neoclásico	9. Tiene 10. Y
P3	Las	11. Principales características Romanticismo musical(=1)	11. del 12. son

	El La La Las La El El	12. individualismo 13. Ampliación 14. Armonía 15. Fuentes extramusicales 16. Composición 17. Virtuosismo 18. Papel protagonista 19. Piano	13. de 14. Para 15. Y 16. Del
P4	El El La El Los Que lo	20. Sturm und Drang Romanticismo musical(=1) Preocupación(=4) Contenido Expresivo(=5) 21. Temas 22. Naturaleza 23. Instintos 24. Sobrenatural	17. Influyó en 18. dándole 19. por 20. y 21. trata 22. y
P5	El El Una Los	Sturm und Drang(=20) Romanticismo Musical(=1) 25. Respuesta Estilos (=2)	23. Y 24. Son 25. A 26. Previos
P6	El El El	Sturm und Drang(=20) 26. Barroco Místico 27. Aristocrático. Romanticismo Musical(=1) 28. Racionalismo. Estilo (=2) 29. Clásico	27. Se rebela 28. ante 29. Y 30. Y 31. Se rebela 32. del 33. del
P7	Las Que El Las la	30. Formas musicales 31. representativas Romanticismo Musical(=1) 32. Lied 33. Miniaturas Piano(=19) 34. Música programática	34. Son 35. Más 36. del 37. son 38. Para 39. Y

NUCLEO CONCEPTUAL

Romanticismo musical (C1)	Estilo (C2)	Preocupación (C4)
Contenido expresivo (C5)	Piano (C19)	Sturm und Drang (C20)

ANÁLISIS SUBPROPOSICIONAL DEL CRITERIO.

P1.1: El romanticismo musical es el estilo...

P1.2: ...que domina el siglo XIX...

P1.3: ...y se caracteriza por la preocupación en el contenido expresivo más que en la forma

P2.1: El romanticismo musical tiene tres etapas principales: el romanticismo temprano,...

P2.2: ...el nacionalismo,...

P2.3: ...y el neoclásico.

P3.1: Las principales características del romanticismo musical son el individualismo,...

P3.2: ...la ampliación de la armonía,...

P3.3: ...las fuentes extramusicales para la composición,...

P3.4: ...el virtuosismo,...

P3.5: ... y el papel protagonista del piano.

P4.1: El Sturm und Drang influyó en el Romanticismo Musical dándole la preocupación por el contenido expresivo...

P4.2: ... y los temas que trata: naturaleza, instintos y lo sobrenatural.

P5: El Romanticismo Musical y el Sturm und Drang son una respuesta a los estilos previos.

P6.1: El Sturm und Drang se rebela ante el barroco místico...

P6.2: ...y aristocrático...

P6.3: y el romanticismo musical se rebela del racionalismo del estilo clásico

P7.1: Las formas más representativas del Romanticismo Musical son el lied,...

P7.2: ...las miniaturas para piano,...

P7.3: ...y la música programática.

ANEXO VII

ÍNDICES E HIPÓTESIS DEL MAP

1. Índices.

Correspondencia conceptual, (cc): proporción del número de conceptos en correspondencia respecto del total de conceptos en la organización conceptual del criterio.

Correspondencia relacional (cr): proporción del número de relaciones lógicas que el estudiante usa en la zona de correspondencia, respecto de las relaciones requeridas en dicha zona.

Correspondencia con el núcleo (c): proporción del número de conceptos en correspondencia, respecto a los que se encuentran en el núcleo del criterio.

Calidad lógico-conceptual (q): integración de la correspondencia conceptual y relacional: $q=(cc)(cr)$.

Calidad de la correspondencia (q_{corr}): asociación de la calidad lógico-conceptual y la correspondencia con el núcleo: $q_{corr}=q+c$.

2. Hipótesis.

De asimilación de conceptos: el estudiante asimila menos de la mitad de las unidades semánticas conceptuales de un tema tratado en clase.

De asimilación de relaciones lógicas en la zona de correspondencia: el estudiante asimila menos del 60% de las unidades semánticas relacionales requeridas en la zona de correspondencia de un tema tratado en clase.

De asimilación de conceptos centrales: el estudiante asimila menos del 60% de los C-núcleos.

3. Rangos y clasificaciones de la organización conceptual.

Marco conceptual: organización conceptual fuerte, determinada por valores de $cc, cr, c \geq 0.5$.

Marco referencial: organización conceptual intermedia, determinada por: a) valores de $0.25 \leq cc, cr, c < 0.5$, b) valores de cc y c en rango diferente contiguo y cc o $c \geq 0.5$, o c) valores de cc y c en rango diferente no contiguo y $cr \geq 0.5$.

Marco nocional: organización conceptual débil, determinada por: a) valores de $cc, cr, c < 0.25$, b) valores de cc y c en rango diferente contiguo y cc o $c < 0.25$, o c) valores de cc y c en rango diferente no contiguo y $cr < 0.5$.

4. Promedios en postest de cc por niveles y ciencias.

Primaria, 0.481 (sólo 6º grado); secundaria, 0.292 (sólo 7º); bachillerato, 0.361 (10º-12º); licenciatura, 0.372 (13º-17º).

Ciencias Naturales, 0.378; Ciencias Sociales, 0.346; Matemáticas, 0.284.

ANEXO VIII

ALUMNOS PARTICIPANTES

Nombre	Edad	Instr.	Descripción
Tamino	17	Guitarra	Hay algo de ambiente musical no profesional en su familia. Sus intereses profesionales van desde la música académica hasta el rock. Le gusta la fusión. Desde pequeño pensó que la guitarra era algo muy difícil. Entró primero a taller y por insatisfacción migró a la Licenciatura. Su meta es formar un grupo de rock progresivo. Le preocupa la composición
Basilio	15	Violín	No tiene antecedentes musicales familiares. Llega a la música por amigos. Ingresó directo a la licenciatura. Quiere ser artilista en una orquesta o docente en música. En un principio declaró querer ser ginecólogo, después sólo músico. Le atrae el virtuosismo
Alfredo	16	Piano	Se acercó a la música por un hermano guitarrista. Ingresó directo a la licenciatura. Le gustaría ser solista o camerista. Le atrae el virtuosismo
Pamina	15-16*	Violín	No tiene antecedentes musicales familiares. Ingresó directo a la licenciatura. Le atrae la orquesta y la docencia.
Violeta	15	Flauta	No tiene antecedentes musicales familiares, aunque por su padre vive desde muy pequeña en el ambiente artístico local. Ingresó directo a la licenciatura. Toca en la Internacional Banda de Música del Estado y en la Orquesta Sinfónica Juvenil de la UAMUAZ
Rodolfo	16	Piano	No tiene antecedentes musicales familiares. Hizo seis semestres del Nivel Infantil en la UAMUAZ. No está seguro de querer hacer una carrera musical. Sus modelos en el piano son músicos populares. Le gusta el ska y toca en un grupo de hardcore en el que toca el bajo eléctrico.
Mimí	15	Flauta	Toda la familia materna y el padre hacen música. Ingresó directo a la licenciatura. Quiere ser artilista.
Margarita	16	Trombón	Tiene antecedentes musicales familiares. Ingresó directo a la licenciatura. Le gustaría desarrollarse profesionalmente con mariachi y hasta con orquesta sinfónica. Ha trabajado con tamborazos, mariachis y orquestas, con las que ha hecho giras nacionales e internacionales.

*su cumpleaños fue durante el periodo del estudio.

Tabla 1: Grupo B

Nombre	Edad	Instrumento	Descripción
Norma	19	Flauta	De una de las familias de músicos más importantes de la localidad. Integrante de la Internacional Banda de Música del Estado de manera estable desde los 11 años. LE gustan diversos géneros. Le interesa especialmente el jazz fusión. Quiere vivir de la música
José	21	Tuba	No tiene antecedentes musicales familiares. Comenzó con la trompeta a los 16 y tiene cuatro años colaborando con una banda sinaloense. Comenzó a estudiar Ingeniería Civil pero al descubrir la Unidad de Música, deja esa carrera. Sus intereses profesionales van por el mundo de las bandas.
Carmen	19	Flauta	Algunos antecedentes familiares musicales. Ingresó directo a la licenciatura. Tiene intereses musicales diversos, desde la orquesta hasta la fusión y el ska.
Eurídice	17	Cello	No tiene antecedentes familiares musicales. Ingresó directo a la licenciatura. Quiere ser músico académico.
Lulú	20	Trompeta	Tiene un tío músico. Ingresó directo a la licenciatura. Toca en un grupo de ska. Sus intereses profesionales van desde el mariachi hasta la orquesta. Quiere estudiar canto. Le gustaría emigrar.
Rosina	21	Guitarra	No tiene antecedentes familiares musicales. Comenzó en coros escolares. Estudió órgano electrónico en su natal Jerez. Se interesa por el rock en la guitarra. Tuvo una banda femenina de rock. Con un segundo grupo graba 5 canciones originales. Sus intereses profesionales van por la música de cámara, la investigación y la docencia.

Tabla 2: Grupo C

ANEXO IX

RESULTADOS CUANTITATIVOS

NOMBRE	cc	c	cr	q	q_{corr}	Q	MARCO
Tamino	6/34 0.176	4/6 0.667	1/3 0.334	0.059	0.726	0.629	Referencial
Basilio	2/34 0.058	2/6 0.334	1/1 1.000	0.058	0.392	0.539	Nocional
Alfredo	3/34 0.088	3/6 0.500	2/3 0.667	0.044	0.544	0.680	Referencial
Pamina	6/34 0.176	4/6 0.667	4/6 0.667	0.117	0.784	0.784	Referencial
Violeta	3/34 0.088	3/6 0.500	1/3 0.334	0.029	0.529	0.727	Referencial
Rodolfo	5/34 0.147	3/6 0.500	2/5 0.400	0.059	0.559	0.606	Nocional
Mimí	5/34 0.147	3/6 0.500	1/5 0.200	0.029	0.529	0.577	Nocional
Margarita	0/0 0.000	0/0 0.000	0/0 0.000	0.000	0.000	0.000	Nocional

Tabla 1: Análisis cuantitativo de los alumnos, grupo B. Pretest

NOMBRE	cc	c	cr	q	q_{corr}	Q	MARCO
Tamino	16/34 0.470	5/6 0.834	10/15 0.667	0.313	1.102	1.334	Referencial
Basilio	9/34 0.265	4/6 0.667	6/8 0.750	0.198	0.865	1.124	Referencial
Alfredo	9/34 0.265	4/6 0.667	6/7 0.857	0.227	0.894	1.093	Referencial
Pamina	9/34 0.265	4/6 0.667	3/8 0.375	0.099	0.766	0.574	Referencial
Violeta	9/34 0.265	3/6 0.500	4/5 0.800	0.212	0.712	0.554	Referencial
Rodolfo	8/34 0.235	3/6 0.500	4/7 0.571	0.134	0.634	0.594	Referencial
Mimí	9/34 0.265	4/6 0.667	4/7 0.571	0.151	0.821	1.180	Referencial
Margarita	9/34 0.265	4/6 0.667	3/8 0.375	0.099	0.766	1.370	Referencial

Tabla 2: Análisis cuantitativo de los alumnos, grupo B. Postest.

NOMBRE	cc	c	cr	q	q_{corr}	Q	MARCO
Norma	7/34 0.207	2/6 0.334	2/2 1.000	0.207	0.541	0.353	Nocional
José	0/34 0.000	0/6 0.000	0.0 0.000	0.000	0.000	0.000	Nocional
Carmen	5/34 0.147	3/6 0.500	1/1 1.000	0.147	0.647	1.574	Referencial
Eurídice	4/34 0.117	2/6 0.334	0/0 0.000	0.000	0.334	0.467	Nocional
Lulú	1/34 0.029	1/6 0.167	0/0 0.000	0.000	0.167	0.250	Nocional
Rosina	0/34 0.000	0/6 0.000	0/0 0.000	0.000	0.000	0.000	Nocional

Tabla 3: Análisis cuantitativo de los alumnos, grupo C. Pretest

NOMBRE	cc	c	cr	q	q_{corr}	Q	MARCO
Norma	17/34 0.500	5/6 0.834	7/12 0.583	0.292	1.126	1.351	Conceptual
José	10/34 0.294	5/6 0.834	4/8 0.500	0.147	0.981	1.308	Referencial
Carmen	15/34 0.441	5/6 0.834	4/8 0.500	0.221	1.055	1.582	Referencial
Eurídice	17/34 0.500	5/6 0.834	8/10 0.800	0.400	1.234	1.907	Conceptual
Lulú	6/34 0.176	3/6 0.500	2/5 0.400	0.106	0.506	0.569	Referencial
Rosina	6/34 0.176	2/6 0.334	2/3 0.667	0.117	0.451	0.533	Nocional

Tabla 4: Análisis cuantitativo de los alumnos, grupo C. Postest

Índices	Grupo B		Grupo C		Prom.	Prom.>0**
	Pretest	>0*	Pretest	>0*		
Correspondencia conceptual (cc)	0.110	0.126	0.084	0.125	0.097	0.126
Hombres	0.117	0.177	0.000	0.000	0.059	0.177
Mujeres	0.103	0.137	0.100	0.125	0.102	0.131
Alumnos con formación musical previa	0.074	0.147	0.069	0.207	0.072	0.177
Alumnos sin formación musical previa	0.122	0.122	0.098	0.098	0.105	0.110
Correspondencia con el núcleo (c)	0.459	0.524	0.223	0.334	0.341	0.429
Hombres	0.500	0.500	0.000	0.000	0.250	0.500
Mujeres	0.416	0.556	0.267	0.334	0.342	0.445
Alumnos con formación musical previa	0.250	0.500	0.112	0.334	0.181	0.417
Alumnos sin formación musical previa	0.528	0.528	0.334	0.334	0.431	0.431
Correspondencia relacional (cr)	0.450	0.514	0.334	0.500	0.392	0.507
Hombres	0.600	0.600	0.000	0.000	0.300	0.600
Mujeres	0.300	0.400	0.400	0.500	0.350	0.450
Alumnos con formación musical previa	0.200	0.400	0.334	1.000	0.267	0.700
Alumnos sin formación musical previa	0.534	0.534	0.334	0.334	0.434	0.434
Calidad lógico-conceptual (q)	0.049	0.056	0.059	0.089	0.054	0.073
Hombres	0.055	0.055	0.000	0.000	0.028	0.055
Mujeres	0.044	0.058	0.071	0.089	0.056	0.074
Alumnos con formación musical previa	0.056	0.059	0.069	0.207	0.063	0.133
Alumnos sin formación musical previa	0.030	0.030	0.049	0.049	0.040	0.040
Calidad de correspondencia (q _{corr})	0.508	0.580	0.282	0.422	0.395	0.501
Hombres	0.555	0.555	0.000	0.000	0.278	0.555
Mujeres	0.461	0.614	0.338	0.422	0.400	0.528
Alumnos con formación musical previa	0.280	0.559	0.180	0.541	0.230	0.550
Alumnos sin formación musical previa	0.584	0.584	0.383	0.383	0.484	0.484

*Para los promedios no se consideraron los alumnos que entregaron su pretest en blanco.

**No se consideró cualquier resultado en 0, específicamente en los renglones "Hombres".

Tabla 5: Promedios por grupo en pretest. Por sexo y formación musical previa.

Índices	Grupo B	Grupo C	Prom.
Correspondencia conceptual (cc)	0.287	0.348	0.318
Hombres	0.309	0.294	0.302
Mujeres	0.265	0.359	0.312
Alumnos con formación musical previa	0.250	0.323	0.287
Alumnos sin formación musical previa	0.299	0.373	0.336
Correspondencia con el núcleo (c)	0.646	0.695	0.671
Hombres	0.667	0.834	0.751
Mujeres	0.625	0.667	0.646
Alumnos con formación musical previa	0.584	0.667	0.608
Alumnos sin formación musical previa	0.667	0.723	0.695
Correspondencia relacional (cr)	0.621	0.575	0.598
Hombres	0.711	0.500	0.606
Mujeres	0.530	0.590	0.560
Alumnos con formación musical previa	0.473	0.583	0.528
Alumnos sin formación musical previa	0.670	0.567	0.619
Calidad lógico-conceptual (q)	0.179	0.214	0.194
Hombres	0.218	0.147	0.183
Mujeres	0.140	0.227	0.180
Alumnos con formación musical previa	0.117	0.185	0.151
Alumnos sin formación musical previa	0.200	0.230	0.215
Calidad de correspondencia (q _{corr})	0.820	0.903	0.862
Hombres	0.874	0.981	0.928
Mujeres	0.766	0.887	0.827
Alumnos con formación musical previa	0.700	0.853	0.777
Alumnos sin formación musical previa	0.860	0.953	0.907

Tabla 6: Promedios por grupo en Postest. Por sexo y formación musical previa.

Índices	Pretest	Pretest >0*	Postest
Correspondencia conceptual (cc)	0.099	0.126	0.313
Hombres	0.094	0.117	0.306
Mujeres	0.101	0.130	0.317
Alumnos con formación musical previa	0.071	0.177	0.294
Alumnos sin formación musical previa	0.114	0.114	0.324
Correspondencia con el núcleo (c)	0.357	0.454	0.667
Hombres	0.400	0.500	0.700
Mujeres	0.334	0.429	0.649
Alumnos con formación musical previa	0.167	0.418	0.634
Alumnos sin formación musical previa	0.463	0.463	0.686
Correspondencia relacional (cr)	0.400	0.509	0.615
Hombres	0.480	0.600	0.669
Mujeres	0.356	0.457	0.586
Alumnos con formación musical previa	0.280	0.700	0.539
Alumnos sin formación musical previa	0.467	0.467	0.658
Calidad lógico-conceptual (q)	0.054	0.068	0.194
Hombres	0.044	0.055	0.204
Mujeres	0.059	0.076	0.189
Alumnos con formación musical previa	0.053	0.133	0.158
Alumnos sin formación musical previa	0.054	0.054	0.214
Calidad de correspondencia (q _{corr})	0.411	0.522	0.858
Hombres	0.452	0.555	0.895
Mujeres	0.392	0.504	0.837
Alumnos con formación musical previa	0.220	0.550	0.791
Alumnos sin formación musical previa	0.517	0.517	0.895

Tabla 7: Promedios Generales. Por sexo y formación musical previa.

INDICES	PRETEST	PRETEST>0	POSTEST
Correspondencia conceptual (cc)	0.099	0.126	0.313
Música académica	0.096	0.112	0.286
Música popular	0.133	0.177	0.375
Ambos géneros	0.059	0.088	0.294
Correspondencia relacional (cr)	0.400	0.509	0.615
Música académica	0.267	0.311	0.553
Música popular	0.434	0.578	0.580
Ambos géneros	0.334	0.500	0.492
Correspondencia con el núcleo (c)	0.357	0.454	0.667
Música académica	0.374	0.436	0.662
Música popular	0.375	0.500	0.751
Ambos géneros	0.222	0.334	0.667
Calidad lógico-conceptual (q)	0.054	0.068	0.194
Música académica	0.040	0.046	0.201
Música popular	0.081	0.108	0.222
Ambos géneros	0.049	0.074	0.142
Calidad de correspondencia (q _{corr})	0.411	0.522	0.858
Música académica	0.445	0.516	0.820
Música popular	0.457	0.609	0.960
Ambos géneros	0.271	0.407	0.809

Tabla 8: Promedios por intereses profesionales.

INDICES	PRETEST	PRETEST>0	POSTEST
cc	0.099	0.126	0.313
Con antecedentes musicales familiares	0.109	0.153	0.340
Sin antecedentes musicales familiares	0.087	0.103	0.324
c	0.357	0.454	0.667
Con antecedentes musicales familiares	0.357	0.500	0.691
Sin antecedentes musicales familiares	0.357	0.417	0.643
cr	0.400	0.509	0.601
Con antecedentes musicales familiares	0.457	0.640	0.603
Sin antecedentes musicales familiares	0.343	0.400	0.600
q	0.054	0.068	0.191
Con antecedentes musicales familiares	0.069	0.097	0.203
Sin antecedentes musicales familiares	0.038	0.044	0.180
qcorr	0.411	0.522	0.856
Con antecedentes musicales familiares	0.427	0.597	0.888
Sin antecedentes musicales familiares	0.395	0.461	0.823

Tabla 9: Promedios por antecedentes musicales familiares

PRETEST							
Edad	cc	c	cr	q	q _{corr}	Q	Marco
15	0.098	0.445	0.511	0.039	0.483	0.614	Nocional
16 (0>)	0.137	0.556	0.578	0.073	0.629	0.690	Referencial
16	0.103	0.417	0.434	0.055	0.472	0.518	Nocional
17	0.147	0.501	0.167	0.030	0.530	0.548	Nocional
19	0.177	0.417	1.000	0.177	0.594	0.964	Nocional
20	0.029	0.167	0.000	0.000	0.167	0.250	Nocional
21	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	Nocional
POSTEST							
Edad	cc	c	cr	q	q _{corr}	Q	Marco
15	0.265	0.611	0.707	0.187	0.799	0.953	Referencial
16	0.258	0.625	0.545	0.140	0.765	0.908	Referencial
17	0.485	0.834	0.734	0.357	1.168	1.621	Referencial
19	0.471	0.834	0.542	0.257	1.090	1.467	Referencial
20	0.176	0.500	0.400	0.106	0.506	0.569	Referencial
21	0.235	0.584	0.584	0.132	0.716	0.921	Referencial

Tabla 10: Promedios por edad.

PRETEST							
Nivel Educativo	cc	c	cr	q	q _{corr}	Q	Marco
Preparatorianos (0>)	0.125	0.500	0.450	0.049	0.550	0.626	Referencial
Preparatorianos	0.111	0.445	0.400	0.044	0.489	0.557	Nocional
Preparatoria completa (0>)	0.128	0.334	0.667	0.118	0.452	0.726	Nocional
Preparatoria completa	0.077	0.200	0.400	0.071	0.271	0.435	Nocional
POSTEST							
Nivel Educativo	cc	c	cr	q	q _{corr}	Q	Marco
Preparatorianos	0.311	0.667	0.641	0.204	0.866	1.081	Referencial
Preparatoria completa	0.317	0.667	0.530	0.177	0.824	1.069	Referencial

Tabla11: Promedios por nivel educativo

ANEXO X

SESIONES DE CLASE DEL ESTUDIO

Subproposición del criterio	Sesiones de clase					
	I	II	III	IV	V	VI
P _{1.1} : El romanticismo musical es el estilo...	Sí	Sí	No	No	Sí	Sí
P _{1.2} : ...que domina el siglo XIX...	Sí	Sí	No	No	Sí	Sí
P _{1.3} : ...y se caracteriza por la preocupación en el contenido expresivo más que en la forma	Sí	Sí	No	No	Sí	Sí
P _{2.1} : El romanticismo musical tiene tres etapas principales: el romanticismo temprano,...	Sí	No	No	No	No	Sí
P _{2.2} : ...el nacionalismo,...	Sí	No	No	No	No	Sí
P _{2.3} : ...y el neoclásico.	Sí	No	No	Sí	No	Sí
P _{3.1} : Las principales características del romanticismo musical son el individualismo,...	Sí	No	No	Sí	Sí	Sí
P _{3.2} : ...la ampliación de la armonía,...	No	No	No	Sí	Sí	Sí
P _{3.3} : ...las fuentes extramusicales para la composición,...	No	No	No	Sí	Sí	Sí
P _{3.4} : ...el virtuosismo,...	Sí	No	Sí	Sí	Sí	Sí
P _{3.5} : ... y el papel protagónico del piano.	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
P _{4.1} : El SuD influyó en el RM dándole la preocupación por el contenido expresivo...	Sí	Sí	Sí	No	Sí	Sí
P _{4.2} : ... y los temas que trata: naturaleza, instintos y lo sobrenatural.	No	F*	Sí	No	Sí	Sí
P ₅ : El RM y el Sud son una respuesta a los estilos previos.	Sí	No	No	No	No	No
P _{6.1} : El SuD se rebela ante el barroco místico...	Sí	No	No	No	Sí	Sí
P _{6.2} : ...y aristocrático...	Sí	No	No	No	Sí	Sí
P _{6.3} : y el romanticismo musical se rebela del racionalismo del estilo clásico	Sí	No	No	No	Sí	Sí
P _{7.1} : Las formas más representativas del RM son el lied,...	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
P _{7.2} : ...las miniaturas para piano,...	Sí	No	Sí	Sí	Sí	Sí
P _{7.3} : ...y la música programática.	Sí	No	Sí	Sí	Sí	Sí

*F: Falta C: Naturaleza.

Tabla 1: Resumen de guías de observación, grupo B.

Subproposición del criterio	Sesiones de clase					
	I	II	III	IV	V	VI
P _{1.1} : El romanticismo musical es el estilo...	Sí	Sí	No	No	Sí	Sí
P _{1.2} : ...que domina el siglo XIX...	Sí	Sí	No	No	Sí	Sí
P _{1.3} : ...y se caracteriza por la preocupación en el contenido expresivo más que en la forma	Sí	Sí	No	No	Sí	Sí
P _{2.1} : El romanticismo musical tiene tres etapas principales: el romanticismo temprano,...	Sí	No	No	Sí	Sí	Sí
P _{2.2} : ...el nacionalismo,...	Sí	No	No	No	Sí	Sí
P _{2.3} : ...y el neoclásico.	Sí	No	No	Sí	Sí	Sí
P _{3.1} : Las principales características del romanticismo musical son el individualismo,...	No	No	No	Sí	Sí	Sí
P _{3.2} : ...la ampliación de la armonía,...	No	No	No	Sí	Sí	Sí
P _{3.3} : ...las fuentes extramusicales para la composición,...	No	No	No	Sí	Sí	Sí
P _{3.4} : ...el virtuosismo,...	No	No	Sí	Sí	Sí	Sí
P _{3.5} : ... y el papel protagónico del piano.	No	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
P _{4.1} : El SuD influyó en el RM dándole la preocupación por el contenido expresivo...	Sí	Sí	No	No	Sí	Sí
P _{4.2} : ... y los temas que trata: naturaleza, instintos y lo sobrenatural.	No	F*	Sí	No	Sí	Sí
P ₅ : El RM y el Sud son una respuesta a los estilos previos.	Sí	No	No	No	No	No
P _{6.1} : El SuD se rebela ante el barroco místico...	Sí	No	No	No	No	Sí
P _{6.2} : ...y aristocrático...	Sí	No	No	No	No	Sí
P _{6.3} : y el romanticismo musical se rebela del racionalismo del estilo clásico	Sí	No	No	No	No	Sí
P _{7.1} : Las formas más representativas del RM son el lied,...	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
P _{7.2} : ...las miniaturas para piano,...	Sí	No	Sí	Sí	Sí	Sí
P _{7.3} : ...y la música programática.	Sí	No	Sí	Sí	Sí	Sí

*F: Falto C: Naturaleza.

Tabla 2: Resumen de guías de observación, grupo C

Alumnos	Sesiones de clase					
	I	II	III	IV	V	VI
Tamino	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
Basilio	No	Sí	Sí	No	Sí	Sí
Alfredo	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
Pamina	Sí	Sí	No	Sí	Sí	Sí
Violeta	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
Rodolfo	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
Mimí	No	Sí	Sí	No	Sí	Sí
Margarita	No	Sí	No	Sí	Sí	Sí
Norma	Sí	Sí	Sí	No	Sí	Sí
José	Sí	No	Sí	Sí	No	Sí
Carmen	Sí	No	Sí	No	Sí	Sí
Eurídice	Sí	Sí	Sí	Sí	No	Sí
Lulú	Sí	Sí	Sí	No	Sí	Sí
Rosina	Sí	Sí	Sí	No	Sí	No

Tabla 3: Listas de asistencia.

ANEXO XI

TRANSCRIPCIONES DE LAS ENTREVISTAS

Preguntas para entrevistas semiestructuradas durante las exposiciones de los temas

1. *A partir de lo visto en clase, ¿cuál ha sido tu experiencia en el instrumento o en otras materias con obras que correspondan a la forma x o al estilo?*
2. *¿Cuáles de las obras que estás estudiando actualmente tienen esa forma o pertenecen al estilo?*
3. *¿Cómo ha cambiado la manera en que escuchas la música después de abordar el tema?*
4. *¿Qué detalle te llamó más la atención del tema? ¿Qué detalle te gustó más?*
5. *¿Hay algo del tema que no te atraiga o te cause rechazo?*
6. *¿Crees que estos nuevos conocimientos te servirán para lo que quieres ser como músico en el futuro?*

1. José

1. Ninguna experiencia.
2. No, todavía no estudio eso, nada más estoy estudiando puros ejercicios, a lo mejor por eso.
3. Pues no tanto en la música, sino el concepto que yo tenía. Ya escucho música del romanticismo y ya no tengo esa idea como antes de que romanticismo era cursi.
4. No, nada en especial.- Lo que me gustó fue salir de esa duda, de la percepción que yo tenía de lo que era romántico en la música.
5. Pues quizá...estudiar los autores. Yo entiendo la música más como práctica, tal vez la teoría no se me facilita mucho.
6. No

2. Norma

1. Sí, la Fantasía de Fauré y el concertino de Chaminade.
2. No.
3. Sí, como que ya le trato de hallar un sentido más humano que antes, o sea más íntimo.
4. La forma puedes plasmar una idea, un sentimiento en música.
5. que a veces puede ser demasiado cursi o tal vez difícil de interpretar porque no sientes eso
6. Sí, siempre

3. Basilio

1. Bueno, pues yo pienso que sí, porque por ejemplo, vimos estructuras así que como así comparando, tal vez tengan un parecido, no sean exactamente iguales, pero tengan un parecido y yo digo: "¡Ah, esto fue un lied o esto fue del romanticismo!". Por ejemplo he estado escuchando así cosas, así como decir, "me parece que es un lied, según la estructura", luego el dominio del piano y todas las características que vimos, como que sí se marcaban un poquito en alguna música que llegué a escuchar o que escuché.
2. No.
3. Pues yo pienso que de otra manera, ¿no?, porque ya estoy comparando, o sea por ejemplo, ya digo, o sea, no, esto es así, o sea esto es porque la estructura me dice esto, y no solamente así como escuchar así "no, pues se me hizo bonito", sino que te formas como una crítica a través de la música.
4. Por ejemplo, bueno, lo que sí me gustó mucho fueron los lied, no sé, como que sí me atrajeron un poquito más. Lo que sí me gustó, mucho, mucho de este tema fue cuando escuchamos lo de, no me acuerdo como se llama, pero que había matado a la amante y todo eso, y así como que, o sea, recreaban a través de la música algo tú dices, ¡guau!, en verdad lo dicen, cuando cae la guillotina, como que o sea ¡guau! Sí, ¿no?
5. Y por ejemplo donde yo digo que no hay nada de mí es cuando por ejemplo escuchamos el piano así solo, así que iba muy lento y así todo así, como que sí me aburrí y como que no es lo mío de a tiro.
6. Pues yo pienso que me acercan un poquito (al músico que quiero ser), porque en un futuro no sé si llego a estar a una orquesta o algo así y tocamos algo romántico, tener tan siquiera una sensación de lo qué es o cómo puede ser para tener una mejor interpretación.

4. Rodolfo

1. Pues no, No más llevo solfeo. Bueno sí, estaba en infantil: Solfeo y Apreciación. No. Conjuntos corales, y después instrumentales. No. Ps, pues tampoco. Bueno, sí pero no me lo explicaban, pero ahora sí lo reconoces como tal.

2. No. Pos no sé, puros estudios casi.
3. No, sí diferente porque ya, ps conozco varias formas, como Bach y todo eso, no, ps sí no, el ballet. Ese tipo de música...La forma de escucharla, de apreciarla, precisamente, de entenderla. Antes nada más escuchaba por gusto, o sea no seguía una forma ni nada, ahora ya... más o menos.
4. Pues cómo la escribieron, cómo...no ps son maravillas, ¿no? Son buenas obras.
- 4.2 Yo creo que sí...Más que nada me llamo la diferente, cómo se dividen las formas y eso, que me llamó la atención cómo cambian de uno a otro.
5. No, en sí, sí me gusta todo.
6. Puede ser como para componer unas canciones, para sí comprenderlas y hacer un tipo de música más completa, o sea, cómo escribirlas o no sé. No, pos sí. Cómo...O sea ahorita yo estoy relacionado con el grupo que tengo, estamos haciendo canciones, tenemos como cinco, pero no me gustan, es que el mismo tono todas y meterle más formas, más...

5. Mimí

1. Mmmmm...pues sí. Por ejemplo una vez que escribí un poema y le puse creo una melodía. Es lo que más hecho.
2. No. Bueno, unas pero que saco de oído.
3. Pues ha cambiado más bien mi sentir. Por ejemplo, ya lo siento un poco más profundo, ya no nada más es de escuchar acá las variaciones, sino sentirlas. Pues tal vez...
4. Los Lied.
- 4.2. La manera en que escribían la poesía, era lo que más me gustaba, bueno lo que más me llamó la atención.
5. No, nada, es que a mí todo lo romántico me gusta.
6. Tal vez por la experiencia que me están brindando, conocer más a fondo las maneras en que se puede interpretar la música, con qué motivo, por ejemplo, algunas pueden ser de enojo, o de amor, varias cosas así...

6. Pamina

1. Si, ahora ya cuando escucho algo o que recuerdo que escuché algo, ya digo jah, esto era romántico! Por esto o por lo otro. Cuando he ido a conciertos y me acuerdo de lo que tocaron, ahí digo jah, pues eso eso era romántico!
2. Pues ahora estoy tocando de Keiser.
3. No, como que ya divido lo clásico de lo romántico porque yo antes lo veía y decía no, esto va todo junto, y ahora como que ya divido más romántico de clásico. Como que tiene más expresión y como que el clásico se lleva más como a la perfección y el romántico se trata de expresar más.
4. Del virtuosismo. Cuando llega a su punto más expresivo, cuando lo combina con el virtuosismo.
5. Este...Hay unas que son así, no me acuerdo muy bien ahorita. Pues...no.
6. Pues conozco bien al música y como que digo no, o sea, ya que lo conoces dices, no mejor no. Yo antes quería tocar música clásica, y ya que lo conozco ahora ya no quiero y romántico pues sí me gusta pero nada más como solista o así, como del virtuoso nada más.

ANEXO XII

PRESENTACIÓN DE CASOS.

1. Rosina

PRETEST

(En blanco)

POSTEST

Es un movimiento cultural que inició en el siglo XIX.

En la música comienzan a haber formas virtuosas y más libres y obras musicales como el lied son basadas en poemas de grandes escritores.

P1

[El **romanticismo musical**] / es un **movimiento cultural** que *inició en* el **siglo XIX**.

P2

En la **música** / *comienzan a haber* **formas [musicales] virtuosas y más libres y obras musicales como el lied** son basadas en **poemas de grandes escritores**.

P1: Descripción.

P2: Ejemplificación.

	OTROS	CONCEPTOS (c)	RELACIONES (r)
P1	El Un Que El	1. Romanticismo musical 2. Movimiento cultural 3. siglo XIX.	1. es 2. inició 3. en
P2	La El	4. música 5. formas musicales 6. virtuosas 7. libres 8. obras musicales 9. lied 10. poemas 11. escritores	4. En 5. comienzan a haber (=aparecen) 6. y 7. más 8. y 9. como 10. son basadas 11. en 12. de 13. grandes

Análisis de Correspondencia (En esta sección, las mayúsculas se refieren al criterio, mientras las minúsculas a los conceptos y relaciones lógicas de los estudiantes)

Conceptos idénticos	c1=C1, c3=C3, c5=C30, c9=C32
Conceptos equivalentes	c2=C2, c6=C17
Conceptos alusivos	
Relaciones idénticas	r1=R1
Relaciones equivalentes	
Relaciones alusivas	r2=R2
Correspondencia en el núcleo conceptual	Romanticismo musical

2. Lulú

PRETEST

no me acuerdo

P1

[Yo] / *no me acuerdo* [qué es el **romanticismo musical**].

P1: Descripción

	OTROS	CONCEPTOS (c)	RELACIONES (r)
P1	Qué El	1. Yo 2. Romanticismo musical.	1. No 2. me acuerdo 3. es

Análisis de Correspondencia

Conceptos idénticos	c2=C1
Conceptos equivalentes	
Conceptos alusivos	
Relaciones idénticas	
Relaciones equivalentes	
Relaciones alusivas	
Correspondencia en el núcleo conceptual	Romanticismo musical

POSTEST

No me acuerdo.

El Sturm und Drang influyó por sus formas, por el lied, música de piano.

P1

[Yo] / no me acuerdo [qué es el **romanticismo musical**].

P2

El **Sturm und Drang** influyó [en el **Romanticismo musical**] por sus formas [musicales], por el lied [y la] música de piano

P1: Descripción.

P2: Explicación. Errónea.

	OTROS	CONCEPTOS (c)	RELACIONES (r)
P1	Qué El	1. Yo 2. Romanticismo musical.	1. No 2. me acuerdo 3. es
P2	El El Sus El La	3. Sturm und Drang Romanticismo musical (=2) 4. Formas musicales 5. lied 6. música 7. piano	4. influyó en 5. por 6. por 7. y 8. de

Análisis de Correspondencia

Conceptos idénticos	c2=C1, c3=C20, c4= C30, c5= C32, c7=C19
Conceptos equivalentes	
Conceptos alusivos	c6=C33
Relaciones idénticas	r4=R17, r8=R39
Relaciones equivalentes	
Relaciones alusivas	r8=R38
Correspondencia en el núcleo conceptual	Romanticismo musical, Sturm und Drang, piano

3. Norma

PRETEST

Corriente musical que viene después del periodo clásico.

Beethoven da la forma o la base del romanticismo [musical].

Esta forma da cierta atmósfera de sensibilidad, dulzura, drama y pasión.

Creo que la textura es más flexible en cuanto a la armonía.

P1

[El **Romanticismo musical** es / la] corriente musical que viene después del periodo clásico.

P2

Beethoven da la forma o la base del romanticismo [musical].

P3

Esta **forma** / da cierta **atmósfera de sensibilidad, dulzura, drama y pasión.**

P4

[Yo] / **creo** que la **textura es más flexible en cuanto a la armonía.**

P1: Descripción.

P2: Descripción. Dice quién empieza pero no porqué o cómo.

P3: Descripción. Sigue en el qué es.

P4: Descripción. Da una característica.

	OTROS	CONCEPTOS (c)	RELACIONES (r)
P1	El La Que	1. Romanticismo musical 2. corriente musical 3. período 4. clásico	1. es 2. viene 3. después del
P2	La La	5. Beethoven 6. forma 7. base romanticismo musical(=1)	4. da 5. o 6. del
P3	Esta Cierta	Forma(=6) 7. atmósfera 8. sensibilidad 9. dulzura 10. drama 11. pasión	7. da 8. de 9. y
P4	Que La La	12. Yo 13. textura 14. flexible 15. armonía	10. Creo 11. es 12. más 13. en cuanto a (= en)

Análisis de Correspondencia

Conceptos idénticos	c1=C1, c4=29, c6=C6, c15=C14
Conceptos equivalentes	c2, c3= C2
Conceptos alusivos	c8, c9, c10, c11=C23, c14=C13
Relaciones idénticas	r1=R1
Relaciones equivalentes	
Relaciones alusivas	r13=R13
Correspondencia en el núcleo conceptual	Romanticismo musical, Preocupación, Contenido expresivo

POSTEST

S. XIX

1. es una corriente musical que se da después del clasicismo, la cual aparece con la primera obra musical romántica llamada "patétique", sonata para piano de Beethoven.

Esta corriente se caracteriza auditivamente por tener un carácter más cursi, sentimental e íntimo. En esta época el compositor como los intérpretes plasman un ángulo mucho más sentimental pasional. Armónicamente, tiene más movimiento y modulaciones a tonalidades vecinas la cual hace que haya un clímax, el gran éxtasis. Atiende a las pasiones y caprichos del individuo más que en ninguna otra corriente.

2. Después del Sturm und Drang surge el romanticismo ya que se preocupaban más por la forma y contenido en exceso hasta saturarlo, y es cuando viene el romanticismo con un balance en la forma y contenido.

las principales formas del romanticismo

virutosismo: apogeo

ballet:

música programática -> Disney

melodía

lied-> música con versos poéticos románticos
 concierto -> la mayoría para piano solista y orquesta
 cuarteto

P1

[El **romanticismo musical**] / es una **corriente musical** [de] **siglo XIX** que se da después del **clasicismo**, [y] la cual aparece con la primera **obra musical romántica** llamada "**patétique**", **sonata para piano de Beethoven**.

P2

Esta **corriente** / se caracteriza **auditivamente** por tener un **carácter más cursi, sentimental e íntimo**.

P3

En esta **época** el **compositor** como los **intérpretes** / plasman un **ángulo mucho más sentimental pasional**.

P4

Armónicamente, [el **romanticismo musical**] / tiene **más movimiento y modulaciones a tonalidades vecinas** lo cual hace que haya un **clímax**, el **gran éxtasis**.

P5

[El **romanticismo musical**] / Atiende a las **pasiones y caprichos del individuo** más que en ninguna otra **corriente**.

P6

Después del **Sturm und Drang** / surge el **romanticismo** ya que se preocupaban más por la **forma y contenido [expresivo]** en **exceso hasta saturarlo**, y es cuando viene el **romanticismo [musical]** con un **balance en la forma y contenido**.

P7

Las **formas [musicales] principales del romanticismo [musical / son el] apogeo [de] virtuosismo**, [el] **ballet**, [la] **música programática [como en] Disney**, [la] **melodía**, [el] **lied**, [que es] **música con versos**

P1, P2, P3, P4, P5: Descripción.

P6: Explicación.

P7: Ejemplificación.

	OTROS	CONCEPTOS (c)	RELACIONES (r)
P1	El La Que La cual La Que Una	1. Romanticismo musical 2. Corriente musical 3. Siglo XIX 4. Clasicismo 5. obra musical romántica 6. Patétique 7. Sonata 8. Piano 9. Beethoven	1. Es 2. Del 3. Se da 4. Después del 5. Aparece con 6. Primera 7. Llamada 8. es 9. Para 10. de
P2	Esta Un	Corriente musical (=2) 10. Carácter 11. Cursi 12. Sentimental 13. Intimo	11. se caracteriza...por 12. auditivamente 13. tener 14. más 15. e
P3	Esta El Los Un	Época (corriente musical=2) 14. Compositor 15. Intérpretes 16. Ángulo Sentimental pasional (sentimental,=12)	16. En 17. tanto como 18. Plasman 19. Mucho más
P4	El	Romanticismo musical (=1)	20. Armónicamente 21. Tiene

	Lo Cual Un El	17. Movimiento 18. Modulaciones 19. Tonalidades vecinas 20. Clímax 21. Éxtasis	22. Más 23. y 24. a 25. hace que haya (produce) 26. gran
P5	El Las Ninguna Otra	Romanticismo musical 22. Pasiones Caprichos (=12) 23. Individuo Corriente musical (=2)	27. Atiende a 28. y 29. del 30. más que en
P6	El Ya que La El Un La	24. Sturm und Drang Romanticismo musical (=1) 25. Forma 26. Contenido expresivo 27. exceso Romanticismo musical 28. Balance Forma (=25) Contenido (=26)	31. Después del 32. Surge 33. se preocupaban...por 34. más 35. Y 36. en 37. hasta 38. saturarlo 39. y 40. es 41. cuando 42. viene 43. con 44. en 45. y
P7	Las El El La La El Que El La El	29. Formas musicales 30. Principales Romanticismo musical (=1) 31. Apogeo 32. virtuosismo 33. Ballet 34. Música Programática 35. Disney 36. Melodía 37. Lied 38. Música 39. versos poéticos románticos 40. Concierto 41. Mayoría 42. Piano 43. Solista 44. Orquesta 45. Cuarteto	46. del 47. son 48. del 49. como en 50. Es 51. con 52. para 53. y 54. y

Análisis de correspondencia

Conceptos idénticos	c1=C1, c3=C3, c8=C19, c25=C6, c26=C5, c30=C30, c32=C17, c34=C34, c37=C32,
Conceptos equivalentes	c2=C2, c4=C29,
Conceptos alusivos	c12,13, 22=C23, c17,18=C13, c19=C14, c29=C30, c43=C18
Relaciones idénticas	r1=R1, r46=R36, r46=R37, r54=R39
Relaciones equivalentes	
Relaciones alusivas	r2=R2, r24=R13, r32=R17
Correspondencia en el núcleo conceptual	Romanticismo musical, Estilo, Piano, Contenido expresivo, Sturm und Drang

4. José

PRETEST
(en blanco)

POSTEST

El romanticismo musical fue un estilo musical surgido después de la época del Sturm und Drang. En éste los compositores eran muy apasionados, en ocasiones dejaban un poco de lado la cuestión musical y se enfocaban más en los textos. Tuvo influencia del Sturm und Drang debido al énfasis que hacían en sus textos, tuvo una música algo sencilla, pues su armonía era sencilla.

Algunas formas musicales fueron el ballet, opera romántica, etcétera.

P1

El **romanticismo musical** / fue un **estilo musical surgido después de la época del Sturm und Drang**.

P2

En **éste [El romanticismo musical]** los **compositores** / eran muy **apasionados**, en ocasiones **dejaban un poco de lado la cuestión musical** y se **enfocaban más en los textos**.

P3

[El **romanticismo musical**] / **tuvo influencia del Sturm und Drang** debido al **énfasis** que **hacían** en sus **textos**,

P4

[El **romanticismo musical**] / **tuvo una música algo sencilla**, pues su **armonía era sencilla**.

P5

Algunas **formas musicales [del romanticismo musical]** / fueron el **ballet, opera romántica, etcétera**.

P1: Descripción. Ubicación temporal.

P2 : Descripción. Características.

P4: Descripción.

P3: Explicación. Aunque errónea.

P5: Ejemplificación.

	OTROS	CONCEPTOS (c)	RELACIONES (r)
P1	El Un La	1. Romanticismo musical 2. estilo musical 3. época 4. Sturm und Drang	1. fue 2. surgido 3. después de 4. del
P2	En Los Muy Un La los	éste [= romanticismo musical, c1] 5. compositores 6. apasionados 7. ocasiones 8.lado 9. cuestión musical 10. textos.	5. eran 6. en 7. dejaban 8. poco 9. de 10. y 11. se enfocaban 12. más 13. en
P3	El Que sus	Romanticismo musical(=1) 11. influencia Sturm und Drang(=4) 12. énfasis textos(=13)	14. tuvo 15. del 16. debido al 17. hacían 18. en
P4	El Una su	Romanticismo musical(=1) 13. música 14. sencilla 15. armonía sencilla(=14)	19. tuvo 20.algo 21. pues (=porque, causalidad) 22. era
P5	Algunas	16. formas musicales Romanticismo musical (=1)	23. del 24. fueron

	El etcétera	17. ballet 18. ópera romántica	
--	----------------	-----------------------------------	--

Análisis de Correspondencia:

Conceptos idénticos	c1=C1, c4=C20, c15=C14, c16=C30
Conceptos equivalentes	c2, c3= C2, c12=C4
Conceptos alusivos	c6=C24, c9=C6, c10=C5, c17=C35
Relaciones idénticas	
Relaciones equivalentes	r1=R1, r24=R37
Relaciones alusivas	r17=R6, r11=R7
Correspondencia en el núcleo conceptual	Romanticismo musical, Preocupación, Contenido expresivo, estilo, Sturm und Drang

5. Rodolfo

PRETEST

es una etapa y estilo musical en el cual la música era relajante y elegante.

Con muchas ideas novedosas aplicadas.

no recuerdo

P1

[El **romanticismo musical**] / es una **etapa y estilo musical** en el cual la **música era relajante y elegante**.

P2

[El **Sturm und Drang** / *influyó en la aparición del romanticismo musical*] Con muchas **ideas novedosas aplicadas**.

P3

[Yo] / *no recuerdo* [las **formas musicales principales del romanticismo musical**].

P1: Descripción, aunque la proposición no es verdadera.

P2: Explicación, aunque en realidad está vacía de contenido.

P3: Ejemplificación, vacía de contenido.

	OTROS	CONCEPTOS (c)	RELACIONES (r)
P1	El Una El Cual la	1. Romanticismo musical 2. etapa 3. estilo musical 4. música 5. relajante 6. elegante	1. es 2. y 3. en 4. era 5. y
P2	El La muchas	7. Sturm und Drang 8. aparición Romanticismo musical(=1) 9. ideas	6. influyó en 7. del 8. con 9. novedosas 10. aplicadas
P3	Las	10. Yo 11. formas musicales 12. Principales Romanticismo musical (=1)	11. no 12. recuerdo 13. del

Análisis de Correspondencia

Conceptos idénticos	c1=C1, c7=C20, c11=C30
Conceptos equivalentes	c2, c3=C2,
Conceptos alusivos	c12=C31
Relaciones idénticas	r1=R1, r13=R36
Relaciones equivalentes	
Relaciones alusivas	
Correspondencia en el núcleo conceptual	Romanticismo musical, Sturm und Drang, Estilo

POSTEST

El romanticismo musical es un tipo de música romántica, es decir, al referirme a romántica, me refiero a tranquilo, algo como que, amor o algo así.

pues influye de una manera importante ya que fue otro movimiento.

ballet, lied, no me acuerdo.

P1

El **romanticismo musical** / es un **tipo de música romántica**,

P2

es decir, *al [yo]* / *referirme a romántica*, *me refiero a tranquilo*, algo como que, **amor o algo así**.

P3

[El **Sturm und Drang**] pues / *influye de una manera importante* ya que fue otro **movimiento**.

P4

[Las **formas musicales principales del romanticismo musical** / son el] **ballet [y el] lied**,

P5

[yo] / *no me acuerdo*.

P1, P2: Descripción, aunque la proposición no es verdadera.

P3: Explicación, aunque en realidad está vacía de contenido.

P4: Ejemplificación.

	OTROS	CONCEPTOS (c)	RELACIONES (r)
P1	El un	1. Romanticismo musical 2. tipo 3. música romántica	1. es 2. de
P2	Es decir (muletilla) Algo como que (muletilla)	4. yo 5. romántica 6. tranquilo 7. amor 8. algo así (no puede precisar la etiqueta del concepto)	3. Al 4. Referirme a 5. me refiero a 6. o
P3	El Pues ya que otro	9. Sturm und Drang 10. manera 11. Movimiento	7. Influye 8. de 9. importante 10. fue
	P4 Las el el	12. Formas musicales 13. Principales Romanticismo musical(=1) 14. Ballet 15. lied	11. del 12. son 13. y
P4		16. yo	14. no 15. me acuerdo

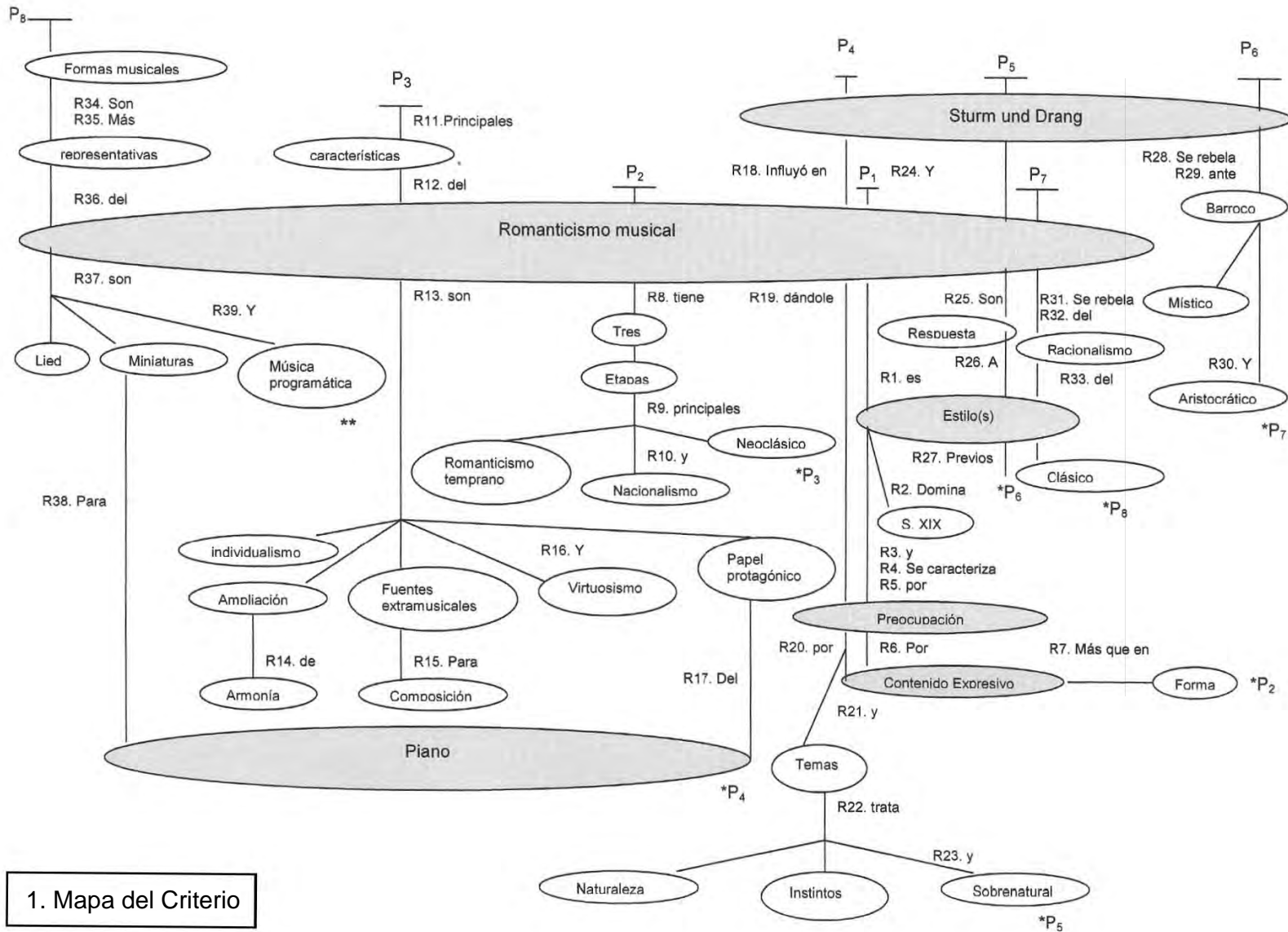
Análisis de Correspondencia

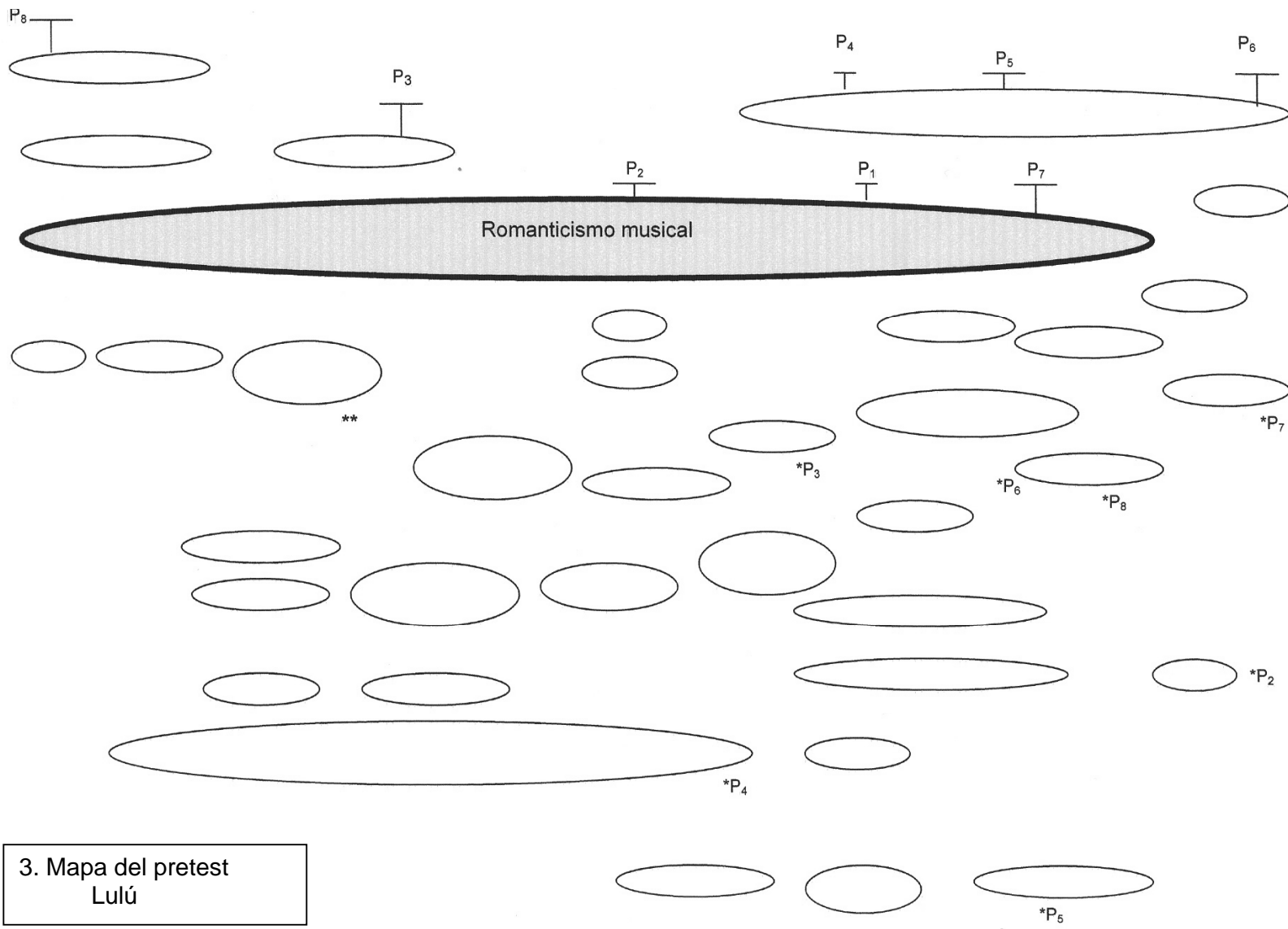
Conceptos idénticos	c1=C1, c9=C20, c12=C30, c15=C32
Conceptos equivalentes	c2, c11=C2,
Conceptos alusivos	c14=34, c7=C23, c13=C31
Relaciones idénticas	r1=R1, r12=R36, r13=R37, r14=R39
Relaciones equivalentes	
Relaciones alusivas	
Correspondencia en el núcleo conceptual	Romanticismo musical, estilo, Sturm und Drang

ANEXO XIII

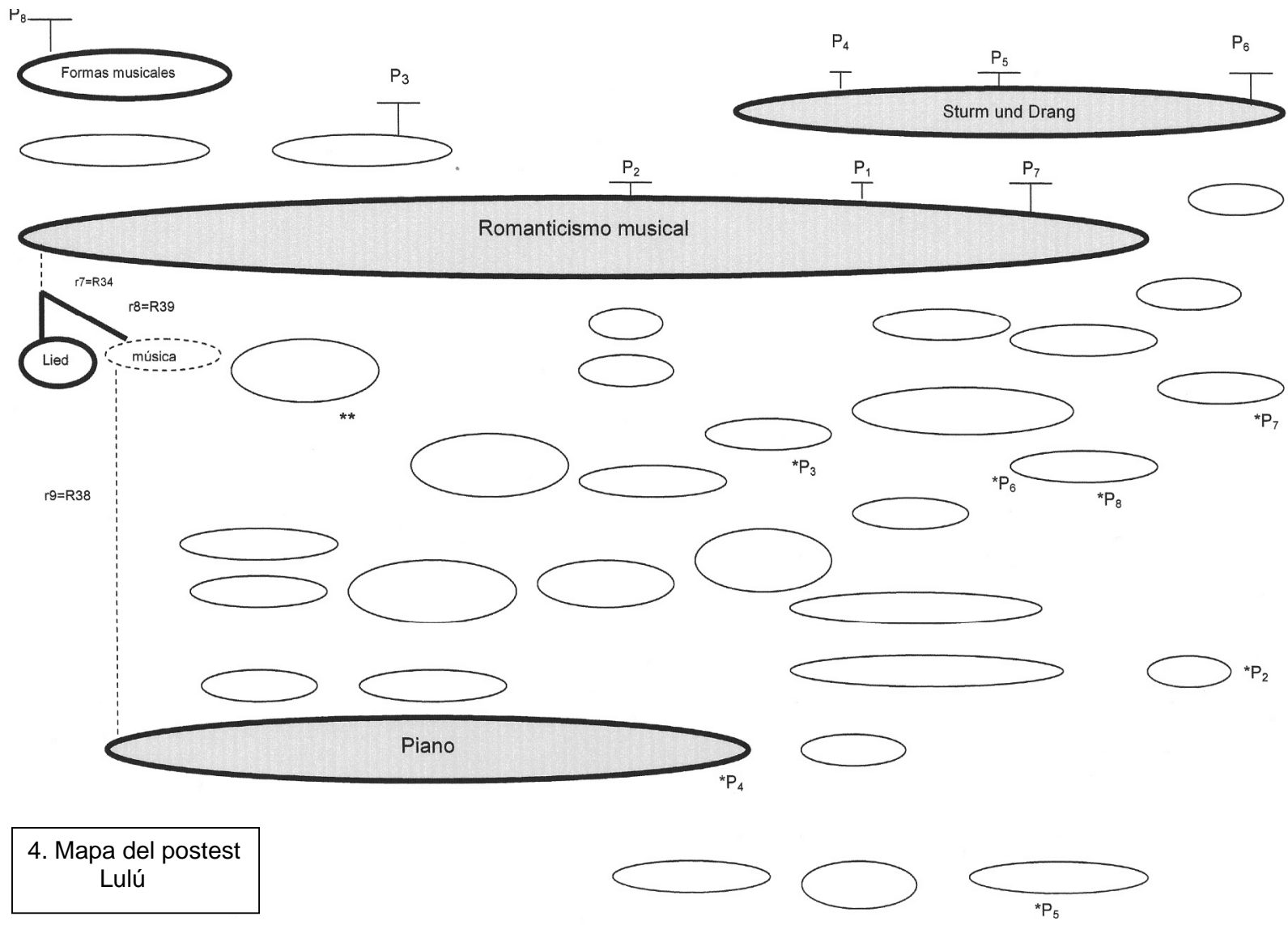
MAPAS PROPOSICIONALES

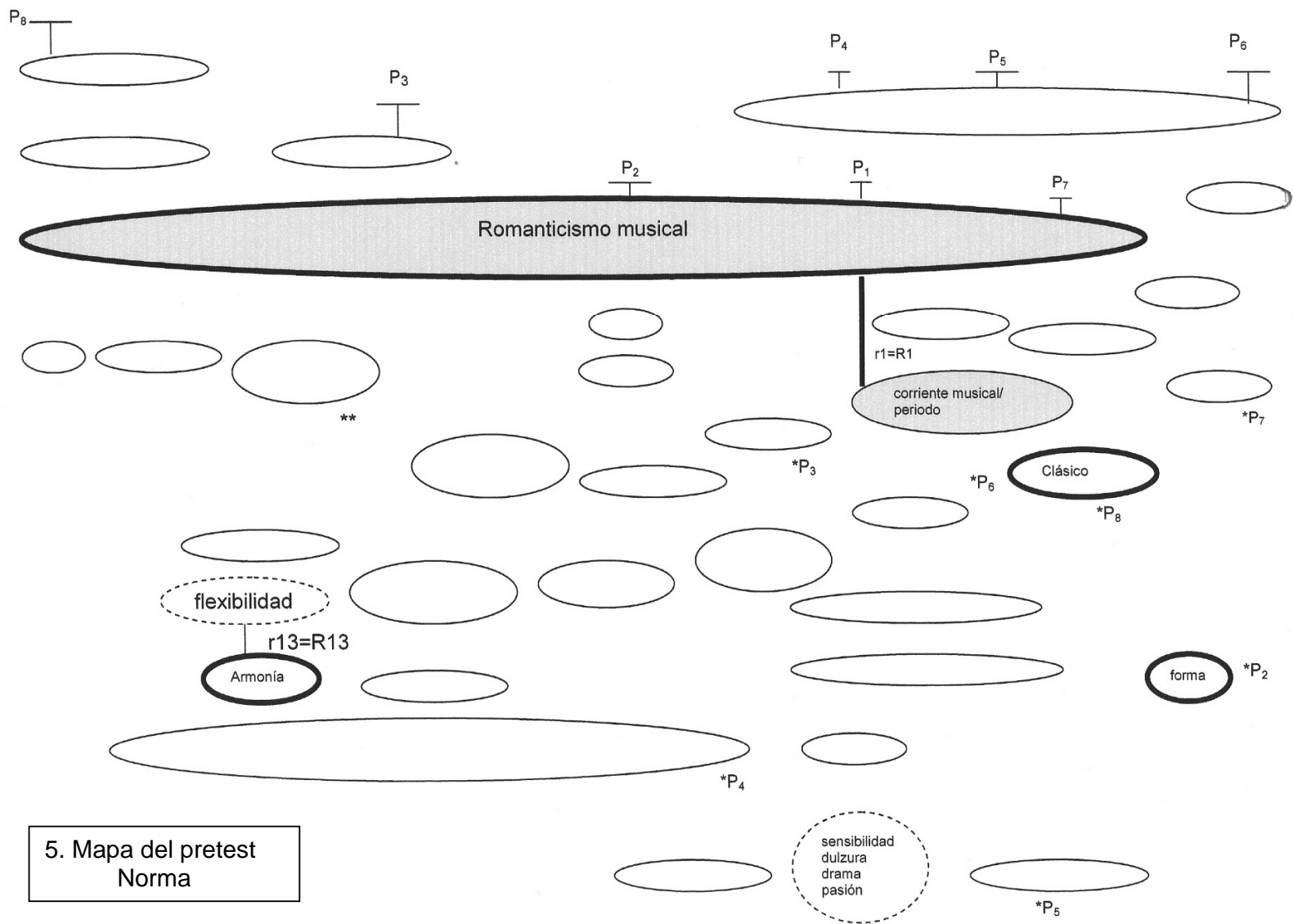
1. CRITERIO
2. POSTEST ROSINA
3. PRETEST LULÚ
4. POSTEST LULÚ
5. PRETEST NORMA
6. POSTEST NORMA
7. POSTEST JOSÉ
8. PRETEST RODOLFO
9. POSTEST RODOLFO



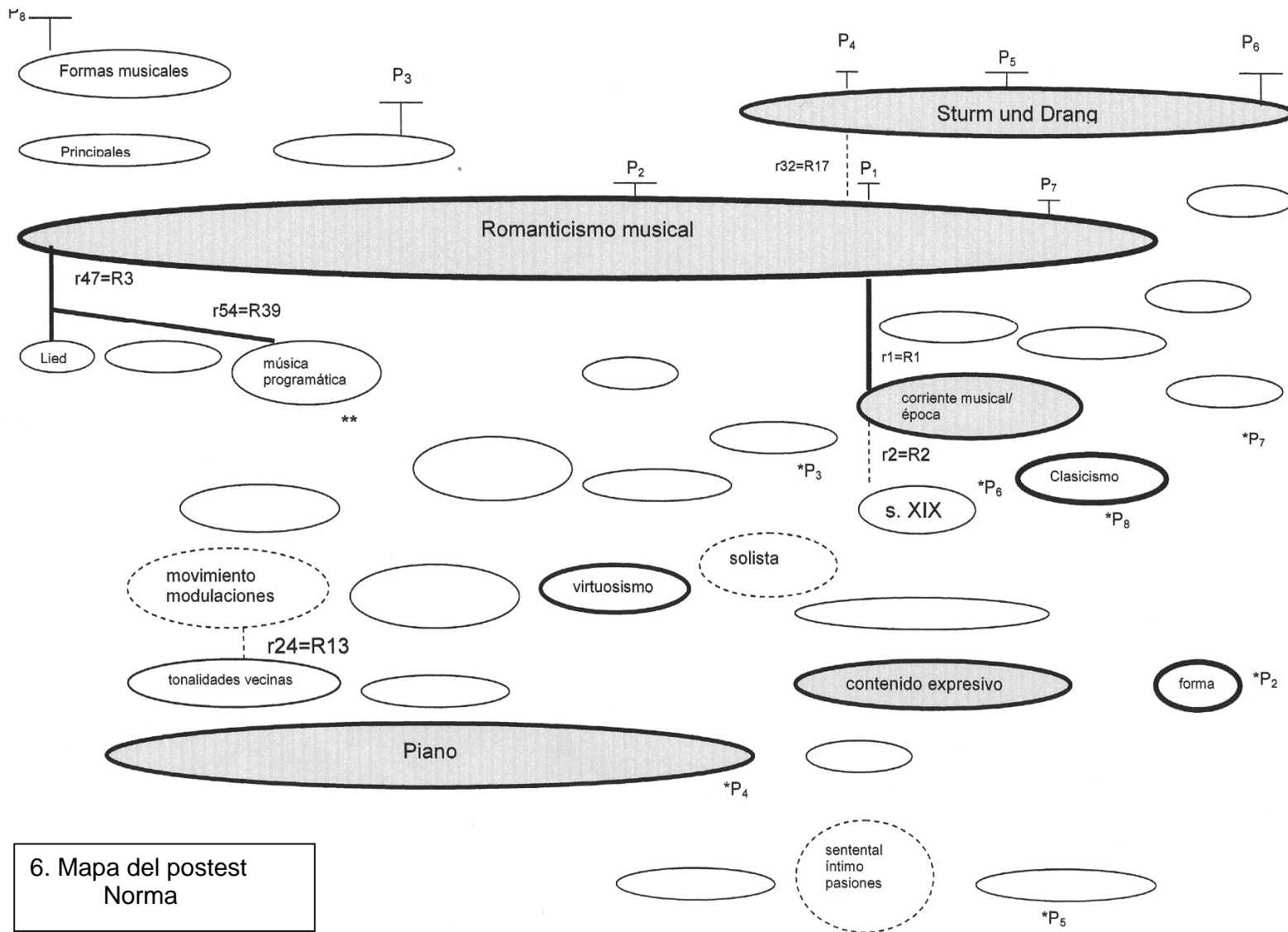


3. Mapa del pretest
Lulú

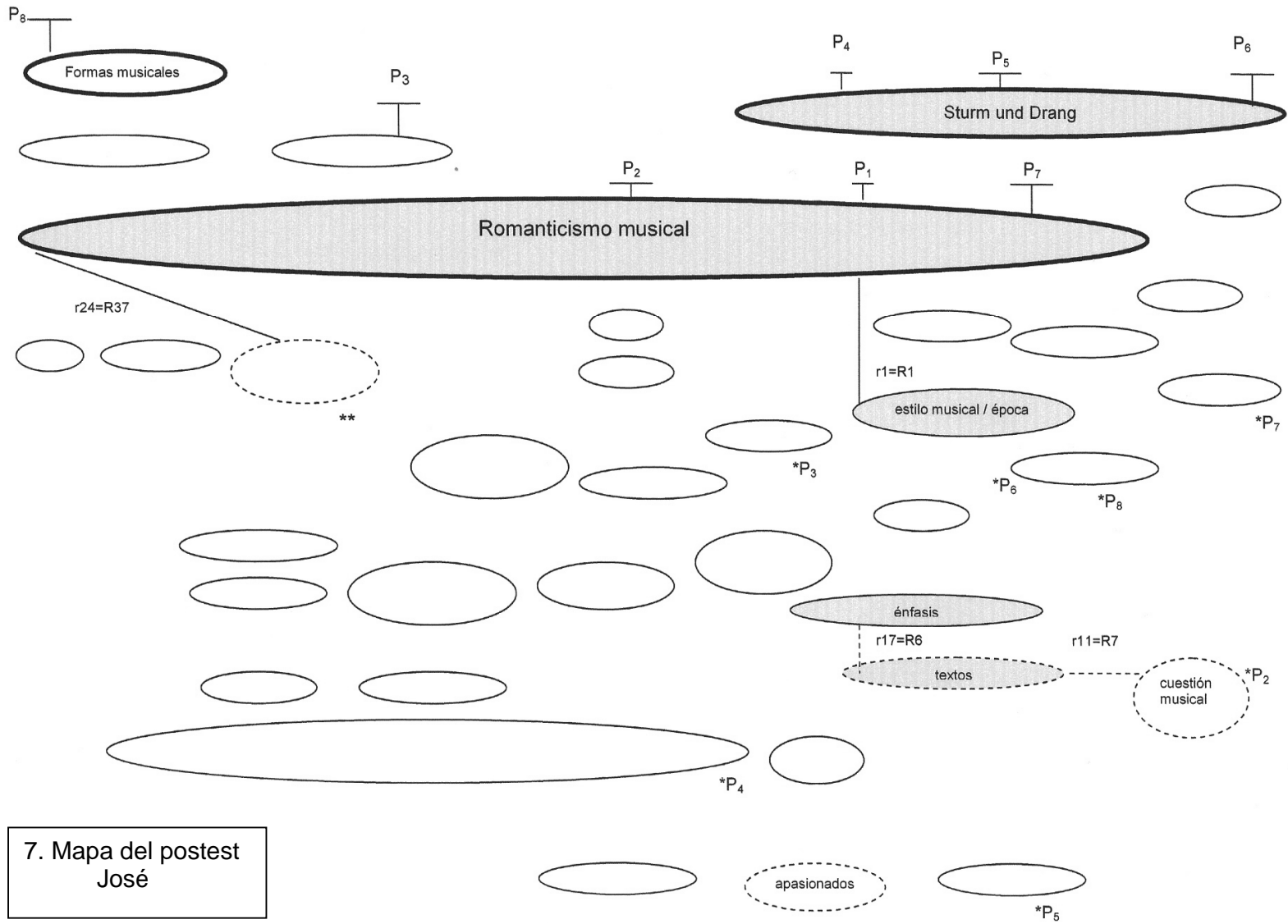




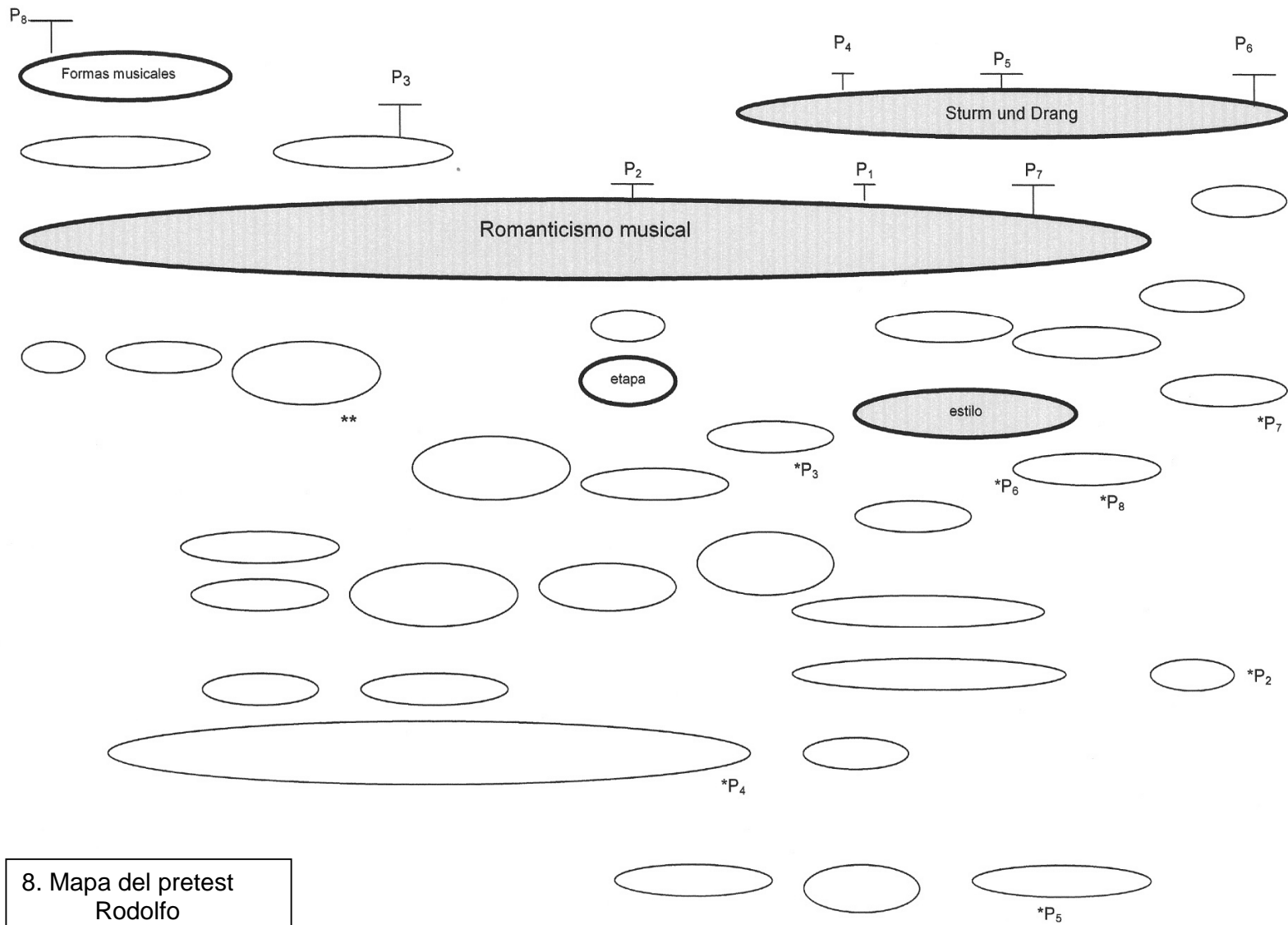
5. Mapa del pretest
Norma



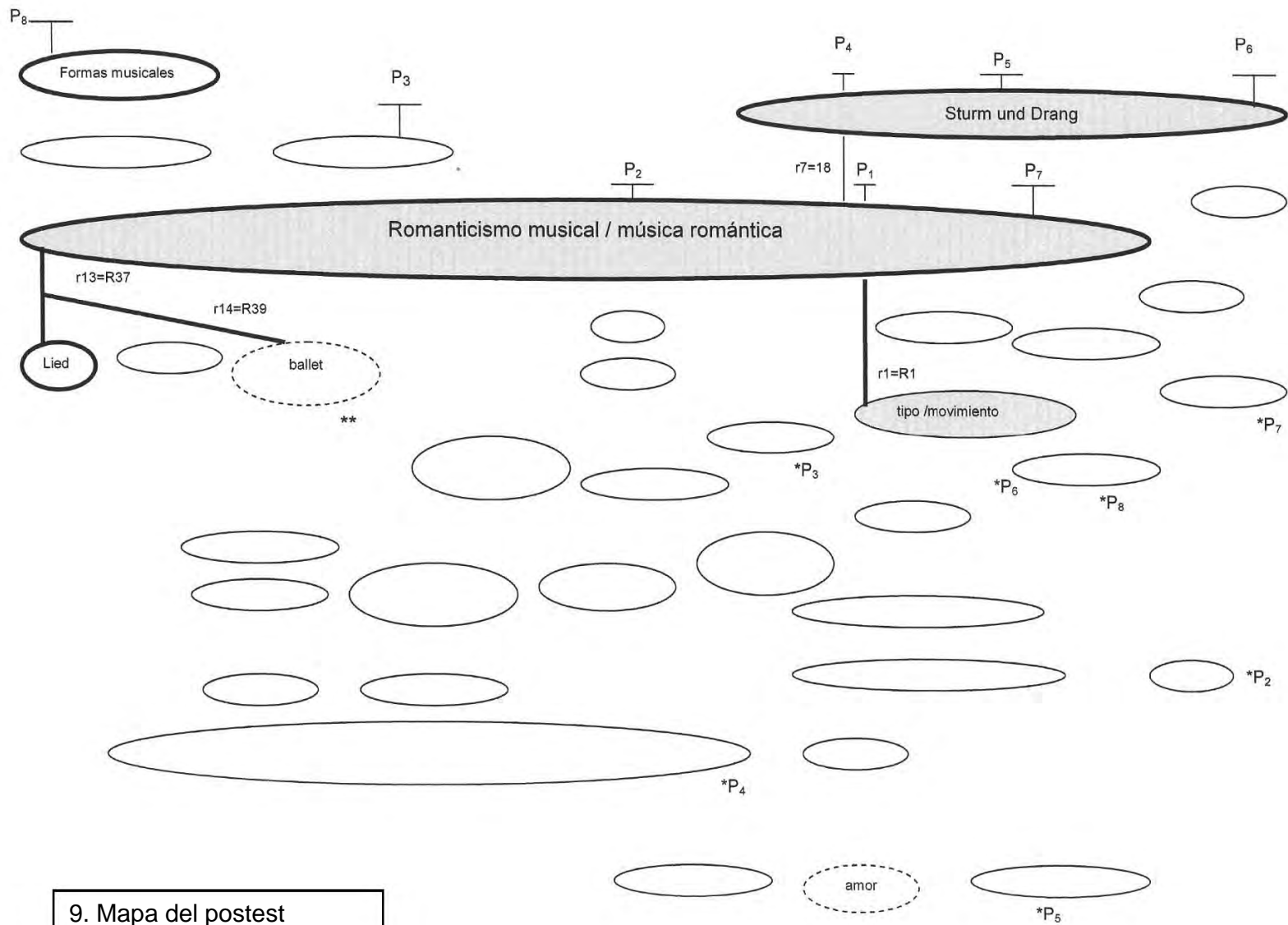
6. Mapa del postest Norma



7. Mapa del postest José



8. Mapa del pretest Rodolfo



9. Mapa del postest Rodolfo