



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

Programa de Maestría y Doctorado en Música

Facultad de Música

Centro de Ciencias Aplicadas y Desarrollo Tecnológico

Instituto de Investigaciones Antropológicas

TESINA LA SELECCIÓN DEL REPERTORIO LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE Y LA ACTUALIZACIÓN DE PLANES DE ESTUDIOS PARA LA CARRERA DE CANTO

QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE
MAESTRO EN MÚSICA
(INTERPRETACIÓN MUSICAL)

PRESENTA
Arturo Rodríguez Torres

TUTOR
Dr. Juan Hugo Barreiro Lastra
Programa de Maestría y Doctorado en Música

MÉXICO, D.F.

JUNIO 2015



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.

JURADO

PRESIDENTE

Dra. María de los Ángeles Chapa Bezanilla

SECRETARIO

Mtra. María Teresa Frenk Mora

VOCAL

Mtra. Ninowska Lourdes Fernández-Britto Rodríguez

VOCAL

Mtro. Rufino Montero Gutiérrez

VOCAL

Mtra. Encarnación Vázquez

AGRADECIMIENTOS

En al ámbito de la UNAM

A la Universidad Nacional Autónoma de México, por ser mi alma mater desde el Colegio de Ciencias y Humanidades hasta mis estudios de Maestría en Música en la Facultad de Música y por haberme dado la oportunidad de laborar como profesor de canto durante 18 años en la Escuela Nacional de Música.

En la Facultad de Música

A todos mis maestros, en especial a María Eugenia Mendoza, Roberto Bañuelas y Rufino Montero. Por sus enseñanzas y ejemplo durante mis estudios del Curso Propedéutico Musical, la Licenciatura en Canto y la Maestría en Música, respectivamente.

En la Universidad Autónoma de Coahuila

Al doctor Francisco Osorio Morales, Tesorero General, al Departamento de Superación Académica y a la Escuela Superior de Música. Por su apoyo para realizar mis estudios de maestría.

En la Universidad de Guanajuato

Al doctor Juan Hugo Barreiro Lastra, Coordinador del Programa de Doctorado en Artes Tutor de este examen profesional y a la Escuela de Música.

En lo general

A mis alumnos.

Causa de cuestionamiento, autocrítica y superación profesional constante.

A mis padres Celso Rodríguez Garnica, a mi madre Elvia Torres Ramírez y a todos mis hermanos por su ejemplo, apoyo y cariño como familia.

A mi esposa, la maestra Angélica Lizeth Ramírez Ramírez.
Por su apoyo incondicional, amor, diálogo y aliento para concluir mis estudios.

A la maestra Angelina González Morales.
Por su guía y amistad en todas mis empresas desde que fuera su discípulo.

A mi hijo, Arturo Josué Rodríguez.
Por ser un ejemplo de vida para mí.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	IV
I LA SELECCIÓN DEL REPERTORIO DEL CANTANTE	
Resumen.....	2
Introducción	3
1.1 Consideraciones iniciales.....	4
1.2 Problemas iniciales en la selección.	6
1.3 El conflicto formativo.....	9
1.4 Problemas del enfoque interpretativo.	11
1.5 El problema conceptual en los docentes.	15
1.6 Relación simbiótica obra-interprete.	18
1.7 Conclusiones.	20
II LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE EN EL ESTUDIANTE DE CANTO	
Resumen.....	23
Introducción	24
2.1 El conflicto entre la medición y la evaluación.	27
2.2 El conductismo y constructivismo en la evaluación.....	31
2.3 Los tipos de evaluación.....	34
2.4 La visión cuantitativa, cualitativa y mixta en la evaluación.	43
2.5 Los agentes evaluadores: autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación.....	46
2.6 Contenidos a evaluar.	49
2.7 La comprobación del aprendizaje.....	51
2.8 La subjetividad de la evaluación en la interpretación vocal escénica.	55
2.9 La evaluación en los concursos de canto.	57
2.10 El problema de los instrumentos de evaluación.....	59
2.11 Conclusiones.....	61
III LA ACTUALIZACIÓN DE PLANES DE ESTUDIOS PARA LA CARRERA DE CANTO	
Resumen.....	67
Introducción	68
3.1 El plan de estudios como parte del constructo curricular.	71
3.2 Antecedentes del plan de estudios en la música.	73
3.3 El objeto de la actualización del plan de estudios.	75
3.4 Importancia de la formación musical.	76
3.5 La oferta y demanda laboral del cantante en la actualidad.	76
3.6 Importancia de la diversidad en los contenidos.	78
3.7 La visión cosmopolita en la profesión musical.	81
3.8 Influencia de la tecnología en el alumno.	82
3.9 Disputa ético-social sobre el diseño del plan de estudios.	83
3.10 El problema entre el diseño curricular y su implantación.	86
3.11 La necesidad de la actualización del profesorado.	87
3.12 Algunos síntomas de las deficiencias en el diseño.....	91
3.13 Conclusiones.....	92
BIBLIOGRAFÍA	95
ANEXOS	99

INTRODUCCIÓN

La presente tesina está compuesta por tres ensayos académicos que tratan cuestiones de trascendencia para el estudiante de canto en formación, el intérprete profesional, el profesor de la especialidad y los centros de instrucción musical a nivel superior.

Aunque no se planearon con la intención de desarrollar un tema único, guardan cierta relación. El documento aporta elementos sobre algunos aspectos a considerar en la práctica docente e interpretativa desde su fundamentación teórica, relacionados con la enseñanza y el aprendizaje; asimismo, brinda información básica que puede ayudar a orientar la búsqueda de soluciones y la reflexión en torno a problemas complejos en la educación musical en México.

La selección del repertorio (contenidos), la evaluación del aprendizaje y la actualización de planes de estudios para la carrera de canto en escuelas profesionales de música, remiten inevitablemente a algunos aspectos relacionados con la teoría curricular en su dimensión disciplinar, social, cultural y operativa.

En suma, las tres reflexiones abordan, desde diversas ópticas, el aprendizaje y la enseñanza del canto como un fenómeno interdisciplinario que requiere un análisis desde lo complejo.

I LA SELECCIÓN DEL REPERTORIO DEL CANTANTE

Resumen

En cuanto al tipo de repertorio que debe abordar el estudiante en sus diferentes niveles de desarrollo, los criterios pedagógicos o didácticos que deben tomarse en cuenta para dicha elección son temas de discusión en la comunidad académica y profesional.

Actualmente no se ha podido verificar en la literatura del campo un método de análisis, modelo o teoría capaz de identificar, valorar y enunciar de manera precisa las dificultades interpretativas que implica cada una de las obras que conforman los diferentes géneros y épocas del repertorio vocal.

El profesor de canto, basado en su experiencia y conocimientos, asigna a cada estudiante el repertorio vocal que considera adecuado. En el caso del intérprete profesional, por lo general lo elige él mismo o según las propuestas de trabajo que reciba.

Introducción

Uno de los principales problemas a los que se enfrenta el cantante de ópera es su objeto de estudio, ya que pretende abordar un repertorio escrito a lo largo de un periodo de más de cuatrocientos años en varios idiomas, lo cual implica una gran diversidad de dificultades conceptuales, técnicas e interpretativas (Nanda, 2000).

Dependiendo del género de música vocal o periodo en el que el cantante decida especializarse, para realizar una interpretación informada es pertinente que además conozca algunos aspectos en torno a la composición de la obra, el compositor y parte de la cultura general, artística y musical de los países de donde provienen las obras que pretende interpretar. Calzadilla (1998) menciona este aspecto:

El tema y la idea reúnen la cosmovisión, la ideología y el sistema valorativo del compositor. Representan el núcleo central de la obra a través del cual se desarrolla el argumento. Si el tema y la idea consideran determinado asunto moral, amoroso, político, religioso, estético... el argumento refleja el devenir de los sucesos, la acción y la interacción concreta de sus personajes (p. 22).

Como la interpretación vocal escénica incluye el estudio de un repertorio tan vasto, exige para el cantante una formación específica en diversas áreas y disciplinas del conocimiento de las artes, la música, el canto, la historia, la cultura y la naturaleza humana.

Por lo anterior, es común observar errores en la interpretación de algunos cantantes profesionales y estudiantes de canto, lo cual tiene un impacto negativo en su desarrollo personal, laboral y artístico.

Saber a ciencia cierta qué tipo de repertorio se debe elegir para cantar es un cuestionamiento fundamental en la disciplina, debido a las implicaciones que tiene para el intérprete y docente en todas las etapas de su vida artística, ya que deberá seleccionar obras

para sí mismo y para las otras tesituras de la voz humana, si decide ejercer la docencia. Hahn (1910) menciona que el cantante nunca deja de aprender y crecer en el arte de la interpretación, aún después de perder las facultades vocales.

Debido a la importancia del fenómeno descrito, considero pertinente realizar una reflexión al respecto, con la finalidad de esclarecer la relación entre los intereses, capacidades, conocimientos y habilidades del intérprete (sujeto de aprendizaje) y las exigencias interpretativas que la obra le impone (contenidos).

1.1 Consideraciones iniciales.

Hay diferencias importantes entre los distintos géneros del repertorio vocal. Según Fleming (1985), por diversas causas antropológicas, el arte es una expresión humana que se transforma históricamente con la cultura, la sociedad y los avances científicos y tecnológicos. La música y el canto no permanecen al margen de dichos cambios. Lawson en Rink (2001) menciona este hecho:

Las prácticas interpretativas se han unido provechosamente al estudio antropológico, de modo que el trabajo de campo abarca generalmente tanto el proceso de creación como el de interpretación (p. 21).

De esta manera, la moda, las corrientes estéticas, los géneros, el lenguaje musical y los recursos compositivos han cambiado a través de los siglos, de modo que hay diferencias sustanciales entre obras barrocas, clásicas, románticas o contemporáneas; por lo mismo, también en los géneros y subgéneros musicales. Además, cada obra se compuso pensando en cierto tipo de intérprete, público y en un contexto histórico socialmente definido.

Una prueba de ello es el desarrollo de los instrumentos de la orquesta y la enorme diferencia en el número de músicos que la componen. Lawson en Rink (2001) menciona este hecho:

Bach vivió en una época en que los conceptos de genio y obra maestra aún no se habían formulado; trabajando de semana en semana con una pequeña orquesta de dieciocho a veinticuatro instrumentistas para acompañar a sus cantantes, sin duda le habría asombrado que las generaciones posteriores lo veneraran... Posteriormente el tamaño de las orquestas era muy variado; más avanzado el siglo, las experiencias de Brahms abarcaban desde su agrupación favorita de Meinsingen, de cuarenta y ocho músicos, hasta la Gewandhaus de Leipzig, con una plantilla de noventa y ocho intérpretes (p. 28).

Si se considera que Johann Sebastian Bach vivió de 1685 a 1750 y Johannes Brahms de 1833 a 1897, se puede observar cómo la orquesta pasó de ser una agrupación de 18 integrantes hasta una de 98, cambio que ocurrió en un periodo de tiempo de 200 años. Se puede inferir la diversidad de cambios que por consecuencia ha habido en la composición para música orquestal, los instrumentistas y la interpretación del canto, porque la mayoría de las obras que se abordan pertenecen a compositores de los pasados cuatro siglos.

Esa es una de las razones por las cuales se debe recurrir a la historia de la música como fuente de información para poder interpretar las obras de manera más asertiva, hecho que conlleva diferentes cuestionamientos.

No siempre se puede saber con facilidad qué tipo de intérprete requiere una obra. Cuando la obra es un estreno y el compositor vive en la localidad, la interpretación se realiza en el presente con una retroalimentación y comunicación directa entre el creador y el intérprete. Por ejemplo, hay varias óperas que se han estrenado del connotado compositor Federico Ibarra, en las que él personalmente ha supervisado la puesta en escena, entre ellas: *El Principito*, *Despertar del sueño*, *Ambrosio*, *Alicia y Leoncio* y *Lena*.

En este caso, seguramente fue más fácil para los intérpretes del estreno saber cuáles eran las intenciones del compositor, que en el caso de quienes interpretan una obra de un creador con el que ya no se puede tener contacto más que a través de la literatura o la historia.

Tal es el caso, por ejemplo, de Giuseppe Verdi (1813-1901). Quien era un hombre de teatro y un gran conocedor de la voz humana, y también le gustaba supervisar todos los aspectos concernientes a los estrenos de sus obras. Pero como él murió hace más de un siglo, interpretar alguna de sus óperas en la actualidad, remite al intérprete a buscar cierta información en el pasado, si es que se desea abordarla históricamente.

1.2 Problemas iniciales en la selección.

Es un hecho que desde los griegos hasta nuestros días, la música ha estado regida por una “legislación” o normas estéticas y estilísticas contenidas en diversos documentos que definen cómo ejecutarla, entre ellos libros, métodos, partituras, tratados, cartas, diarios, etcétera. Esta información es objeto fundamental de la investigación documental y del sustento referencial de la interpretación artística.

Sin embargo, cada uno de esos documentos contiene información parcial para poder recrear e interpretar la obra. En las traducciones muchas veces se pierde información valiosa, al igual que en las limitaciones de la notación y la partitura musical. Walls en Rink (2001) lo describe claramente: “Así como la pronunciación y los significados de las palabras cambian con el tiempo, la notación musical aparentemente estándar tiene significados sutilmente diferentes dependiendo de dónde y cuándo fue escrita” (p. 36).

Actualmente existe una tendencia historicista en cuanto a la interpretación que posiblemente surgió cuando Felix Mendelssohn rescató *La Pasión según San Mateo* de Bach. Lawson en Rink (2001) lo señala:

La recuperación de la música antigua comenzó en serio, siendo ejemplos importantes la interpretación que hiciera Mendelssohn en 1829 de *La Pasión según San Mateo* de Bach y el repertorio coral dirigido por Brahms, que incluía obras de Morley, Schütz, Palestrina, Bach y Händel. Músicos como Arnold Dolmestch fueron pioneros de la concienciación histórica que tuvo gran aceptación durante el siglo XX (p. 28).

La interpretación escénica de la obra puede ser histórica o libre, por lo que no siempre se puede saber con exactitud todos los requerimientos estéticos que implica para el intérprete en ese aspecto. Lo importante es la información que éste considere como relevante para comprender la esencia de la composición musical y dramática de la obra e iniciar su proceso creativo al interpretar.

La aportación de la historia en el proceso interpretativo es innegable, aunque es importante señalar que existen diferentes posturas entre teóricos, académicos, intérpretes y compositores, en cuanto a sus límites y usos en la práctica musical. Lawson en Rink (2001) menciona parte del conflicto:

La conciencia histórica estaba suficientemente desarrollada en 1952 como para que Hindemith afirmara que toda música ha de ser interpretada con los medios de producción que se utilizaban cuando el compositor la ofreció a sus contemporáneos. Pero también se percató de las limitaciones de esa aproximación; nuestra forma de ser no es idéntica a la de nuestros antepasados, y por lo tanto su música, aunque la recreemos con absoluta perfección técnica, nunca tendrá para nosotros exactamente el mismo significado que tenía para ellos. En respuesta a la aceptación generalizada de la interpretación histórica, algunos se han preguntado cómo se puede relacionar el conocimiento histórico con la pasión y convicción personal del intérprete (p. 31).

En dicho conflicto los compositores han tomado diferentes posturas, en oposición a que la interpretación se torne un ejercicio excesivamente teórico. Di Stefano (1991) transcribe una carta de Giuseppe Verdi escrita en 1871, en torno a este fenómeno:

Para el cantante yo querría: amplio conocimiento de la música; ejercicios sobre la emisión de la voz; larguísimos estudios de solfeo como en el pasado; ejercicios de voz y palabra con pronunciación clara y perfecta. Luego, sin que un maestro de perfeccionamiento le enseñe las afectaciones del canto, yo querría que el joven, fuerte en música con la garganta ejercitada y flexible, cantase guiado tan sólo por su sentimiento. No sería un canto de escuela, sino de inspiración. El artista sería una individualidad; sería *él* o, mejor todavía, sería en el melodrama, el personaje que debería representar (p. 26).

La carta es reveladora, pues demuestra parte de la subjetividad y limitaciones que tiene la interpretación histórica, ya que es imposible saber cómo “guiará su sentimiento” a cada intérprete que hoy en día o veinte años más adelante decida abordar una obra. Hipotéticamente, un cantante del futuro, en 2035, podrá argumentar, con referencia a esta misma carta, que su interpretación de Verdi es histórica y correcta porque canta guiado “por su sentimiento y es una individualidad” como Verdi lo dejó escrito de su propio puño y letra en aquella carta.

Continuando con Di Stefano (1991), comenta que en 1954, el mundialmente famoso compositor y director de orquesta Wilhelm Furtwängler (1886-1954) expresó que el pensamiento científico y el pensamiento artístico son antagónicos: “La crisis en la vida musical moderna consiste en el hecho de que uno de los dos, el pensamiento científico, ha crecido de pronto desmesuradamente, a expensas de todo el resto” (p.54).

Giuseppe Di Stefano (1921-2008) fue uno de los más grandes intérpretes del siglo pasado. Cita en su libro autobiográfico (1991): “Vivimos en una época fanáticamente teórica, en la cual ciencia y técnica han pasado a ser una religión a costa del arte y del artista: intuición,

capacidad de crear sensaciones, instinto, parecen cosas remotas, del pasado” (p. 56). Visión que compartía con María Callas y otros grandes intérpretes. Esta postura sigue vigente hoy en día y sigue motivando interminables debates.

1.3 El conflicto formativo.

Cuando a un cantante se le contrata para interpretar una obra que él no conoce, es probable que antes de decidir aceptar o no el trabajo, consiga la partitura y evalúe las dificultades interpretativas implícitas en ese repertorio específico, en relación directa con sus posibilidades reales de ejecutarlo; es decir, realiza una autoevaluación inicial de sí mismo (el sujeto de aprendizaje) y una evaluación de la obra (el contenido).

La psicología educativa es fundamental para ayudar a entender cómo aprende el ser humano y las teorías del aprendizaje han demostrado que el hombre es capaz de aprender de muy diversas formas, y además, no son excluyentes entre sí como señala Coll (2006):

Las informaciones que proporciona el análisis psicológico son útiles para seleccionar objetivos y contenidos, para establecer secuencias de aprendizaje que favorezcan al máximo la asimilación de contenidos y el logro de objetivos, para tomar decisiones sobre la manera de enseñar y, por supuesto, para evaluar si se han conseguido los aprendizajes prescritos en la extensión y profundidad deseadas; en suma, porque afectan a todos los elementos que forman parte necesariamente de una propuesta curricular concreta (p. 9).

El problema es que normalmente la mayoría de los profesores de canto son intérpretes que no son especialistas en teorías del aprendizaje, ni en metodología de la enseñanza musical, porque su formación profesional es otra.

En primer lugar, no existe un modelo de evaluación que pueda aplicar a sí mismo el intérprete, que le permita identificar los aprendizajes previos y el grado de control que requiere para abordar con éxito cada tipo de obra. Por lo mismo, cada sujeto realiza su propia autoevaluación a criterio personal, auxiliándose de un profesor de canto, director de orquesta o colega.

Ausubel (1973), en su teoría del aprendizaje significativo, resalta la importancia del vínculo entre los aprendizajes y conocimientos previos del alumno y su relación con los conocimientos nuevos. En el caso de la música, por lo general el profesor es el encargado de realizar esta evaluación y vinculación.

En segundo lugar, tampoco se ha encontrado en la literatura de la especialidad un método o modelo de análisis del repertorio vocal ecléctico que permita identificar el grado de complejidad interpretativa de un número tan grande y variado de obras. Por lo mismo, no existe ninguna escala estimativa, taxonomía o parámetro para clasificar el nivel y tipo de dificultades implícitas en ellas.

Según Nanda (2000), seleccionar una obra de entre cuatro siglos de repertorio vocal proveniente de distintos países es un objetivo complejo para un intérprete mexicano, debido a la cantidad de material que ha sido compuesto en un periodo de tiempo tan amplio. De entrada, habría que considerar que México no es fundamentalmente una cultura bilingüe.

La Fundación México Bilingüe es una asociación civil sin fines de lucro que promueve la cultura y apoya el aprendizaje de idiomas de mayor demanda a nivel nacional, como el inglés, francés, alemán e italiano.

En un estudio que realizó dicha fundación en el 2014, reportó que sólo el 4% de la población total, de poco más de 103 millones de mexicanos, declara poder hablar otro idioma, y el más común es el inglés. Sólo se puede imaginar el porcentaje, mucho menor,

de mexicanos que hablan otros idiomas como alemán, italiano o francés, que son las lenguas en las que comúnmente se canta (Bañuelas, 2001).

La evaluación del contenido a aprender (la obra), puede ser un paso importante para garantizar su correcta selección y futura programación, ya que brindará elementos de juicio para identificar las dificultades que lo conforman.

Una evaluación inicial del sujeto de aprendizaje (el intérprete), puede ayudar a identificar sus capacidades generales y específicas, en función del contenido (la obra) y las actividades didácticas y metodológicas que guiarán el proceso su aprendizaje.

1.4 Problemas del enfoque interpretativo.

En la actualidad, se ha observado como menciona Torres (1998) que existe una tendencia a la especialización en todas las ramas del conocimiento, influencia probable de una visión tecnocrática de la educación, que privilegia la producción de objetos materiales, y una sobrevaloración de la ciencia y la tecnología sobre las artes y humanidades.

Lo cual se puede observar en la visión y obsesión científicista para abordar todos los fenómenos concernientes al ser humano y la gran influencia de los métodos de investigación de las ciencias naturales en las ciencias sociales (Díaz, 2005).

Debido a dicha tendencia, se puede considerar como pertinente que el cantante profesional se especialice en su objeto de estudio y comprenda el fenómeno de la interpretación vocal a fondo.

Según la Real Academia Española (2014) interpretar significa: (Del lat. *interpretāri*).

1. tr. Explicar o declarar el sentido de algo, y principalmente el de un texto.
2. tr. Traducir de una lengua a otra, sobre todo cuando se hace oralmente.

3. tr. Explicar acciones o sucesos que pueden ser entendidos de diferentes modos.
4. tr. Concebir, ordenar o expresar de un modo personal la realidad.
5. tr. Representar una obra teatral, cinematográfica, etc.
6. tr. Ejecutar una pieza musical mediante canto o instrumentos.
7. tr. Ejecutar un baile con propósito artístico y siguiendo pautas coreográficas.

Si se tratara de formar una definición más precisa en el caso del cantante, ésta debería incluir entre otras cosas que: El intérprete del canto es el encargado de decodificar a través de su voz toda la información histórica y actual en torno a la obra que sea capaz de ordenar, relacionar, explicar y expresar a partir de su formación, conocimientos, habilidades, capacidades, experiencia, sensibilidad, talento e inteligencia y traducirlo a sonidos. Definición que incluye otro tipo de intérpretes.

Turner en Nettl (1998) define la interpretación de la siguiente manera:

Originar algo, ejecutar algo, o realizar una obra, una orden, un proyecto. Pero en esa realización se puede generar algo nuevo. La interpretación se transforma a sí misma. Añade que el flujo de acción e interacción, esto, puede originar perspicacias sin precedentes hasta entonces o incluso generar nuevos símbolos y significados (p. 170).

Hay una discusión entre los teóricos de la interpretación sobre el grado en que se deben tomar en cuenta o no las intenciones del compositor a la hora de interpretar su obra y si el intérprete debe aportar su sensibilidad y creatividad a la interpretación o no. Algunos opinan que sí, otros afirman que no, que el intérprete debe ser un simple ejecutante.

Lawson en Rink (2001) apunta: “En 1947, Stravinski condenó la interpretación y exigió un enfoque estrictamente objetivo por parte del intérprete” (p. 30). Lo cual engendra otro problema: lo objetivo y lo subjetivo en la música también es tema de debate, ya que la notación musical en sí misma es subjetiva por muchas razones: la primera, sus limitaciones

como un lenguaje que intenta representar el sonido, porque en realidad la partitura no es la música, ni el sonido mismo.

La otra postura la enuncia Cortot (1934). Pondera la aportación personal del intérprete a la hora de abordar la obra:

Como fondo de la inspiración del compositor existe un sentimiento, que el intérprete tiene el deber de encontrar para transmitirlo al oyente... De esta comprensión cada vez más íntima del misterio profundo del arte nacerá tal vez, en algún momento sagrado de sus estudios, ese estremecimiento interior que hace presentir la proximidad de la verdad artística. Ese día la técnica de ustedes habrá progresado más eficazmente que en meses de escalas sin objeto y ejercicios de voluptuosidad estéril. Ustedes encargarán entonces a sus dedos que traduzcan su pensamiento, serán entonces intérpretes y no ejecutantes (p. 14).

Se debe mencionar que señala otro elemento subjetivo de la interpretación musical, ya que “la verdad” como tal es difícil de demostrar en la filosofía, la ciencia o el arte y el pensamiento siempre será algo subjetivo, porque es variable en cada individuo. En resumen, la historia aporta información incompleta y dispersa acerca de la práctica interpretativa y sobre las intenciones de los compositores del pasado, y los intérpretes son seres sensibles que parten de su propia manera de ver el mundo para iniciar su proceso creativo.

Si se parte de que la interpretación del repertorio implica: explicar, ordenar, concebir, expresar y traducir la información contenida en la obra (casi siempre encriptada en una partitura y otros documentos), por lógica, antes de iniciar su estudio, se debe seleccionar adecuadamente a partir de identificar sus dificultades y los elementos que la conforman, para poder definir para qué tipo de intérprete fue creada.

Nanda (2000) señala que ayudar al intérprete a crear conciencia sobre lo que implica el estudio del repertorio a nivel profesional puede potencializar su proceso de aprendizaje, ofrecer elementos para mejorar el método de estudio personal del repertorio, brindar elementos para mejorar la transmisión de conocimientos en la lección de canto y aportar datos relevantes para ayudar a definir contenidos, metas, tareas y actividades en torno a la mencionada lección.

El dominio técnico del instrumento es una condición indispensable para que cualquier ejecutante o cantante pueda sobresalir como intérprete, pero la técnica vocal es sólo un medio y no un fin. Es decir, la técnica forma parte fundamental de la interpretación, pero no es, ni debe ser, el único objeto de la lección de canto (Calzadilla, 1998).

En su libro, la pedagoga Nanda (2000) explica cómo las deficiencias originadas por una mala instrucción vocal son enormes: algunas han sido documentadas por diversos autores en publicaciones especializadas, y en la realidad se ha observado cómo las obras mal elegidas suelen generar confusión en el intérprete. Al respecto, Domingo (1985), narra una dolorosa experiencia:

“Aquel Lohengrin me perjudicó desde el punto de vista vocal. Me resulta mucho más difícil el alemán que el italiano y el francés por lo que tuve de prepararme con intensidad” (p. 62).

El maestro señala cómo la deficiencia en el dominio del idioma puede someter a un sobre esfuerzo al cantante y a su voz. Más adelante comenta: “Es mala para la voz. Subraya tanto el elemento dramático que produce tensión” (p. 149).

En la primera cita Domingo confirma, con otras palabras, que es importante el nivel de conocimientos previos y habilidades que debe poseer el intérprete para elegir adecuadamente el repertorio (el idioma o cualesquiera que éstos sean) y cómo las

dificultades de la obra (el elemento dramático o cualesquiera que éstas sean) se deben tomar en cuenta para abordarla con éxito.

1.5 El problema conceptual en los docentes.

La siguiente cita de la pedagoga francesa Madeleine Maison (1999) habla de la confusión que plantea este fenómeno:

Antes de emprender el estudio del lied, arias, romanzas y, sobre todo, de los compositores modernos, es necesario haber estudiado mucho y bien los clásicos italianos y alemanes, que siempre en sus composiciones han respetado y tratado de poner en relieve las posibilidades vocales. Cuando se ha llegado a cantar bien las grandes arias de Händel, Gluck, Mozart, Haydn, etcétera, se posee la clave de toda ejecución vocal: el resto vendrá sin dificultad (p.78).

La cita brinda algunas respuestas, pero también genera preguntas: ¿Cuáles son las bondades de la música de los clásicos alemanes e italianos y por qué se deben estudiar primero?

Como la autora no da mayores explicaciones ni referencias sobre lo que para ella significan los atributos “mucho” y “bien” y tampoco define cuáles son las “bondades” de la música del periodo clásico, se recurrió a la fuente más elemental para tratar de esclarecer la cita. El diccionario de Randel (2001) define en su enunciado sobre Clasicismo: “estilo literario o artístico fundado en la imitación de los modelos de la Antigüedad griega o romana. Los ideales del clasicismo son serenidad, equilibrio, proporción y sencillez” (p. 63).

Esta definición, aunque incompleta y debatible, sirve de entrada como punto de partida para desarrollar parte de la idea. Lo siguiente que habría que verificar es si estos “ideales clásicos” se manifiestan claramente en toda la música citada.

Quizá depende de cómo se interpreten estos adjetivos y de las obras específicas a las que se refiera la autora.

Por ejemplo, en el aria ‘Der Hölle rache’ de la Reina de la noche, de la ópera *Die Zauberflöte* de W. A. Mozart, o en las arias de concierto para soprano y las otras tesituras del mismo compositor, ¿se observan todos esos atributos “clásicos”? Quizá sólo en parte: es debatible. ¿El aria citada es equilibrada, proporcionada y sencilla con respecto a qué?

La Reina de la noche es una mujer con un gran deseo de dominar el mundo, por eso quiere asesinar a Sarastro, es capaz de maldecir y desterrar a su hija Pamina si no cumple con su misión. El carácter del personaje es dramático e implica tener un dominio técnico virtuoso: control de la coloratura, del *staccato* y *legato* en el registro más agudo de la voz de soprano (deberá cantar varios Fa6 en ambas arias). Además, debe realizar escalas y arpeggios a una gran velocidad en toda la extensión de la voz, no sólo en la zona sobreaguda del registro.

Bajo esta lógica, ¿los otros géneros que menciona la pedagoga (lieder, arias, romanzas y música contemporánea) son desequilibrados, desproporcionados y complejos, o qué querrá decir?

Según muchos diccionarios, entre ellos Peña (2006), la música está compuesta fundamentalmente por melodía, armonía y ritmo. Aun cuando haya otras definiciones que enlisten más o menos elementos acerca de los componentes de la música, partiendo temporalmente de esta breve definición, se puede afirmar que existen al menos tres categorías en las que puede variar la complejidad de la música.

El pedagogo Serra (2003) señala los mismos elementos: “Hay que considerar que la música integra tres conceptos fundamentales: ritmo, melodía y armonía” (p. 147).

La cita de la maestra Maison (1999), en su libro editado por la editorial Ricordi en Italia, es una publicación reconocida en el medio pero, como se ha analizado, genera muchas

preguntas en torno al fenómeno. Sin embargo, brinda un punto de partida para evaluar la magnitud y confusión que probablemente genera dicho problema en los profesores de canto que ni si quiera se han atrevido a escribir y publicar un libro.

¿En qué estriba la diferencia del repertorio y los compositores que señala y por qué asume que si se resuelve ese repertorio “clásico”, afirma que se podrá resolver con facilidad el repertorio de otros compositores?

En realidad, no se sabe si lo que afirma es verdad, ya que las dificultades de las obras del clasicismo italiano y alemán que menciona no necesariamente son las mismas que las de otros compositores del romanticismo o verismo.

Quizá la respuesta es mucho más compleja de lo que parece. Tiene que ver (como se analizó en el ejemplo de Domingo) con los requerimientos implícitos en cada tipo de obra (contenido), con las características del intérprete que la abordará (sujeto de aprendizaje) y con cuestiones de didáctica, metodología e interpretación.

El proceso enseñanza-aprendizaje debe estar libre de prejuicios y sesgos, y la información que aporta el docente debe estar sustentada en algo más que en su propia opinión y experiencia, por respetable que ésta sea. Stenhouse (1991) señala la importancia de apearse a un plan o proyecto educativo y que el alumno se comprometa a cumplir con lo prescrito en él.

Saber qué repertorio es adecuado para cada cantante según sus capacidades reales y nivel de desarrollo parece ser una verdadera incógnita. Lamentablemente, es un hecho que las obras mal elegidas pueden ocasionar cansancio, confusión, desviar el proceso técnico, afectar la verdadera personalidad vocal y el desarrollo artístico del estudiante de canto. Arribas (1977) lo enfatiza:

Cada cantante debe tenerse más respeto y limitarse e interpretar solamente las óperas y obras que se adapten a sus facultades, ya que la base para gozar de una buena voz durante toda una larga vida estriba, en gran manera, en saber escoger el repertorio (p. 106).

1.6 Relación simbiótica obra-interprete.

En resumen, el maestro Bañuelas (2001), enuncia de manera clara los dos elementos que deben tomarse en cuenta para abordar el repertorio: la obra y el intérprete que pretende abordarla.

Mientras en el teatro de prosa un actor con buena figura y con voz de escasa calidad puede representar un primer papel, en la ópera son la calidad y el dominio técnico de la voz, además de la excelencia interpretativa, impuesta por la exigencia estética de la obra, lo que determina, musical y dramáticamente, la elección del actor-cantante (p. 129).

El cantante debe ser un especialista en su materia. Por eso es importante que el alumno de canto comprenda cabalmente su objeto de estudio.

La mente guía las decisiones y, por consiguiente, las acciones. El proceso de aprendizaje del repertorio es algo *objetivo*; no se trata de teorizar en abstracto, sino de entender la teoría interpretativa para proyectar su práctica (Contreras, 1994).

Al elegir el repertorio se debe considerar que las grandes obras maestras o los personajes operísticos fueron creados para ser abordados por intérpretes profesionales, poseedores en mayor o menor medida de una formación profesional completa, no para estudiantes de canto.

La ópera *Dido and Aeneas*, de Henry Purcell, es una excepción. Novella (1987), menciona que esta ópera fue compuesta para el Pensionado Femenino de Josias Priest, Chelsea, en octubre de 1689 y que los papeles principales fueron interpretados por las alumnas del pensionado, excluido el papel de Aeneas.

Si se analiza la partitura, se podrá observar que tiene una duración de 40 minutos y que los personajes tienen participaciones con poca exigencia en cuanto a duración, registro vocal y volumen. Además, la tercera parte de la obra es coral, por lo que la afirmación hecha en el párrafo anterior se puede considerar como cierta.

Fleming (1985) comenta sobre esta obra:

Por 1689, Purcell comenzó a escribir su pequeña obra maestra para un grupo de colegialas. En su forma original es una verdadera ópera de cámara, creada por un espacio limitado, y restringida a un pequeño elenco de personajes y una pequeña orquesta (p. 263).

El tipo de espacio escénico para el que fue concebida la obra también es un aspecto muy importante a considerar, y no se debe perder de vista cuando se elige el repertorio para un estudiante o cantante profesional.

Las clases de técnica vocal y los ensayos con el repertorista, por su naturaleza práctica, no siempre dan respuesta a todas las interrogantes que surgen a nivel conceptual sobre los aspectos que comprende la interpretación vocal.

La práctica interpretativa, la metodología de la música y el canto, están inmersos en una realidad cambiante. Por eso es importante que desde que se inicia la formación del intérprete la lección de canto esté insertada en un plan de estudios actualizado y que la asignatura incluya ciertos contenidos teóricos, además de la práctica de ejecución del instrumento.

1.7 Conclusiones.

En la práctica, el profesor asigna el repertorio a los estudiantes, fundamentalmente bajo su criterio personal. Y el intérprete profesional se asigna el repertorio a sí mismo, ya sea por gusto personal o según las propuestas laborales que le hagan los directores de orquesta, agencias de contrataciones o colegas.

El docente que tiene dudas sobre cómo asignar las obras a los estudiantes tiende a dejar que éste elija por sí mismo su repertorio o se lo impone arbitrariamente, sin saber a ciencia cierta si podrá resolverlo. Le pide consejo a otro profesor y, en el peor de los casos, le prohíbe la obra, sin dar al discente ninguna explicación del porqué ese repertorio está fuera de sus posibilidades como intérprete. Las mismas posturas con ligeras variaciones suele adoptar el cantante profesional.

Cuando el docente labora en alguna institución de enseñanza musical profesional, suele apoyarse en el programa instructivo del curso para asignar las obras, ya que la mayoría enuncia de manera más o menos abundante algunas sugerencias de repertorio para cumplir los contenidos y objetivos terminales del mismo.

La realidad muestra que algunos profesores tienden a asignar repertorio muy complejo, y otros repertorio muy elemental. Lo mismo ocurre con los cantantes profesionales que se auto-asignan su propio repertorio. Basta asistir a cualquier concurso o recital de canto para comprobar este hecho.

Explicar lo complejo es más viable por medio de la investigación interdisciplinaria, poco difundida aún en las artes y humanidades en México. Ésta podría ser una alternativa para promover la investigación musical en pro de la interpretación informada.

En torno a la selección del repertorio operístico, se pueden destacar al menos cuatro hechos: uno, la formación de un intérprete profesional es un fenómeno complejo que

requiere de una planeación, infraestructura, recursos materiales y humanos; dos, el repertorio del cantante es muy extenso, complejo y diverso; tres, los géneros escénicos son una creación multi e interdisciplinaria que requieren para su entendimiento un análisis complejo; y cuatro, la especialidad impone al artista desarrollar habilidades, conocimientos, y competencias en diversas disciplinas y áreas del conocimiento, incluyendo otros idiomas.

Estos hechos plantean retos y dificultades para todos los actores involucrados en la formación del cantante, sobre todo sociedad, instituciones e individuos.

La interpretación musical y la selección de las obras seguirán siendo motivo de debate. Tal vez en la diversidad de opiniones, posturas, enfoques y modos de ver la vida y la creación humana, está parte de su gran riqueza. Ya que cada individuo crea su propia interpretación de manera personal y única según su talento, formación, experiencia, sensibilidad e inteligencia.

II LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE EN EL ESTUDIANTE DE CANTO

Resumen

En la educación escolarizada existen posiciones opuestas entre teóricos, académicos y estudiantes en cuanto a la pertinencia y aportación de la evaluación de la enseñanza, sobre todo en las áreas del conocimiento que tienen que ver con las artes, las humanidades y el aprendizaje de la música en particular; además, existen conflictos en la conceptualización teórica del fenómeno y en la práctica cotidiana de la evaluación.

Las ciencias exactas y las ciencias sociales parten de supuestos, procedimientos y conceptualizaciones diferentes, al igual que las artes y las humanidades, por lo que cada rama del conocimiento va creando su propio lenguaje, métodos y teorías según los problemas que pretende resolver. Asimismo, una teoría de la evaluación del aprendizaje y de la interpretación para estudiantes de música y de canto debe partir de sus propias premisas ideológicas, conceptuales y sociales.

Introducción

Establecer criterios de evaluación para el final de cada uno de los cursos semestrales o anuales que conforman los Planes de Estudios de la Carrera de Canto en las escuelas de música mexicanas es una tarea compleja, ya que genera cuestionamientos disciplinares, éticos y sociales.

Para Díaz (2006): la evaluación de los aprendizajes forma parte de la evaluación curricular, la cual se define como un procedimiento por medio del cual se identifica, recaba y analiza información relevante respecto del proceso de aprendizaje de los estudiantes, con el objeto de reflexionar y emitir juicios de valor para tomar decisiones informadas, contextualizadas y oportunas para optimizarlo.

Lo fundamental de esta práctica, como señala Vadillo (2004), es que desencadena un proceso con un objetivo académico y social:

“La evaluación es un proceso sistemático mediante el cual se especifican los atributos que se quieren evaluar, se recoge la información, se analiza, se hace un juicio de valor oportuno sobre el análisis y, con base en estos resultados, se toman las decisiones adecuadas para mejorar la práctica educativa” (p.86).

El problema de las deficiencias en la evaluación del aprendizaje en las escuelas de artes es antiguo y viene a la par de nuestro sistema de enseñanza escolarizado, como menciona Moreno (1990): “La evaluación forma parte del constructo del currículum, por lo que tiene una historia tan remota en nuestro país como la adquisición misma del concepto extranjero y debe ser planteada a partir de una normatividad específica” (p. 1).

La evaluación de la enseñanza en las escuelas de música es una actividad que fundamentalmente se aplica a los alumnos de canto en forma de exámenes, o a los

concurantes de algún certamen en forma de audición, pero, en realidad, es un constructo institucional que nació con la teoría curricular a mediados del siglo pasado y como concepto es muy extenso. Debe incluir: la evaluación de gestión, docencia, recursos humanos, infraestructura, equipo, mobiliario, instrumentos, planes y programas de estudios, apoyos, becas, clima institucional, contexto social, entre muchos otros aspectos.

En la actualidad, la evaluación en general es un tema pendiente en muchos centros de instrucción musical profesionales, ya que no se realiza de manera integral y cotidiana. Prueba de ello es que no existen departamentos de evaluación, ni de psicopedagogía en muchas escuelas de música del país.

La razón de ser de este documento es identificar los elementos que conforman la evaluación del aprendizaje en los estudiantes de canto, con el objeto de enriquecer la práctica cotidiana de esta actividad. No pretende ser una formulación exhaustiva que dé respuesta acabada a todos los problemas para la construcción de una teoría de la evaluación del aprendizaje artístico, debido a que es una cuestión demasiado extensa.

Sin embargo, puede servir como un punto de partida para que el profesor de canto genere una mayor conciencia sobre la necesidad de profundizar en el ejercicio de la evaluación, para ejercerla de una manera informada y, sobre todo, como un elemento enriquecedor para orientar y reorientar el proceso formativo del estudiante, independientemente de que su resultado se utilice o no para la acreditación de un curso.

Cabe señalar que este escrito se refiere a la evaluación del aprendizaje en el estudiante de canto en el contexto de la lección individualizada, independientemente de que el alumno curse sus estudios de forma privada o en algún centro de enseñanza musical especializado.

El problema de la evaluación del estudiante de canto se puede dividir en dos aspectos según su objetivo: por un lado identificar los procesos de aprendizaje que ha realizado el sujeto, y

por otro los resultados del mismo, llamados evidencias o productos (dependiendo del lenguaje empleado en el discurso evaluativo que se utilice).

Los instrumentos para recolectar dichas evidencias o productos para comprobar la existencia del aprendizaje y el logro artístico plantean una situación compleja, ya que trascienden las fronteras del centro educativo y tienen consecuencias sociales en el individuo y su comunidad.

En el caso de los alumnos inscritos en escuelas de música, implica además, resolver cuestionamientos en torno a la normatividad de la acreditación del centro de enseñanza, mismos que servirán para catalogar y validar la calidad del estudiante ante la sociedad y generar una expectativa acerca de su valor como profesionista y persona.

El ser humano por naturaleza tiende a evaluar todos los fenómenos que lo afectan directa o indirectamente por instinto de supervivencia. Fleming (1985), al analizar el origen antropológico del arte señala:

Las primeras expresiones del hombre en las artes están veladas por la bruma de la prehistoria. En su busca de seguridad en las cavernas o al construir chozas de arcilla, el hombre primitivo trabó relación directa con la arquitectura. El hombre construye para resguardar su cuerpo y refugiar su espíritu, para obtener morada para su familia y santuario para sus dioses (p. 1).

Al leer esta cita es fácil transportarse mentalmente a la prehistoria. Si se piensa por un momento, en realidad es muy probable que el hombre primitivo haya sufrido la incomodidad de estar mojado por la lluvia o sentir frío en el invierno. Este individuo hace 20,000 años o más se dio cuenta de que en las cavernas no entraba el agua o la nieve; es decir, aprendió de manera empírica cómo resolver el problema de mojarse o congelarse. Esto lo logro a través de su capacidad de observación y sobre todo de su inteligencia, ya que no había ninguna teoría desarrollada o documentada al respecto.

Este hecho fue tan relevante que le valió el nombre de “cavernícola”. Con el tiempo, muy probablemente este individuo aprendió a identificar y asociar los truenos, el viento húmedo o la apariencia del cielo antes de una tormenta. De este modo pudo predecir y evaluar el clima para saber cuándo resguardarse en la cueva y evitar morir congelado o empaparse.

Aunque el ejemplo anterior parece simple debido a la naturaleza de la cita, es importante porque deja entrever parte del origen de la evaluación, y muestra el germen de sus múltiples funciones y utilidad tanto para el hombre prehistórico como para el contemporáneo.

En la educación escolarizada existen posiciones opuestas entre teóricos, académicos y estudiantes en cuanto a la pertinencia y aportación de la evaluación del aprendizaje, sobre todo en las áreas del conocimiento que tienen que ver con las artes y las humanidades, razón por la cual se consideró importante generar una reflexión en torno a dicho fenómeno.

2.1 El conflicto entre la medición y la evaluación.

En la actualidad hay características o elementos más fáciles de medir que otros debido a que son objetivos y observables por medio de los sentidos o instrumentos de medición, como son: peso, altura, distancia, longitud, tiempo, velocidad, volumen, masa, densidad, fuerza y temperatura, entre otras.

El avance de la ciencia y la tecnología ha permitido crear escalas muy precisas para medir con exactitud ese tipo de fenómenos. Sin embargo, Díaz Barriga (2005) advierte que, si se pretende evaluar el aprendizaje, se debe considerar que hay diferencias importantes entre evaluar y medir, ya que existen rasgos de la personalidad y el comportamiento humano que no son fácilmente mensurables: “Se puede afirmar que la teoría de la medición se toma como referente único y sostén del discurso relacionado con la evaluación y que no se ha desarrollado en la actualidad una teoría de la evaluación” (p. 157).

Este argumento señala el problema de la conceptualización de la evaluación en la educación y puntualiza que es preciso analizar las diferencias entre medir y evaluar.

Existen al menos dos aspectos fundamentales en el problema. En primer lugar, la evaluación del aprendizaje no se debe reducir a una subcultura de la medición. En el aprendizaje de la música existen muchos valores difíciles de medir, como son la sensibilidad, la expresividad, la espontaneidad y la interpretación creativa, debido a que surgen de procesos conscientes e inconscientes, de abstracción, síntesis, deducción y de la capacidad mental, sensorial y física que tiene cada individuo para relacionar conocimientos, habilidades y hechos pasados y presentes con su objeto y meta de estudio: la interpretación.

En segundo lugar, ni la música ni el canto pertenecen a las disciplinas de las llamadas ciencias exactas o “duras”, y aunque existen ciertas reglas de interpretación, se debe partir de otros supuestos para conceptualizar el fenómeno y tratar de emitir juicios de valor más contextualizados.

Según Díaz Barriga (2005), tampoco existe una teoría de la evaluación incluyente y efectiva. Probablemente, el conflicto consiste en tomar una postura radical y excluyente. Como analogía: el empirismo (conocer a través de la experiencia) y el racionalismo (conocer a partir de la razón), como corrientes filosóficas, son antagónicas por definición; sin embargo, la realidad muestra que ambas posturas se complementan para poder llegar a un conocimiento más profundo de los fenómenos complejos. En el caso de la evaluación integral del aprendizaje, habría que consensuar y analizar hasta qué punto la evaluación puede auxiliarse de la medición, cuando se requiere objetivar resultados, e identificar su aportación y limitaciones.

De este modo, el conflicto existente entre la teoría de la evaluación y de la medición probablemente se podría solucionar fusionando algunos elementos pertinentes de ambos enfoques según el fenómeno a evaluar desde la perspectiva de cada teoría, ya que si lo que se desea es identificar cualitativa y cuantitativamente en qué medida se logran los objetivos

y metas del programa instructivo, el plan de estudios y la acreditación en la institución se pueden complementar.

Finalmente, a los docentes que laboran de forma institucional (independientemente del tipo de evaluación que decidan aplicar a sus alumnos), por lo general se les solicitan calificaciones numéricas o mecanismos de acreditación del curso con el fin de saber si el alumno será aprobado o no, documentar los cursos acreditados y el promedio general de estudios del alumno. Además, tienen el objeto de que se cumpla con el perfil de egreso de la institución definido en su normatividad.

En la educación se han desarrollado ciertos principios que apuntan hacia la construcción de una teoría de la evaluación del aprendizaje que, aunque con limitaciones, permite desglosar el problema a partir de cierta metodología. Ésta se basa en una tipología que utiliza ciertas técnicas e instrumentos para recolectar información y así poder generar juicios de valor sobre el sujeto evaluado, mismos que pueden ayudar a que el ejercicio de la evaluación se torne, si no más objetivo e integral, por lo menos más integrador.

Para algunos especialistas, como Díaz (2005), no existe una teoría de la evaluación acabada y existe una tendencia a tratar de darle un enfoque científico que resulta inadecuado para aplicar a los procesos de aprendizaje humano, porque no se considera su aspecto social y está enmarcada en una postura limitada y obsoleta que tiene su origen en el conductismo. Al respecto señala:

“Es necesario romper con el paradigma que obliga a que cualquier objeto de estudio deba ser tratado únicamente mediante el método experimental. Tampoco sostengo una postura teoricista que intente expresar que solamente por la reflexión se conoce la realidad” (p. 148).

En el caso de la enseñanza institucionalizada, el progreso del estudiante debe ser suficiente para identificar si cumplió con la norma de acreditación previamente acordada, y así

aprobar el nivel descrito. Como se verá más adelante, la presentación pública del intérprete es una evidencia del nivel de sus propios procesos y resultados de aprendizaje.

La evaluación del aprendizaje en el estudiante de canto es un hecho social, no individual, en el sentido de que implica que participen profesores, alumnos, la institución, lo cual le brinda un estatus social al individuo.

Por otra parte, Lawson, en Rink (2001) reconoce la importancia de la transmisión de conocimientos en el arte musical como algo más que la mera repetición mecánica o el aprendizaje memorístico de datos:

En esas circunstancias, la música no se aprende de los libros: hay que tener un maestro que proporcione el secreto esencial y el conocimiento esotérico, que enseñe cómo se debe llevar la vida de músico. Desde el principio, el discípulo participa en el escenario observando e interactuando con su maestro (p. 21),

Lo cual subraya la parte humana y personal de la enseñanza. Por lo mismo, la evaluación no debería perder su carácter humanístico y psicológico.

En el contexto de la educación constructivista, Coll (2006) señala cómo el estudiante es el responsable de construir sus propios aprendizajes:

La evaluación debe cumplir con dos funciones predominantes: debe permitir ajustar la ayuda pedagógica a las características individuales de los alumnos mediante aproximaciones sucesivas; y debe permitir determinar el grado en que se han conseguido las intenciones del proyecto educativo (p. 125).

En ese sentido, las dos grandes metas, independientemente del modelo o paradigma desde el cual se conceptualice la evaluación, son ayudar a percibir problemas en el alumno, para

definir el apoyo pedagógico que requiere y garantizar que se llegue en la medida de lo posible a los objetivos planteados y a los resultados esperados.

2.2 El conductismo y constructivismo en la evaluación.

Para Coll (2006), el constructivismo es la teoría del aprendizaje en la que se debe fundamentar la práctica escolar y la evaluación. Para el constructivismo es importante la acción del individuo en su proceso de aprendizaje y el conocimiento debe ser construido o reconstruido por el propio sujeto quien aprende *haciendo*; es decir, a través de la acción. Esto significa que el aprendizaje no es aquello que simplemente se pueda transmitir y que, como lo reconstruye el individuo en su propia experiencia interna, no se puede medir tan fácilmente, ya que es un proceso único y personal.

Siguiendo a Coll (2006), se encuentra que: “La concepción constructivista del aprendizaje escolar y de la intervención pedagógica debe incluir una perspectiva de conjunto sobre el qué, cuándo y cómo evaluar en las tres vertientes de la evaluación” (p.130).

Bajo esta visión constructivista, Coll señala que la evaluación cumple con tres funciones: en primer lugar, sirve como instrumento de control del proceso de aprendizaje, ya que permite ir monitoreando al alumno; en segundo lugar, sirve para determinar los ajustes de la acción pedagógica, para ir corrigiendo las áreas débiles o lagunas de conocimientos que se vayan manifestando durante el proceso de aprendizaje; y en tercer lugar, debe ayudar a identificar y evaluar aprendizajes significativos y funcionales, independientemente del tipo de contenidos a evaluar.

Díaz (2005), por su parte, enfatiza que la teoría conductista se centra en el estudio de la conducta observable, para controlarla y predecirla, señalando que su objetivo es conseguir una conducta determinada. Para esta teoría no son importantes los procesos cognoscitivos ya que el conocimiento es una suma de información que se construye de forma lineal.

Importa que los resultados obtenidos sean los deseados y no se interesa en la actividad creativa o indagatoria del alumno, ubicando por tanto el estímulo fuera de él, por lo que el profesor lo motiva por medio de premios y castigos: “calificaciones”.

Díaz (2005), menciona que el fundamento psicológico de la evaluación es el discurso conductista, hecho que históricamente atribuye a que a principios de siglo pasado, la psicología conductista, no era reconocida como ciencia y, en su intento por adquirir el reconocimiento de la comunidad científica, se apegó a la tendencia dominante de las ciencias naturales y la física, restringiendo el comportamiento del hombre a fenómenos conductuales observables en el sujeto.

La ciencia sólo reconoce como científico lo que puede ser verificable, ésta, además, debe poder controlar la reproducción del fenómeno. Por esta razón, se adoptó como instrumento metodológico la cuantificación.

De esta manera, el objeto de la psicología tradicional, la conciencia, queda desplazado y se considera metafísica. A la vez, el método de la introspección es reemplazado por el método experimental y por el paradigma empirista de las ciencias naturales. Así, la física se convierte en el modelo de hacer ciencia, que acriticamente es imitado por algunos planteamientos de las ciencias sociales y en particular por la psicología conductista (p. 150).

Siguiendo con el conflicto entre la medición y la evaluación, Díaz (2005) afirma que su origen se encuentra en los fundamentos y limitaciones del conductismo como alternativa para explicar el comportamiento humano:

El conductismo surgió y postuló como objeto la conducta observable; esto implica hacer un recorte sobre lo que era el objeto de estudio de la psicología el hombre, el cual es desgajado y dejado en un nivel de pseudo concreción, en consecuencia. En la psicología conductista no hay una explicación teórica sobre los procesos

psíquicos del hombre. De hecho, hay una eliminación de aspectos sustantivos para la comprensión de estos procesos, como la categoría de lo inconsciente, porque se le considera transempírico. La evaluación que se fundamenta en la psicología conductista se fundamenta en el empirismo y conlleva el mismo lastre frente a la ausencia de sus explicaciones teóricas. Es aquí donde surge la teoría de la medición como un elemento para “hacer como que se investiga”, cuando en realidad lo único que se hace son mediciones empiristas (p. 155).

La propuesta de Tyler (1949), enuncia que el modelo evaluativo debe permitir determinar y constatar en qué medida un programa ha alcanzado los objetivos propuestos, para determinar si dicho programa debe ser modificado. En su propuesta promueve la evaluación por objetivos en siete pasos: identificar los objetivos generales del programa, clasificarlos y jerarquizarlos, definirlos en forma operacional, en términos observables, identificar las situaciones donde el logro de los objetivos pueda demostrarse, diseñar los instrumentos de medición y observación, recolectar la información sobre el desempeño y comparar el desempeño con los objetivos planeados. En esta metodología, se entrevé con claridad la influencia científicista que impregnó las ramas del saber humano desde el siglo pasado hasta nuestros días.

Plantear un modelo de evaluación del aprendizaje para alumnos de canto que sólo evalúe resultados sería incompleto, porque muchas veces es más rico el proceso que está viviendo el alumno en una determinada fase de desarrollo. Acerca de los modelos que evalúan sólo resultados, Vadillo (2004) opina:

En el modelo de Tyler, basado en el conductismo, no se buscaba entender el proceso del aprendizaje sino únicamente el producto, pues mide el aprendizaje a través del aprendizaje; es decir, mide el desempeño de las competencias y las destrezas (p. 87).

Este modelo, por criticable que sea, tiene muchas virtudes y se considera uno de los fundadores de la teoría curricular.

Finalmente, tampoco se puede tomar una posición anárquica o demasiado holística que transporte a una posición fuera de la realidad económica, política y cultural del país, puesto que, en la realidad laboral del músico y cantante en México, existe mucho desempleo y pocas fuentes de trabajo, por lo cual la competencia laboral es agresiva, los reclutadores de recursos humanos de todo tipo de empresas culturales que requieren profesionistas se dan a la tarea de seleccionar y evaluar los posibles candidatos de una manera fría y vertical.

Además, no se debe perder de vista que en la profesión universitaria uno de los objetivos y motivaciones del alumno es obtener un trabajo cuando se gradúe, por lo cual una de las tareas sustantivas del centro de instrucción musical es generar mano de obra calificada. Nadie desea cursar una licenciatura o un posgrado en música para ser un desempleado.

2.3 Los tipos de evaluación.

Debido a la larga duración de los estudios de canto, es importante que los procesos de evaluación sean eficientes y que cumplan con su cometido institucional. Para los estudiantes inscritos en un centro de instrucción musical, es importante conocer la normatividad e ideología de la institución con respecto a los propósitos de los planes y programas de estudios en cuanto a contenidos, dosificación y seriación, así como el tipo de evaluaciones que se tienen definidos. Normalmente existe un reglamento general de exámenes, o ciertos criterios de evaluación que enuncian la postura normativa de la institución en ese aspecto.

En el caso de los alumnos que cursan lecciones de canto de forma no institucionalizada (clases privadas), se pueden diseñar otro tipo de evaluaciones para identificar la existencia del aprendizaje en el discente. Lo importante es que en ambas modalidades de estudio exista algún tipo de control para verificar y monitorear el aprendizaje, y se puedan identificar evidencias del avance del alumno y el logro de las metas planteadas en el curso o bloque de contenidos.

Existen varios tipos de evaluación, pero en la educación escolarizada suele recurrir únicamente a tres: inicial o diagnóstica, formativa y sumativa. Para Coll (2006):

Debe instarse a practicar la evaluación inicial, la evaluación formativa y la evaluación sumativa como instrumentos pedagógicos, teniendo en cuenta que el aprendizaje escolar debe ser, por definición, significativo y que puede referirse tanto a hechos, conceptos y principios como a procedimientos, valores, normas y actitudes (p. 130).

A continuación, se describirán brevemente sus rasgos y usos esenciales.

2.3.1 Evaluación diagnóstica.

También se le llama evaluación inicial. Es una práctica recomendable, ya que brinda información sobre las características del grupo al inicio de un curso y proporciona información sobre los conocimientos previos de los alumnos.

Cuando algún profesor o intérprete foráneo imparte una clase magistral o un curso de canto y no conoce con anterioridad a los alumnos participantes, es común que como primera actividad solicite interpretar alguna obra, con el objeto de escucharlos cantar por primera vez; hecho que se puede corroborar en las incontables clases magistrales a las que se tiene acceso de forma gratuita en internet en servidores como You Tube.

Al realizar esta actividad el profesor hace una evaluación diagnóstica con el fin de observar el resultado de los procesos de aprendizaje global del estudiante de canto.

Para Ausubel (2006), la diferencia entre un aprendizaje significativo y el aprendizaje repetitivo tiene que ver con:

El vínculo entre el nuevo material de aprendizaje y los conocimientos previos del alumno: si el nuevo material de aprendizaje se relaciona de forma substantiva y no arbitraria con lo que el alumno ya sabe, es decir, si es asimilado en su estructura cognoscitiva, estamos en presencia de un aprendizaje significativo; si, por el contrario, el alumno se limita a memorizarlo sin establecer relaciones con sus conocimientos previos, estamos en presencia de un aprendizaje repetitivo, memorístico o mecánico (p. 39).

La significatividad del aprendizaje está directamente vinculada con su funcionalidad y con que los conocimientos adquiridos, conceptos, destrezas, valores y normas sean funcionales; es decir, que puedan ser efectivamente utilizados cuando las circunstancias en que se encuentre el alumno lo exijan.

La evaluación diagnóstica es un excelente ejercicio para identificar aprendizajes significativos en el alumno. Por eso la realizan los profesores para conocer el nivel que tienen los alumnos al inicio de un curso. De su resultado se obtienen conclusiones para modificar las actividades y tareas dentro de la planeación didáctica. De hecho, la audición pública de un cantante puede ser ambivalente: una evaluación diagnóstica o una sumativa, según el sujeto que la realice y sus objetivos.

Por ejemplo, se puede presentar un recital como parte de los requisitos para titularse de la Licenciatura en Canto, o se puede presentar un recital como parte de los requisitos para ingresar a la Maestría en Música. En el primer caso, es una evaluación sumativa; en el segundo, una diagnóstica.

La evaluación diagnóstica tiene como objetivo fundamental identificar si el estudiante cuenta con los conocimientos, habilidades, aptitudes y actitudes específicas para incorporarse a un cierto proceso formativo, y tratar de garantizar que en el futuro inmediato podrá asimilar los nuevos contenidos de forma aceptable. Su función es pronosticar el rendimiento académico futuro del estudiante.

Su uso en la lección individual de canto es alto, debido a que permite adaptar al proceso formativo las diferencias individuales entre alumnos, y permite seleccionar estrategias y recursos metodológicos y didácticos pertinentes a las necesidades, intereses y motivaciones reales de cada estudiante.

Una vez realizada, normalmente cada docente determina cómo nivelar las deficiencias que percibe en el alumno. La evaluación diagnóstica generalmente no tiene efecto sobre el proceso de acreditación del curso, ya que su relevancia estriba en la información que brinda al profesor o sinodal para organizar el tipo de apoyo que requerirá el alumno durante el curso para lograr los objetivos del programa.

Coll (2006) hace referencia a la importancia de: “el registro personal del alumno, en el que se incluye, entre otras informaciones, una valoración cualitativa de los aprendizajes alcanzados al término de cada nivel y/o ciclo educativo, es un buen punto de partida para el ajuste inicial” (p. 125).

En el mismo año señala la importancia que esta actividad puede tener en la motivación del estudiante para alcanzar sus metas:

Proporciona informaciones útiles al profesor para decidir el nivel de profundidad en que deben abordarse los nuevos elementos de contenido y las relaciones entre los mismos, sino también porque, al ser expuestos y analizados grupalmente, los resultados de la evaluación inicial pueden tener una función motivadora para realizar aprendizajes nuevos en la medida en que posibilita que los alumnos tomen conciencia de las lagunas, imprecisiones, contradicciones de sus esquemas de conocimiento y de la necesidad de superarlas (p.126).

Indudablemente, contextualizar los objetivos, definir las metas de un propósito educativo y concientizar al alumno sobre los beneficios que obtendrá al alcanzarlos, puede marcar una

diferencia importante en cuanto a la motivación a corto y largo plazo que demuestre el alumno en su proceso formativo.

2.3.2 Evaluación formativa.

La evaluación formativa consiste en la obtención e interpretación de información para facilitar la toma de decisiones que orienten el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes de los estudiantes, con una orientación eminentemente cualitativa que centra su atención en los procesos de aprendizaje. Por esa razón, una de sus funciones es realizar diferentes actividades y dinámicas de trabajo en función de reorientar los procesos de enseñanza, sin perder de vista las metas y resultados que se desean obtener.

Para Akoschky (2005), la evaluación (formativa) de los procesos debe tener en cuenta:

El conjunto de factores intervinientes en la marcha del aprendizaje permite descubrir y atender las particularidades de los alumnos individuales, los logros parciales en la elaboración de las tareas y proporciona información al docente para decidir sobre su intervención (p. 158).

Señala su importancia en la parte intermedia de un proceso de enseñanza y aprendizaje.

Por su parte, Coll (2006) enuncia que:

La evaluación formativa del proceso de aprendizaje debe realizarse con el fin de proporcionar la ayuda pedagógica más adecuada en cada momento, es una práctica universal que todos los profesores llevan a cabo en mayor o menor grado de forma casi siempre intuitiva, la mayoría de las veces sin ser siquiera conscientes de ello, a menudo con resultados altamente satisfactorios (p. 127).

Este tipo de evaluación permite monitorear al alumno a lo largo de un proceso de aprendizaje. En la enseñanza musical la realizan la mayoría de los profesores consciente o inconscientemente. Para Gimeno (1998) se puede realizar por medio de hojas de seguimiento personalizadas. Su propósito principal es brindar al profesor la oportunidad de decidir la ayuda que requieren los alumnos.

Akoschky (2005) concuerda en el papel del docente en este tipo de evaluación:

Como observador del proceso de aprendizaje, el maestro deberá tener una atenta mirada sobre la realización de las distintas tareas de la clase y sobre los obstáculos que se presentan, de manera que pueda ajustar sus intervenciones a las necesidades de los alumnos (p. 159).

La evaluación formativa permite conocer los avances y los errores en el proceso de aprendizaje, mientras que la evaluación sumativa posibilita valorar los resultados en las etapas finales. Ambas ayudan a determinar el grado en que se han logrado las intenciones del proyecto educativo.

En resumen, el objetivo de la evaluación formativa es retroalimentar al estudiante en su proceso de aprendizaje. Este ejercicio implica un diálogo y reflexión permanente entre los involucrados en el proceso. En el caso de la lección de instrumento o canto, la evaluación formativa se realiza cotidianamente en el transcurso de cada sesión, ya que al impartirse de forma individualizada todo el tiempo se monitorea el aprendizaje del alumno.

2.3.3 Evaluación sumativa y acreditación.

La evaluación sumativa es la valoración del producto o resultado del aprendizaje. Normalmente se realiza al término de un bloque de contenidos o al final del curso. Para Tyler (1998):

Permite determinar el grado en que se han logrado las intenciones educativas, lo cual abre la posibilidad de una autocorrección permanente mediante la propuesta y verificación de hipótesis, ya que en último término según los planes y programas de estudio así como cada uno de sus componentes son sólo hipótesis cuya eficacia debe ser probada (p. 35).

Para Rivilla y Mata en Vadillo (2004), la evaluación sumativa se puede aplicar al final de los distintos bloques de contenido y no solamente al final del curso, asignatura, materia o seminario, ya que su función principal es constatar el logro de los objetivos de aprendizaje para valorar sus resultados.

Para Coll (1992) la evaluación sumativa debe referirse al grado de éxito o fracaso del proceso educativo y de todos sus actores. Es un señalamiento muy oportuno, ya que el logro final del estudiante es resultado de la calidad de la educación brindada en el centro de enseñanza, además de los apoyos obtenidos por la familia y sociedad en general.

Cuando se refiere al diseño de planes y programas de estudio, Rodríguez Trujillo (2004) establece los siguientes tipos de evaluación: “Evaluación de procesos, resultados, auto-evaluación, coevaluación, Formativa y Sumativa” (p.120). Su propuesta integra un elemento muy importante: la autoevaluación fomenta la reflexión personal, la responsabilidad y la honestidad por parte del evaluado.

Vigueras (2006) señala que “la evaluación de los alumnos debe comprender el enfoque de la objetivación cuantitativa de los resultados de aprendizaje y la valoración cualitativa de las habilidades, destrezas y desempeño” (p. 23). Habría que definir si todos los resultados del aprendizaje en el arte son productos mensurables cuantitativamente.

La evaluación sumativa expresa un juicio de valor al término de un curso o bloque de contenidos previamente establecidos. En la enseñanza escolarizada por lo general se requiere que la evaluación sirva como mecanismo para la acreditación de un curso.

La acreditación es el mecanismo mediante el cual una institución registra si el alumno ha cumplido satisfactoriamente con lo especificado en el contenido del curso, materia, asignatura o seminario, con el fin de expedir un documento probatorio de dichos estudios. Normalmente se expresa por medio de una calificación numérica, de acuerdo con la normatividad vigente de cada institución en particular.

Para realizar un reporte cuantitativo es necesario definir conceptual y operacionalmente cada una de las variables que se desean evaluar para poder recabar, analizar y expresar descriptivamente los datos, ya que se fundamenta en el uso de la estadística descriptiva.

En la enseñanza institucionalizada, la acreditación constituye un mecanismo útil para constatar que los egresados poseen ciertos conocimientos y garantizar que se está cumpliendo con un perfil de egreso. Por lo mismo, es un referente obligado para expedir una licencia que avale socialmente la calidad del profesionista, y que éste pueda incorporarse al ejercicio de la profesión más fácilmente. Además, la acreditación manifiesta que se ha cubierto una parte sustancial de los requisitos institucionales. Coll (2006) la resume así: “la evaluación sumativa consiste en medir los resultados de dichos aprendizajes para cerciorarse de que alcanza el nivel exigido” (p.127).

En resumen, la evaluación sumativa se realiza en función de los propósitos y naturaleza de cada curso, con base en una evidencia integradora, en la que el discente deberá demostrar el resultado final de su aprendizaje según los productos que se le soliciten, además de sus actitudes y valores.

La utilidad y función de la acreditación, según Díaz (2005), debe cumplir varias funciones:

Los requisitos para acreditar un curso se presentan en dos niveles: una serie de requisitos formales que los estudiantes deben cumplir, y una serie de pruebas en el manejo de contenidos y habilidades que sean significativas y pertinentes para el proceso de aprendizaje, que impliquen algo más que la sola memorización de

información y, sobre todo, que estén concebidas desde una perspectiva integradora o estructurante del contenido (p.189).

Por otro lado, Coll (2006) señala el carácter integral e integrador que debe cumplir la evaluación sumativa en la acreditación institucional:

La evaluación sumativa debe tener en cuenta los diferentes tipos de contenidos del diseño curricular: hechos, conceptos, principios, procedimientos, valores, normas y actitudes de los diferentes tipos y grados de aprendizaje que fijan los objetivos terminales del ciclo o nivel (p. 127).

Una presentación pública como un recital, concierto o función implica presentar el resultado de un proceso de aprendizaje global. Ésta puede ser parte de una evaluación inicial, formativa o sumativa.

Al evaluar la interpretación vocal se debe partir de que el cantante es instrumentista e instrumento al mismo tiempo (Bañuelas, 2001), por esta razón, el evaluador deberá considerar que el desempeño interpretativo del cantante, está supeditado a su grado de desarrollo técnico, musical, madurez física, vocal, experiencial e intelectual. Ya que se evaluará al instrumentista, al instrumento, la dificultad de la obra y la interpretación al mismo tiempo. O sea, los procesos y resultados de aprendizaje que se manifiestan en su interpretación personal.

En resumen, la evaluación sumativa y la acreditación en la enseñanza institucionalizada parecen ir de la mano de manera natural. Sin embargo, no se debe perder de vista que es un maridaje forzado por conveniencia y necesidad impuesta por la acreditación institucional: existe una distancia importante entre valorar cualitativamente un fenómeno artístico y subjetivo, como la interpretación vocal escénica, y pretender evaluar cuantitativamente el logro artístico, para traducirlo en un lenguaje numérico o estadístico, que poco o nada tiene

que ver con la parte intangible de la creatividad humana, su naturaleza, su filosofía y su espiritualidad.

2.4 La visión cuantitativa, cualitativa y mixta en la evaluación.

Independientemente del tipo de evaluación que se decida realizar (descritas en el apartado anterior), se puede decir que hay al menos tres formas de visualizar la evaluación del aprendizaje: cuantitativa, cualitativa y mixta.

Cuando se solicita una evaluación numérica, Coll (2006) menciona que hay una tendencia a evaluar resultados de forma cuantitativa; cuando se evalúa el proceso de aprendizaje que ha realizado el alumno, se ejerce una evaluación cualitativa. Ambas formas de evaluación pueden coexistir y ser útiles, ya que no son mutuamente excluyentes, por lo que se podría generar un tercer enfoque con ambas visiones: el mixto.

La visión cuantitativa de los fenómenos, para Coll (2006), pertenece más al campo de las llamadas ciencias “duras”, donde tiene más aplicaciones. Su aportación en el arte es limitada, aunque se ha puesto de moda en todas las disciplinas, debido a una visión científicista que impregnó las artes después de finales del siglo XIX y sobre todo desde la segunda mitad del siglo XX hasta la actualidad.

La evaluación cuantitativa puede ser un auxiliar para crear un instrumento de evaluación del aprendizaje de la presentación pública del intérprete, si lo que se desea es cuantificar numéricamente los datos. Sin embargo, tiene ventajas y desventajas.

Sampieri (2006) enlista sus características principales:

Medir fenómenos, utilizar la estadística como auxiliar, emplear la experimentación y plantear análisis causa-efecto. En cuanto a sus procesos se puede decir que es secuencial, deductiva, probatoria y analiza la realidad objetiva. La ventaja que

ofrece es que permite la generalización de resultados, control sobre fenómenos, precisión, réplica y permite la predicción (p. 2).

Entre sus bondades está que permite analizar bajo un sistema objetivo los logros y objetivos de la educación en términos de calidad de producto, rendimiento, eficiencia y eficacia. Entre sus desventajas, está que se requiere saber manejar operativamente una serie de datos de forma estadística y la capacidad de describir los resultados de forma cualitativa, ya que el número trata de representar una realidad, pero no es la realidad misma, por lo tanto es subjetivo.

Por otra parte, la visión cualitativa de la evaluación prioriza la observación del fenómeno desde un enfoque más humanista. Para Rivilla y Mata en Vadillo (2004) “la función de evaluar el aprendizaje de manera cualitativa es obtener información para formular juicios de valor y tomar decisiones sobre cómo mejorar los procesos de enseñanza” (p. 85). Su objetivo es distinto al de la visión cuantitativa, en tanto que no promueve la valoración del fenómeno por medio de las matemáticas o la estadística, pero puede auxiliarse de ellas.

Algunos investigadores del paradigma cualitativo optan por una evaluación naturalista; según este paradigma, la evaluación debe incluir una etapa inicial de organización, la identificación de los puntos y cuestiones a plantear, la recopilación de la información y finalmente un informe sobre los resultados y recomendaciones que se deben aprender.

Según Bolívar en Vadillo (2004) hay tres grandes aspectos que caracterizan a la evaluación cualitativa:

El primero es que se dirige más a los procesos de aprendizaje que a los resultados; en segundo lugar intenta entender las acciones, valores, creencias y significados de los individuos sujetos de estudio; y por último, valora los logros de los alumnos y no tanto el cumplimiento de los objetivos de estudios determinados de antemano (p. 90).

Existen otras propuestas de evaluación menos difundidas, debido en parte a que no son muy utilizadas en la enseñanza escolarizada en México.

Por ejemplo: Rivilla y Mata en Vadillo (2004), mencionan que se podría considerar la evaluación como un proceso de negociación, donde se cambie el rol del evaluador al de promotor del diálogo sin imponer sus opiniones, o como un proceso democrático. Ambas son de tipo participativo y buscan la comprensión de las situaciones, no evidenciar el rendimiento, y por lo tanto no se considera al docente como el único agente evaluador.

La evaluación iluminativa propuesta por Parlett y Hamilton en Vadillo (2004), la describen como: “modelo cuantitativo y cualitativo que busca la recopilación de información y proporciona un punto de vista holístico” (p. 90); es decir, parten de una visión integradora o mixta, una posición intermedia entre ambas visiones.

Por su parte, Eisner en Vadillo (2004) considera que:

El maestro es un artista, la enseñanza como un arte y el curriculum como reflexión de la cultura. La evaluación busca comprender el contexto, sus símbolos, las reglas y tradiciones, pretende develar la calidad de la transformación del curriculum en intenciones y realidades. Su informe se caracteriza por la descripción o la interpretación y busca significados de lo observable (p. 90).

Todas estas posturas, que enfocan el fenómeno desde distintas ópticas, son importantes y dignas de reflexión, si lo que se pretende es elaborar una teoría de la evaluación de la enseñanza artística de manera más integral e integradora, como anteriormente se mencionó.

2.5 Los agentes evaluadores: autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación.

Una vez definido el tipo de evaluación (diagnóstica, formativa o sumativa), y el enfoque que se le dará (cuantitativo, cualitativo o mixto), es importante definir los sujetos que participarán en ella para aplicarla o llevarla a cabo.

En la actualidad la evaluación del cantante la realizan profesores, sinodales, jurados, directores de orquesta y productores en audiciones, concursos y/o exámenes de manera autónoma bajo sus propios criterios, para asignar premios en concursos, becas o aprobar cursos, entre otras cosas.

La autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación cobran especial importancia en la evaluación formativa, ya que son oportunidades para que estudiantes y docentes aprendan mediante la retroalimentación y la práctica reflexiva.

La autoevaluación y la autocrítica son un ejercicio personal, que debe realizar el intérprete cotidianamente, ya que mediante esta técnica es posible ser protagonista del propio proceso y generar procesos de introspección y corresponsabilidad en el binomio enseñanza-aprendizaje.

Para Devetac en Vadillo (2004): “el clima institucional debe favorecer un estilo participativo y un acuerdo que fomente una actitud positiva hacia este tipo de proyectos. La participación de los alumnos en este proceso es muy importante” (p. 89).

Los estudiantes de interpretación, generalmente viven en un proceso de autoevaluación y reflexión continua en el aprendizaje de la técnica y el repertorio del instrumento, hasta que obtienen la interpretación deseada.

Siguiendo a Devetac en Vadillo (2004), para que la autoevaluación se pueda realizar de forma conveniente, es necesario que el estudiante pueda discernir en relación a tres aspectos: elementos que le permitan reflexionar sobre su propio aprendizaje y tomar conciencia de los aprendizajes adquiridos y los que no logró adquirir; poder examinar sus relaciones y actitudes hacia sus compañeros y maestros; y finalmente, debe contar con algún tipo de instrumento de evaluación que debe ser claro y sencillo de usar. El alumno puede participar en su construcción.

Para Díaz (2005):

La función de la autoevaluación es indagar los ajustes que se van suscitando en el mismo esquema y, fundamentalmente, las causas de los mismos. La evaluación, vista desde esta perspectiva, es una interrelación entre una evaluación individual y otra grupal; es un proceso que permite a cada integrante del grupo escolar reflexionar sobre su aprendizaje para confrontarlo con el seguido por los demás miembros del grupo (p. 169).

Este autor señala la importancia de no perder de vista que la autoevaluación es un ejercicio y una práctica que debe estar en un contexto grupal, porque ayuda a que el alumno se compare personalmente con los otros miembros del grupo. Esto puede generar una competencia sana entre los estudiantes, o insana. En todo caso el profesor debe regular y ayudar a que esta actividad cumpla su objetivo y aportación en el proceso de aprendizaje del alumno y no se vuelva un obstáculo.

Díaz (2006), describe la coevaluación como la evaluación realizada entre dos o más personas para emitir juicios de valor una con respecto a la otra. Ésta suele realizarse por sujetos pares, o sea personas que tienen el mismo nivel y cumplen con la misma función (estudiante-estudiante). Este tipo de evaluación se puede aplicar para identificar diferentes tipos de evidencias y productos de aprendizaje.

Coll (2006) señala que las ventajas y desventajas que ofrece es que los alumnos tienen la misma visión generacional. Por lo mismo, muchas veces esta valoración se torna personal y se desvirtúa cuando hay competencia negativa o rivalidad entre los miembros del grupo, lo cual puede tener consecuencias negativas como la disgregación.

Sin embargo, si el profesor vela por que se realice en condiciones éticas y de respeto a la crítica positiva, puede ser una práctica muy útil en la evaluación formativa. Su mayor ventaja es que fomenta la convivencia del grupo y valores como la tolerancia y el respeto hacia los profesionistas con una ideología distinta.

La heteroevaluación es un acto plural, en el que participa una persona o un grupo de agentes evaluadores para emitir juicios de valor con respecto a otra. Las personas están en diferente nivel y no cumplen la misma función (profesor-estudiante). El agente evaluador tiene una posición de control sobre el sujeto evaluado.

En el caso de la evaluación de la enseñanza, a veces se convoca un grupo de sinodales expertos en un área específica como jurado, con el fin de que evalúe conjuntamente a un individuo en un evento en particular como: exámenes para aprobar un curso, materia, asignatura o seminario; exámenes de ingreso, permanencia o egreso. Díaz (2005) señala la importancia de que se involucren más actores en estos procesos evaluativos:

La evaluación educativa no debe ser realizada únicamente por expertos, departamentos de evaluación, etcétera, sino que los docentes y los alumnos deben ser quienes participen de manera privilegiada en ella. El objeto de la evaluación se traduce así en la indagación sobre el proceso del aprendizaje de un sujeto o de un grupo, indagación que permita detectar las características de este proceso y buscar una explicación al mismo, y que rebase la parcialidad de atender sólo algunos resultados del aprendizaje (p. 164).

Las ventajas de la heteroevaluación son que se toma en cuenta la opinión de uno o varios agentes evaluadores, los cuales pueden tener puntos de vista diferentes respecto a lo que valoran; esto enriquece la reflexión y visión en torno al proceso.

La desventaja es que implica una mayor inversión de tiempo, organización, recursos humanos y materiales. Y si las diferencias de criterio entre los sinodales es muy grande, puede dificultarse llegar a un acuerdo final.

2.6 Contenidos a evaluar.

Existe una gran cantidad de elementos que conforman la interpretación vocal escénica y formar un intérprete profesional requiere del aprendizaje y desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes en diversas disciplinas.

Solamente el aprendizaje del canto y su respectivo repertorio plantea una serie de retos y una diversidad de elementos que se deben aprender y dominar. El maestro Bañuelas (2001), comenta que es necesario una vida para aprender a cantar y otra para hacerlo; es decir, señala cómo el intérprete es un ser en constante proceso de aprendizaje y la cantidad de contenidos que se deben aprender.

Además del maestro Bañuelas, innumerables intérpretes y compositores han subrayado la necesidad del cantante de seguir aprendiendo a lo largo de toda su vida. El compositor Reynaldo Hahn (1910), quien además se atestigua que tenía una bella voz de barítono y una gran pasión por el canto, enuncia:

Un cantante nunca termina de aprender. El proceso y progreso de un cantante que trabaja en este arte (la interpretación) termina sólo cuando concluye su vida. Incluso la pérdida de su voz no le impone un límite, porque el trabajo real del cantante es mental (p. 49).

Hahn y Bañuelas especifican los dos tipos de contenidos que debe aprender el estudiante de canto: todos los que se incluyan en la capacidad de “hacer” y todos los que se incluyan en la capacidad de “pensar”.

Partiendo momentáneamente de estas dos únicas premisas, se puede afirmar que en el aprendizaje del canto es tan importante el proceso de aprendizaje como el producto que se desprende de él. Akoschky (2005), al referirse al aprendizaje artístico, afirma que los contenidos a evaluar implican valorar tanto el proceso como el resultado:

La actividad artística puede analizarse teniendo en cuenta el hecho o producto artístico u observando el proceso por el cual la obra se produce. Conviene recordar que procesos y productos constituyen dos caras de la misma moneda, en tanto los procesos de producción se orientan a la consecución de un resultado, la obra, y ésta contiene y muestra los procedimientos con que fue elaborada (p. 138).

En la producción de espectáculos multidisciplinarios como la ópera, la interpretación vocal y escénica del cantante implica demostrar las capacidades musicales, vocales, escénicas y expresivas, relacionándose con los otros solistas, bailarines, comparsas, coro, orquesta, director, escenografía, utilería y vestuario.

Por ejemplo, una función de ópera es un producto que puede evidenciar diversos procesos y resultados de aprendizajes en el discente. Por eso es importante fomentar este tipo de eventos en los niveles de educación musical superior.

Para Akoschky (2005), es importante no perder la visión pedagógica y global en la selección de contenidos artísticos:

La selección de contenidos y propuestas de logro para la educación artística en general parte del supuesto de que en los aprendizajes artísticos los alumnos ponen

en juego procesos perceptivos, cognitivos, afectivos, sociales y valorativos integrados en las experiencias y en las producciones (p. 140).

Según Díaz (2005), “el aprendizaje es un proceso y no una cosa que se pueda tener” (p. 165), de modo que el conocimiento y los contenidos de un curso son tan extensos como lo delimite el programa instructivo. Por eso es importante organizar y dosificar los contenidos en bloques o secciones lógicas, congruentes y con un orden en cuanto a nivel de complejidad secuencial de menor a mayor dificultad.

En los centros de instrucción musical normalmente se enuncian en un mapa curricular, el cual describe un plan de estudios, cursos, unidades, etcétera. Hay tanto por aprender en la formación del intérprete profesional que el proceso implica entre siete y ocho años de estudios en la enseñanza institucionalizada en México solamente para cursar los estudios de licenciatura.

En resumen, siguiendo a Hahn (1910) y Bañuelas (2001), ambos enuncian que la vida misma no basta para aprender y descubrir el arte de la interpretación. Por eso mismo es importante organizar los contenidos y plantear metas a corto, mediano y largo plazos para poder aprender al menos lo básico en un tiempo razonable e iniciar la carrera profesional.

2.7 La comprobación del aprendizaje.

Un programa instructivo de un curso, materia, asignatura o seminario debe establecer los objetivos, las metas del proyecto educativo y los aprendizajes que pretende generar en los discentes. Dependiendo del tipo de conocimientos, habilidades y actitudes que se pretenda evaluar, se deberá definir el tipo de evidencias de desempeño que sean pertinentes y manifiesten con claridad que el estudiante asimiló los contenidos.

Una vez definido el tipo de evaluación que se realizará (diagnóstica, formativa o sumativa), el enfoque (cuantitativo, cualitativo o mixto), el agente evaluador (autoevaluación, coevaluación, heteroevaluación), el objetivo (el proceso de aprendizaje o en el resultado), se debe determinar el tipo de técnicas e instrumentos para realizar la evaluación.

Hay técnicas informales y formales que se auxilian de cierto tipo de instrumentos de recolección de datos, cuyo objetivo es recabar información tangible sobre la evidencia o ausencia del aprendizaje en el alumno. Valenzuela (2005) enuncia que algunos aspectos a considerar en la evaluación de alumnos son: “tipos de contenido, hechos, conceptos, principios, procedimientos, valores, normas, actitudes y los diferentes tipos y grados de aprendizaje fijados en los objetivos” (p. 31).

Lo anterior genera la siguiente reflexión: hay varios tipos de evidencias del aprendizaje que se relacionan, entremezclan y no se excluyen entre sí, los cuales se pueden agrupar arbitrariamente en al menos tres tipos: lo que se sabe y manifiesta a nivel teórico-conceptual (conocimientos), lo que se puede hacer con lo que se sabe a nivel teórico-conceptual para resolver un problema investigativo (productos) y lo que se sabe a nivel teórico-conceptual-práctico para resolver un problema real (desempeño).

En las evidencias de conocimiento, el estudiante debe demostrar sus conocimientos específicos en el campo disciplinario y dar testimonio acerca de lo que comprende y puede retener en la memoria: el dominio de conceptos, teorías, hechos y datos memorísticos. Es común obtener este tipo de evidencias a través de la aplicación de pruebas escritas, exámenes tradicionales y en concursos de conocimientos, en los que se puede verificar su existencia.

En las evidencias de producto, el resultado del desarrollo de las actividades de enseñanza y aprendizaje implica el desarrollo del pensamiento abstracto y la capacidad de relacionar información para inferir sus propias conclusiones. Se concretan en la elaboración de documentos específicos. Por lo general, esto se traduce en que el alumno se exprese por

escrito en todos los productos relacionados con la investigación documental: reportes de lectura, mapas conceptuales, planeaciones didácticas, críticas, entre otros.

Algunos criterios de desempeño que se podrían considerar para comprobar la evidencia de este tipo de aprendizaje en sus productos son:

- Calidad de la presentación del material (audio/video/software/otros).
- Planteamiento del problema.
- Metodología.
- Redacción y ortografía.
- Aportación personal del estudiante al tema.
- Calidad de los datos e información.
- Grado de profundización en el tema.
- Capacidad de análisis y síntesis.
- Capacidad de relacionar el tema con información extra.
- Aparato crítico.
- Otros.

Las evidencias de desempeño se obtienen a partir de la observación de la actuación del comportamiento del estudiante en una situación problemática específica dentro del campo disciplinar de su especialidad. La resolución del problema suele incluir la interacción con otros profesionistas o personas. Algunas de estas evidencias pueden ser presentaciones públicas como: recitales, conciertos, funciones, debates orales, entrevistas y en general todo tipo de prácticas profesionales.

Dada la naturaleza eminentemente práctica de la lección de canto, éstas últimas son las que más se solicitan, ya que permiten observar el desempeño del estudiante ante una situación o problema específico en su contexto profesional real. En el caso del intérprete casi siempre incluyen observar su desempeño en el espacio escénico con un público presente.

Esto permite al evaluador identificar el resultado de los procesos de aprendizaje global del alumno en ese momento específico, ya que deberá demostrar su dominio teórico y práctico en la resolución del problema real al que se enfrenta.

Díaz (2005) señala el carácter temporal de la evaluación en el proceso formativo del estudiante:

Quando se le solicita a un estudiante que realice un trabajo para acreditar un curso, se considera que este trabajo es algo acabado y no la muestra de un momento particular en la actividad de elaboración de la información, momento que permite tener evidencias de ciertas aproximaciones a un objeto de estudio, pero que a la vez conserva ciertas imprecisiones e incongruencias que es necesario seguir elaborando. Así, el aprendizaje no es algo acabado (p. 169).

La cita anterior es muy importante dado que el aprendizaje es un proceso, no un producto terminado. De hecho el término “producto” se heredó del discurso evaluativo de la visión tecnocrática y empresarial de la educación.

Algunos criterios de desempeño que se podrían considerar como evidencia del aprendizaje al evaluar la presentación pública del cantante cuando el producto es una presentación artística en un recital, concierto o función podrían ser:

- Dificultad de la obra (con respecto al repertorio de la propia tesitura).
- Calidad del sonido vocal.
- Desarrollo y control técnico.
- Asertividad en la afinación.
- Asertividad en el ritmo.
- Respeto a la agógica y dinámica.
- Calidad del ensamble con el acompañamiento.
- Creatividad, calidad expresiva y musical del fraseo.

- Calidad de la enunciación y matiz en el texto.
- Calidad de la dicción.
- Expresión corporal y actitud escénica.

Hahn (1910), señala parte de la complejidad de la interpretación vocal:

De hecho, la tarea del cantante es una de las más difíciles, no sólo por el gran esfuerzo muscular y energía que requiere para cantar, sino porque demanda la concentración de todo el organismo, subordinado a la dirección del pensamiento, aunque el periodo de tiempo en el que se canta una frase es demasiado corto (p. 47).

Hahn agrega un elemento importante: el poco tiempo que se tiene para emitir un juicio de valor en una interpretación vocal en público, donde en ocasiones las canciones u obras se suceden una a otra, muchas veces sin pausas para aplausos, de modo que el sinodal se ve imposibilitado para tomar una gran cantidad de notas y tendrá que realizar un esfuerzo mental considerable.

Por ejemplo: en un recital de Lied, se pueden abordar 24 obras o más. El ciclo “Dichterliebe” Opus 48, de Robert Schumann, compuesto en 1840, consta de 16 canciones y el ciclo “Winterreise” Opus 89, D.911 de Franz Schubert, compuesto en 1827, lo integran 24 canciones.

2.8 La subjetividad de la evaluación en la interpretación vocal escénica.

El problema de pretender evaluar cuantitativamente el aprendizaje para expresarlo numéricamente reside, además de los factores citados anteriormente, en que la interpretación vocal tiene muchos aspectos relativos o subjetivos.

Por ejemplo: un error de dicción quizás no sea tan grave como alguien que no sabe emitir los sonidos agudos o sobreagudos; depende del registro vocal y de si la obra tiene mucho o poco texto (además de su nivel de complejidad general). En el lied “Der Erlkönig” de Franz Schubert, compuesto en 1815, D38 (El rey de los alisos), el texto es sumamente extenso y complejo; en esta obra el cantante debe interpretar a cuatro personajes: el narrador, un niño, su padre y el rey de los elfos. El trote del caballo aparece sugerido por los incansables tresillos en el acompañamiento del piano, como se puede observar en el texto (se anexa traducción y partitura).

En contraste, la dificultad de la tercera parte del motete “Exultate, Jubilate K165”, titulado “Alleluja”, de Wolfgang Amadeus Mozart, compuesto en 1773, radica en la música, no en el texto, ya que consta de una sola palabra que se repite una y otra vez durante toda la obra (se anexa partitura para piano y voz). Ambas obras las puede abordar una soprano; sin embargo, las dificultades interpretativas son distintas en cada una.

Es muy importante considerar que en la actualidad no existe ningún modelo de evaluación cualitativo capaz evaluar las dificultades interpretativas de un repertorio vocal compuesto al menos en un periodo de 400 años en distintos idiomas. Si se parte del repertorio vocal sólo a partir del nacimiento de la ópera, sin tomar en cuenta que existe repertorio para voz solista desde el siglo XII. Por eso, una premisa fundamental al evaluar el aprendizaje del estudiante de canto, es considerar la dificultad de la obra que se aborda. Es un hecho innegable que cada obra es diferente e implica diversas dificultades técnicas e interpretativas para el cantante. Existe repertorio elemental y virtuoso para cada tesitura.

Por ejemplo, el aria para soprano “Vedrai carino” de la ópera *Don Giovanni* de Mozart, no implica las mismas dificultades que el aria “Caro nome” de *Rigoletto* de Verdi, de modo que, aunque aparentemente fueron escritas para la misma tesitura de soprano, si se tomara en cuenta la dificultad de la obra en un concurso de canto, no deberían enfrentarse ambas sopranos para contender por el mismo premio, porque implican dificultades y un nivel de control técnico e interpretativo muy distinto. Además de la diferencia del registro vocal, el carácter, duración y extensión de ambos personajes es distinto en las arias y conjuntos en

toda la obra. Las mismas consideraciones con respecto a la dificultad del repertorio habría que tener cuando se evalúa un examen a través de un recital, concierto o función.

2.9 La evaluación en los concursos de canto.

En general, cuando un cantante de ópera participa en una audición, concurso, *Reality Show* o examen público, es un hecho común observar que los resultados de los diferentes tipos de certámenes en muchas ocasiones no son los esperados por los participantes o el público, por lo cual surgen dos preguntas:

¿Cuáles son los criterios de evaluación que toman en cuenta los jurados para asignar los premios y por qué no los dan a conocer?

Cuando no se dan a conocer los criterios de evaluación, al sujeto evaluado no le queda más que especular diversas opciones:

- Existe una disparidad de criterios entre los sinodales con respecto a la forma de evaluar.
- No están bien definidos y delimitados dichos criterios, razón por la cual cada uno de ellos evalúa lo que personalmente considera importante.
- No hay criterios y sólo se consensa verbalmente una decisión de último momento, apoyados en el argumento: “el jurado es experto en la materia”, y por lo mismo su opinión es incuestionable.
- Sí hay criterios, pero simplemente no los dan a conocer para no generar polémica entre el público asistente, los competidores o por alguna otra razón, amparados en la famosa y siempre cuestionable frase: “la decisión del jurado es inapelable”.

Aclaración: no se afirma que haya algo turbio en la forma de evaluar que establece cada uno de los eventos citados; sólo se puntualiza la importancia de que los criterios de

evaluación (para cualquier audición, concurso, examen o plaza laboral) estén bien definidos y sean dados a conocer públicamente, al igual que en cualquier tipo de curso, materia, asignatura o seminario que se requiera acreditar.

No se debe perder de vista que una audición es una evaluación, independientemente de que se realice para ingresar en una escuela, aprobar un curso, cantar con una orquesta o un concurso de canto.

En los concursos de canto en México la evaluación depende de su normatividad o del jurado en turno. Se ha observado que en este tipo de certámenes lo más importante es la calidad del producto (interpretación y dificultad de la obra) que presenta el concursante en su audición.

Si el comité del evento no norma la convocatoria en ese aspecto, habrá una gran diversidad de opiniones y existe el riesgo de que se imponga el jurado con mayor autoridad o personalidad artística sobre los otros.

Habría que considerar que de entrada, en un concurso de canto, es difícil evaluar a una soprano compitiendo contra un tenor, u otro tipo de voz, porque ambos concursantes enfrentan dificultades y repertorio distintos.

Cuando la célebre soprano mexicana Olivia Gorra ganó el “Concurso Internacional Traviata 2000” fue un mérito enorme, porque las concursantes eran únicamente sopranos y todas tenían que presentar las arias del personaje de “Violetta”, de la homónima ópera del compositor Giuseppe Verdi, compuesta en 1853. En este caso, la obra (el producto) que se les solicitó era el mismo, lo cual permitió evaluar a las competidoras bajo una norma y contrastar su interpretación un poco más objetivamente.

En la evaluación con referencia a una norma es importante el producto del aprendizaje, no el proceso. Díaz Barriga (2005) lo señala enfáticamente:

Aparece aquí el problema de la evaluación realizada con referencia a una norma, donde lo importante es efectuar una serie de comparaciones entre los individuos y no captar los resultados obtenidos por cada estudiante en el curso del aprendizaje. El problema se repite en sus características fundamentales: lo importante es validar el instrumento para que éste se pueda generalizar. Es tan significativo este dato que no importa cuáles hayan sido las causas que incidieron en el éxito de quienes mostraron alto rendimiento, o qué determinó el fracaso de los que lograron la calificación más baja (p. 163).

Lo cual es lógico, si se considera que era un concurso internacional para intérpretes profesionales y el premio principal era una gira por varios países cantando esa obra completa con orquesta. Es decir, el objetivo no era valorar el proceso de aprendizaje de las estudiantes de canto dentro de un curso o escuela.

Es complejo evaluar la interpretación musical, porque la componen elementos objetivos y subjetivos. Algunos son fácilmente observables en la presentación pública del intérprete y otros no. Entre los primeros se encuentran las cualidades del sonido vocal: calidad tímbrica, volumen, extensión, tesitura, agilidad y resistencia. Las cualidades musicales: fraseo, afinación, ritmo y musicalidad. Y entre los segundos se encuentran: la capacidad expresiva, la sensibilidad, la energía del intérprete y su capacidad de conmover a un auditorio, entre otros.

2.10 El problema de los instrumentos de evaluación.

Una de las claves de una buena evaluación consiste en elegir y diseñar correctamente los instrumentos de medición que se van a emplear.

Para Viguera (2006), la visión cuantitativa de la evaluación aporta elementos esenciales, ya que este método ayuda a registrar de manera objetiva los logros alcanzados por los

alumnos de manera concreta en cuanto a eficiencia y calidad del producto; es decir, se centra en medir el resultado del proceso de aprendizaje. Es un método útil cuando se trata de medir aprendizajes memorísticos. Vigueras considera los resultados del aprendizaje bajo la óptica de la educación tecnocrática, en la cual el aprendizaje se considera un producto fruto de un proceso de producción industrial.

Para Díaz (2006) lo más importante de la evaluación es identificar los procesos de aprendizaje que genera en el alumno. En ese sentido, para él es más pertinente abordar el fenómeno con una visión cualitativa. Los resultados del aprendizaje se consideran productos de un proceso humano.

Se observa que Vigueras (2006), aunque aporta un elemento importante el contexto evaluativo, también confunde el concepto de evaluación con el de medición:

Es muy relevante la definición de los instrumentos de medida o de evaluación, que deben ser adecuados a las características de los centros, ya que la evaluación exige contextualizar para así poder lograr que los esquemas evaluativos puedan ser transferibles hacia otros centros, con características similares, que deben adaptarse y, por lógica, derivar de ellas instrumentos nuevos (p. 3).

La elaboración de un modelo de evaluación es algo complejo, porque hay que definir diversos aspectos relacionados con el tipo de medición que se desea hacer, cuantitativa o cualitativa. Para Taba (2003), los instrumentos empleados en la evaluación deben cumplir con tres requisitos: objetividad, confiabilidad y validez. Su visión es eminentemente cuantitativa y está ligada a la visión de la objetividad científica.

Para Vadillo (2004), la evaluación debe considerar la práctica del maestro, la práctica institucional y la normatividad que rige el ejercicio educativo. O sea, adjudica la responsabilidad del aprendizaje en otros actores, no solamente en el alumno:

El actual discurso de la evaluación cae en un “objetivismo” parcial, en tanto que lo que se objetiva es el momento de asignar una expresión numérica al alumno, de acuerdo con la cantidad de preguntas contestadas correctamente; pero no existe tal objetividad ni en el muestreo de los aprendizajes que se deben lograr, ni en la misma elaboración de las preguntas (p. 160).

Es una gran aportación, porque involucra de manera activa a los demás actores de la educación de una forma activa. Y menciona la importancia de la corresponsabilidad en la evaluación.

Según Díaz (2005), debe haber un acuerdo en qué y cómo evaluar:

Su planteamiento metodológico exige que se deje de abordar el fenómeno de la evaluación como fenómeno a la manera de las ciencias naturales, y que se le reconozca su dimensión social; que construya sus planteamientos metodológicos dentro de las ciencias humanas, lo que implica la necesidad de replantear sus propias premisas históricas para permitir una construcción diferente del discurso evaluativo (p. 153).

2.11 Conclusiones

A lo largo del ensayo se ha analizado cómo independientemente de que el cantante que se evalúe sea alumno o no de una institución educativa, el planteamiento que enuncia Coll en el tercer punto de su propuesta curricular basada en el constructivismo en torno a qué, cuándo y cómo evaluar genera una reflexión reveladora y pertinente. Es un principio para iniciar la discusión sobre la necesidad de elaborar o no, una teoría de la evaluación del aprendizaje del estudiante de canto.

Antropológicamente la evaluación surge como una actividad natural en el ser humano por instinto de supervivencia y se perfecciona cuando el individuo aprende e identifica los beneficios que obtiene de ella.

Se puede concluir que la evaluación, por objetiva o subjetiva que sea, en general, es una actividad auxiliar para la toma de decisiones, que puede ayudar a generar medidas correctivas y evitar problemas futuros.

En resumen, los diferentes autores que abordan el tema de la evaluación del aprendizaje de los alumnos coinciden en los siguientes puntos:

- Potencializa el proceso formativo de los estudiantes.
- Identifica problemas y recopila información valiosa para la toma de decisiones.
- Establece mecanismos de identificación de deficiencias para ofrecer alternativas de solución.
- Mejora la calidad educativa de las instituciones a todos los niveles, en cuanto a eficiencia, eficacia y aprovechamiento de los recursos humanos y materiales.
- Facilita la integración de los resultados al retroalimentar de forma continua a la institución a partir de la identificación y comprensión de los problemas.
- Es la fundamentación de la práctica educativa, ya que es la única manera de comprobar que se cumplan los objetivos del Plan de Estudios.
- No se debe realizar con el objetivo de clasificar a los alumnos, sino para mejorar el proceso educativo.
- Es un auxiliar en los procesos de acreditación institucional.

En general, se percibe que existe poco interés o desconocimiento acerca de la evaluación. El temor del ser humano hacia lo desconocido es natural. Prueba de ello es el miedo a la muerte que sienten la mayoría de los individuos porque es algo que nadie conoce, ni se puede decir a ciencia cierta cómo se siente morir, si existe el paraíso, el limbo o el averno.

En México, existe un dogma general en torno a la evaluación, creado probablemente por la cultura del examen en todos los niveles educativos, ya que desde la infancia se puede reprobado o aprobar un curso y ganarse, así, el castigo o el premio de los padres y maestros.

Cuando se es adulto, la evaluación se convierte en un instrumento de discriminación social, que califica entre ciudadanos de primera (los que tiene educación) y de segunda (los que no la tienen), y entre otras cosas ayuda al reconocimiento laboral, pues en el mejor de los casos aporta a los trabajadores bonos de productividad y comisiones.

La visión que se tiene de que la evaluación en la educación es una medida coercitiva sobre el individuo hace que en general haya poca participación e interés en ella.

Una gran cantidad de músicos y cantantes egresados de las escuelas de música, en alguna etapa de su vida ejercerán en mayor o menor medida la docencia, sea por vocación o necesidad y sería deseable que se incluyera una asignatura de evaluación en la educación musical en los centros de instrucción musical de nivel superior en México, y no sólo como un seminario optativo en el posgrado.

Idealmente se debe evaluar anualmente la calidad de la oferta educativa y servicios que brindan los centros de instrucción musical mexicanos en todos los niveles educativos. Las empresas privadas de educación y de servicios como hoteles, restaurantes, empresas y la industria del entretenimiento, entre muchas otras que se mantienen con sus propios recursos, generan una cultura de la evaluación muy rigurosa; la productividad y la calidad del producto son sustanciales para la supervivencia de estas empresas, porque no dependen de un subsidio del gobierno federal o estatal; por lo mismo, optimizan sus recursos y ejercen la evaluación en todos sus niveles organizativos, para garantizar la sobrevivencia de la empresa.

Una escuela no se debe regir por los mismos principios ideológicos y de productividad de una empresa privada: sería un error fatal, pero sí debe aprender mucho de este tipo de

organizaciones en cuanto a que la responsabilidad de las metas se comparte, se vigila el rendimiento y compromiso de cada uno de los actores que participan.

Para concluir, es importante resaltar que la psicología educativa desde hace décadas ha demostrado a través de las teorías del aprendizaje que el ser humano aprende de formas diversas e incluyentes, de modo que la evaluación del estudiante debe considerar todos los procesos de aprendizaje que desencadena una experiencia formativa estimulante, ya que son diversos y están formados por los pequeños logros de cada día, los cuales son distintos en cada estudiante debido entre otras cosas, a los ingredientes genéticos del talento y la musicalidad.

Para tratar de que la evaluación sea integradora e integral, ciertamente se deben aquilatar los conocimientos, las habilidades, las actitudes y los valores en el estudiante con respecto a su capacidad para la resolución de problemas en diversos ámbitos, pero no se debe olvidar que la presentación pública del cantante muestra sólo parte de todo lo que realmente está aprendiendo.

En el caso de los alumnos de interpretación en la lección de canto, es importante buscar evidencias que muestren los diversos aprendizajes del cantante a nivel conceptual, no sólo práctico, ya que la interpretación es una práctica que también implica la comprensión de ciertos conocimientos, no solamente habilidades motoras.

Para evaluar con justicia al alumno habría que evaluar antes al maestro y la calidad de los servicios y oferta educativa de la institución, ya que el discente es fruto de la misma; en este sentido, la evaluación del aprendizaje del alumno es igual que la punta de un iceberg (témpano de hielo de los glaciares polares): en éste, sólo el 10% de su masa permanece sobre la superficie y el 90% del hielo se encuentra sumergido en el agua. El iceberg más grande que se ha encontrado medía 80 kilómetros de ancho, por 168 metros de alto sobre la superficie del agua. O sea, en esa proporción tendría más de 1,500 metros de hielo por debajo del agua como base.

En ocasiones de manera similar se ejerce la evaluación del aprendizaje en la educación. En general, es sencillo considerarla como algo pequeño: igual a la punta del iceberg, parece intrascendente presentarse a un examen, audición o concurso y emitir una calificación de manera simplista, impersonal o indiferente, pero si realmente se desea hacer una evaluación responsable, integradora e integral del aprendizaje del estudiante, se debe comenzar por reflexionar sobre la parte del hielo que está sumergida en el agua: académicos, administrativos, instituciones, padres de familia y sociedad en general.

La evaluación de la enseñanza es sólo un pálido reflejo de un sistema educativo funcional o caduco. Para mejorar la educación es necesario transformar desde lo más profundo la cultura, la sociedad y sus instituciones.

III LA ACTUALIZACIÓN DE PLANES DE ESTUDIOS PARA LA CARRERA DE CANTO

Resumen

En la llamada época de la información, los avances tecnológicos y científicos surgen a una velocidad vertiginosa. Según Hernández (2006), la red de Internet y la globalización han cambiado el modo de ver el mundo y de acceder a la información. Desde hace décadas la teoría constructivista fomenta en el sujeto una actitud activa en su proceso de construir sus propios aprendizajes, modificando el rol del docente y volviéndolo un tutor académico o un facilitador, más que un mero proveedor de información (Piaget, 1976).

En esta realidad cambiante es muy importante mejorar los procesos de reforma y actualización curricular en las escuelas de música, ya que sus egresados tendrán que incorporarse a un mundo laboral competido y globalizado.

Actualmente dichas reformas se realizan hasta cada siete u ocho años, dependiendo de la duración del plan de estudios vigente, lo cual tiene consecuencias para todos los actores involucrados en la educación musical: académicos, administrativos, estudiantes y en la sociedad en general.

Introducción

Es importante señalar que este trabajo se limita a analizar algunos puntos referentes a la actualización de un plan de estudios ya existente en un centro de instrucción musical que esté operando. Su objetivo no es desarrollar un planteamiento exhaustivo acerca del cómo elaborar un proyecto o diseño curricular para una escuela que aún no se ha formado.

La teoría curricular es un constructo muy extenso, debido a que norma todas las cuestiones relacionadas con la enseñanza institucionalizada. Por lo mismo, es importante señalar que este documento se refiere únicamente a la problemática en torno a la actualización de planes de estudios para la carrera de canto en escuelas de música, lo cual es solamente uno de los elementos del currículo en la educación musical.

El propósito principal es concientizar a académicos y alumnos sobre la importancia y trascendencia de este fenómeno. Pretende ser un documento auxiliar para profesores de música interesados en participar en equipos de diseño curricular en las instituciones donde laboran.

Dada la extensión del tema, se delimitó la búsqueda a analizar algunos de los elementos que componen el problema, que guíen, informen, generen y detonen una actitud de búsqueda y participación de los académicos.

Por estas razones, el análisis en torno a las fuentes del currículo se aborda de manera breve y el trabajo se concentra en señalar problemas menos conceptuales y más operacionales en los cuales podrá hacer una mayor aportación el profesor de música no especializado en teoría curricular.

Cabe mencionar que cada centro de instrucción musical debe analizar su contexto social y cultural, porque en cada tipo de institución el fenómeno ocurre de forma distinta e implica

resolver diversas cuestiones. En ese sentido, no existe un planteamiento único válido para todas las instituciones.

Formar cantantes, docentes e investigadores competentes en nuestro país es un fenómeno muy complejo. La formación profesional en los centros de enseñanza musical implica un proceso de estudios muy extenso en duración y carga académica, ya que en la mayoría de las escuelas o facultades de música del país los estudios a nivel superior requieren una inversión de tiempo de hasta catorce años: siete u ocho para el nivel de licenciatura, dos o tres para la maestría y de tres a cuatro más para obtener finalmente un doctorado.

Se debe tomar en cuenta que si el intérprete pretende en algún momento de su carrera profesional incorporarse a una universidad como docente, el nivel de estudios que se solicita para ejercer la docencia especializada en educación superior y obtener una contratación digna en la actualidad es el doctorado.

Por tal razón, un plan de estudios eficiente es trascendental en la formación del instrumentista y cantante. Calzadilla (1998) afirma enfáticamente que el intérprete debe tener una sólida formación escolar teórica y práctica, pero por otra parte se debe considerar que en el medio laboral el músico instrumentista y el cantante son evaluados por sus capacidades específicas como intérpretes a través de la dificultad del repertorio.

Las compañías de ópera y las orquestas nacionales convocan a audiciones en las que solicitan ejecutar satisfactoriamente ciertas obras. Bañuelas (2001) señala que una valoración de los grados académicos que el cantante ostente le servirá de primera instancia, para obtener un puesto como académico, investigador o de gestión en alguna universidad, pero no suplirán sus deficiencias como ejecutante. Es decir, el objetivo de dominar la interpretación práctica sigue siendo fundamental para la vida artística del intérprete y docente. Domingo (1985) no está de acuerdo en que se priorice la formación teórica del intérprete sobre la práctica musical.

Las lecciones de canto sistematizadas prescritas en un Plan de Estudios son llamadas de distinta manera en cada centro de instrucción musical: asignatura, materia o seminario, dependiendo del nivel en el que se impartan (en el contexto de la Facultad de Música de la UNAM se denominan en el curso propedéutico: “Técnica vocal y repertorio elemental de canto I al VI”; en la Licenciatura en Canto: “Canto I al VIII”; y en el posgrado “Seminario de interpretación vocal”). Su contenido es distinto en algunos aspectos, pero comparten un eje de aprendizaje común: aprender el repertorio asignado en cada curso y su correcta interpretación.

En la interpretación del canto confluyen la formación teórica y práctica del ejecutante, sus habilidades, conocimientos y capacidad de abstracción, además de su sensibilidad y personalidad artística. En la lección de canto se pueden observar en el alumno gran parte de los procesos y resultados de los aprendizajes obtenidos en algunas las materias que conforman el plan de estudios, particularmente los idiomas, las asignaturas del lenguaje musical y escénico.

Es importante identificar y comprender cómo se relacionan las asignaturas del plan de estudios con la formación integral del estudiante y comprender la responsabilidad ética que implica la actualización del mismo a mediano y largo plazos para la sociedad, ya que el egresado se vinculará como profesionista con su entorno local, nacional e internacional.

Un plan de estudios deficiente en la enseñanza pública o privada tiene graves consecuencias en el proceso formativo integral del estudiante de canto, ya que una mala instrucción genera deserción de la profesión, poca titulación, fuga de talentos hacia el extranjero, cantantes mal capacitados y desempleo.

Por estas razones, se considera pertinente hacer una reflexión con un lenguaje accesible a la comunidad académica y estudiantil no familiarizada con la terminología de la teoría curricular, sobre la importancia que los plan de estudios ocupan en la vida presente y futura

de la institución, y sobre todo informar sobre la trascendencia de apoyar y participar en los procesos de actualización curricular.

3.1 El plan de estudios como parte del constructo curricular.

El curriculum como tal surgió en el siglo XX. El libro más antiguo descrito como plan de estudios fue escrito por André Félibien Fleur en 1695 (arquitecto, cronista de artes e historiador oficial de la corte de Luis XIV de Francia). El documento se tituló “La historia de la elección y métodos de estudio”.

Según Rugg (1927), el avance de la industrialización a fines del siglo XIX y comienzos del XX trajo consigo un declive en el papel del hogar en la educación y un incremento en la importancia del papel de la escuela en la educación de los hijos. Como consecuencia, la naturaleza del conocimiento o materias para ser enseñadas, así como los valores se vuelven materias de especial atención para la escuela.

Se torna necesario generar una mayor literatura curricular. La propuesta educativa del curriculum fue establecida en 1927 en un anuario preparado por el Comité de la Sociedad Nacional para el Estudio de la Educación en Estados Unidos, donde se formulaban las principales ideas de la construcción del curriculum, el cual se fue depurando y definiendo con el paso del tiempo.

El significado del término curriculum varía entre los autores y las diferentes orientaciones teóricas; en general, coinciden en que es un plan que norma todo lo relativo a la enseñanza institucionalizada. Su cometido es ser un instrumento útil y eficaz para la práctica pedagógica, entre la declaración de sus principios generales y su aplicación práctica en el centro de enseñanza musical. Es importante identificar las fuentes de donde se tomarán las informaciones para su diseño o en su caso modificación.

Coll (2006) señala: “El curriculum es una guía para los encargados de desarrollarlo, un instrumento útil para orientar la práctica pedagógica, una ayuda para el profesor” (p. 30). El plan de estudios es solamente una parte del curriculum y no puede suplantar la iniciativa, creatividad y la responsabilidad del profesor en el aula; como todo proyecto, tiene límites, ya que no puede controlar la diversidad de situaciones particulares en las que se realizará.

Existen diferentes áreas a considerar en su elaboración para obtener información que ayude a crear o modificar un plan de estudios, pero éstas son de origen y naturaleza distintas (Coll, 2006).

Tyler (1998) señala que hay fundamentalmente cuatro áreas donde buscar información para su elaboración o actualización: los progresistas seleccionan los objetivos a partir de la importancia de estudiar al estudiante para descubrir sus intereses, problemas, propósitos y necesidades; los esencialistas, seleccionan sus objetivos del análisis de la estructura interna de los contenidos de la enseñanza y de las áreas de conocimiento; los sociólogos, seleccionan los objetivos a partir del análisis de la sociedad y sus problemas, necesidades y características; y los docentes a partir de su experiencia pedagógica.

Las cuatro fuentes aportan información necesaria y se complementan entre sí, pero ninguna es suficiente por sí misma. Según Tyler (1998):

Un diseño curricular no surge de la nada y mucho menos en el caso de la enseñanza obligatoria, sino que parte de una práctica pedagógica que aspira a transformar y mejorar. Para ello, aporta nuevos puntos de vista y ofrece alternativas, pero integra también las experiencias que han sido exitosas (p. 34).

La cita agrega uno de los componentes principales: las experiencias exitosas de los profesores, en el caso de las escuelas de artes, son de lo más importante, debido, entre otras cosas, a la duración excesiva de los planes de estudios de las carreras musicales y a la carga excesiva de materias.

En la elaboración de un plan de estudios se debe tener en cuenta las necesidades educativas y sociales que pretende atender. Para determinar sus características en los diferentes niveles y ciclos de la enseñanza, para crearlo o modificarlo, hay que recabar información: socio-antropológica, disciplinar, psicopedagógica, psicológica, histórica, social y económica, para saber cómo ajustar el nuevo plan al contexto donde se pretende implantar y que resulte funcional y útil.

3.2 Antecedentes del plan de estudios en la música.

Las evidencias sobre la importancia de la educación musical en la cultura occidental se remontan a los antiguos filósofos griegos. Platón (427-347 a.C.), en sus diálogos a través de Sócrates (470-399 a.C.) en la República, libro III, expone las razones por las cuales considera que la música debe formar parte de la educación del hombre libre y de los niños, relacionándolas con otras materias como la retórica, las matemáticas y la gimnasia.

Existe un gran número de filósofos, pensadores y músicos que han teorizado en torno al arte y la educación musical hasta nuestros días, pero no se abordarán debido a que no son objeto de este trabajo.

Dados los objetivos del tema, es preciso avanzar algunos siglos para rastrear la educación musical institucionalizada, la cual tiene sus orígenes aproximadamente en el siglo VI, según Lawson en Rink (2001):

La educación musical ha sido una función importante de la iglesia desde la fundación de la Schola Cantorum, atribuida tradicionalmente a Gregorio Magno (590-604 d.C.). Allí los niños recibían una formación musical, así como una educación completa en las principales asignaturas académicas, participando igualmente en las festividades profanas y ferias. Esta prolongada tradición no se debe subestimar; cuando se fundó el primer conservatorio moderno en París, en

1795, después de la revolución, la educación musical francesa seguía estando en manos de casi cuatrocientas escuelas de música patrocinadas por la iglesia, en las que enseñaban canto llano, contrapunto, composición, francés, latín y aritmética (p. 23).

El plan de estudios como lo concebimos hoy en día tiene sus orígenes en el siglo XVIII. Lawson en Rink (2001) señala que de ahí se heredó el modelo educativo que posteriormente pasó los conservatorios de diversos países y en un futuro a México:

Se ha conservado un documento que retrata la formación musical austriaca del siglo XVIII en forma de un *Musik Plan*: un sistema educativo proyectado en 1799 por Anton Stadler, clarinetista amigo de Mozart. En respuesta a un encargo del conde húngaro Georg Festetics, Stadler recomendó una carrera de 6 años, en la que los alumnos estudiarían aspectos de teoría, interpretación y composición. Incluyendo piano, órgano (o bajo cifrado), violín e instrumentos de viento para complementar sus estudios principales. Todos los alumnos de música estudiarían el arte del canto, cualquiera que fuese la calidad de sus voces. Haciendo hincapié en la importancia de una buena educación general, señaló que cualquiera que desee comprender la música ha de tener mucho mundo y saber de matemáticas, poesía, oratorio, arte y muchos idiomas (p. 27).

La cita es muy importante, porque muestra toda una ideología acerca de lo que en ese entonces se consideraba una “buena educación”. La carga de materias que incluía el *Musik Plan* de 1799 difícilmente lo podría superar un alumno en la actualidad. Lo que demuestra que en la educación musical probablemente se ha retrocedido, por lo menos en cuanto a la cantidad de instrumentos que podía tocar un músico anteriormente.

3.3 El objeto de la actualización del plan de estudios.

Su objetivo principal es optimizar la calidad de la institución, mejorar la oferta educativa y actualizar la visión del centro de enseñanza musical frente a la nueva realidad social, económica y política de su entorno local, nacional e internacional.

En este proceso es muy importante la participación de los profesores, ya que son los que conocen y tienen contacto directo con la realidad del grupo. Ésta es una premisa fundamental para realizar la modificación del plan.

Debido al objeto de una reforma curricular, es preciso que no se pierdan de vista los cuatro componentes esenciales del curriculum al proponer su actualización, tal como menciona Coll (2006): “Se debe tener en cuenta que su objetivo fundamental es proporcionar información sobre cuatro aspectos fundamentales: qué, cuándo y cómo enseñar y qué, cómo, y cuándo evaluar” (p. 31).

Según diferentes teóricos, existen dos aspectos fundamentales para contestar dichas preguntas: el corpus de conocimientos existente en la sociedad más o menos organizado, y los objetivos en cuanto a procesos de crecimiento personal que se desea provocar, favorecer o facilitar mediante la enseñanza en el individuo (conocimientos, habilidades, actitudes y valores).

La perspectiva constructivista de la educación (desarrollada en el ensayo sobre la evaluación del estudiante en este documento), aporta elementos valiosos para la modificación del plan de estudios en una escuela de música, ya que aprender a tocar un instrumento musical requiere de una actitud activa en el estudiante, debido a que el intérprete es el encargado de aprender y ejercitar la práctica en el instrumento.

3.4 Importancia de la formación musical.

Domingo (1985) señala que la importancia de la formación musical del cantante en su etapa formativa le ayudará a superar los retos profesionales que enfrentará el intérprete en la profesión futura:

Mi primer compromiso profesional fue el de acompañante de mi madre en un concierto en Mérida (Yucatán). Tras ello, trabajé en la compañía de zarzuela de mis padres. En aquel entonces conocía la mayor parte de su repertorio y me sentía cómodo cantando como barítono (p. 28).

En el plan de estudios no se debe descuidar el aspecto de la práctica interpretativa. Sobre la teoría, en el caso de los intérpretes, Domingo (1985) afirma que una vez adquiridos los principios de la música y un dominio básico del instrumento, la práctica es uno de los elementos fundamentales para el desarrollo y formación del intérprete:

En mi adolescencia, me desarrollé más desde el punto de vista musical con aquellas veladas semanales que con ninguna otra actividad de mis primeros años de estudio. Devoré una cantidad impresionante de repertorio y la experiencia me enseñó cuándo y cómo llevar la voz cantante, cuándo y cómo seguir a los demás, así como muchas otras cosas sobre diferentes estilos musicales y diversas clases de voz. Participé en aquellas sesiones al menos durante tres años y me parecieron tan instructivas y agradables que las recuerdo con afecto y nostalgia (p. 29).

3.5 La oferta y demanda laboral del cantante en la actualidad.

La demanda laboral de profesionistas y el surgimiento de nuevas profesiones es un elemento sustancial a tomar en consideración para actualizar el plan, ya que por un lado es deseable que los egresados tengan la capacidad de resolver las necesidades sociales, y por

otro es importante que se identifique la demanda laboral y las áreas de oportunidad en las cuales los profesionistas puedan obtener un trabajo digno. Esta información será de gran utilidad para definir un perfil de egreso contextualizado a la realidad socioeconómica en torno a la profesión.

En la actualidad, el campo laboral del cantante en México incluye la labor como cantante solista o corista, la docencia, la gestión y la investigación.

Si el interés del estudiante es la ópera, deberá ser muy sobresaliente, porque es un espectáculo que se produce poco en el país debido a que es costoso: en una puesta en escena de una producción teatral completa participan más de cien personas (creativos, intérpretes, técnicos de producción y gestores), entre ellos: directivos, cantantes solistas, coro, ballet, actores, músicos de orquesta, escenógrafos, vestuaristas, zapateros, maquillistas, utileros, diseñadores, realizadores, técnicos, promotores culturales, entre otros muchos profesionistas. Debido a esto, el costo de las producciones operísticas sumando honorarios, materiales, vestuarios, viáticos, espacios, publicidad y nómina son muy altos.

Por estas razones, independientemente del país y tipo de producción, la ópera es un espectáculo caro, por lo cual, generalmente los ensayos se ven recortados al máximo. Por eso los cantantes deben tener una preparación muy sólida y la capacidad de trabajar con resultados satisfactorios en esa realidad compleja. Domingo (1985) menciona este fenómeno:

Los teatros alemanes de ópera no dedican mucho tiempo a los ensayos, a no ser que preparen una producción nueva. Los cantantes deben llegar un día antes de la representación y se organiza un ensayo ligero, sin orquesta, para establecer el ritmo y movimientos escénicos. Eso basta (p. 56).

Un plan de estudios tiene que considerar las condiciones laborales del futuro egresado en el ámbito nacional e internacional y capacitarlo para poder ser competitivo.

3.6 Importancia de la diversidad en los contenidos.

El perfil del músico en la actualidad requiere que se domine la teoría y la práctica interpretativa. En cuanto a los contenidos que se deben considerar en la actualización del plan de estudios, Zambrano (2011), opina que: “Ante todo, resulta imprescindible una comprensión profunda de la unidad dialéctica de la teoría y la práctica, así como evitar la pérdida de los referentes reales” (p. 133).

La labor profesional del cantante implica el aprendizaje de personajes completos de óperas que a veces son muy extensos. Si se ejerce la docencia especializada deberá asignar y revisar una gran cantidad de repertorio a los diferentes alumnos. La dirección vocal de ensambles solistas o corales implica que el profesionista tenga un dominio absoluto del lenguaje musical. Nanda (2000) señala que: “El conocimiento del solfeo es quizás más importante que el del piano, aunque ambos son necesarios si desea estudiar seriamente” (p.28).

La maestra francesa Mansion (1999) señala las grandes ventajas de contar con una formación integral, donde el cantante aprenda diferentes tipos de contenidos:

En el transcurso de mi enseñanza, me fue dado constatar hasta qué punto puede ganarse tiempo explicando el mayor número de cosas posible a los alumnos. Dirigirse a la inteligencia y a la imaginación, concretar las sensaciones vocales, son los medios más seguros para comentar técnica vocal sobre una base sólida y estable (p. 14).

Se debe resaltar la importancia que tiene el proceso cognitivo en el estudiante de canto, ya que en la música existe un fundamento teórico, estético, histórico y cultural. La cita señala un elemento indispensable del proceso creativo: la imaginación.

La pedagoga italiana Nanda (2000) enuncia la importancia de la formación integral del intérprete:

La cultura general del cantante podría, o mejor dicho, debería extenderse además a otros sectores: estudios literarios, conocimiento de las lenguas principales, artes escénicas, historia de la música, un poco de actuación y danza (p.28).

En cuanto a la formación pedagógica del estudiante de música, Zambrano (2011) opina que se debe tomar como referencia la pedagogía general y la especializada en el campo musical: “Hay pedagogos musicales de gran influencia internacional en el campo de la educación en general y en el campo de la educación musical, como Émile Jaques-Dalcroze, Edgar Willems, Shinichi Suzuki y César Tort, entre otros” (p. 120).

Nanda (2000) señala que en la enseñanza institucionalizada es muy importante ser incluyente en cuestiones relativas a la metodología y la didáctica, debido a las diferencias entre cada alumno y método de canto, por lo que es deseable que el plan de estudios sea abierto y tenga cierta flexibilidad:

Como bien se sabe, no existe una “escuela de canto”, ni un único procedimiento o técnica. La escuela italiana de canto varía en parte de la francesa y ambas tienen ciertas similitudes con la alemana, pero sobre todo no existe un método igual, no sólo para las diversas escuelas de canto; tampoco para los alumnos de la misma nación, la misma ciudad o el mismo conservatorio de música (p.11).

Coll (2006) señala la importancia de que el plan de estudios mantenga su carácter flexible y sea susceptible de ser evaluado en cualquier momento: “El diseño curricular se contrasta en la práctica pedagógica y tiene que estar permanentemente abierto a modificaciones y correcciones que se deriven de su contrastación” (p. 34). La cita agrega un elemento importante: la cuestión de la temporalidad en la modificación del plan.

El factor tiempo es sustancial en el caso de las escuelas de música, porque si el plan de estudios de la licenciatura tiene una duración de siete u ocho años, las modificaciones no se podrán realizar de forma permanente. Para modificar un plan de estudios debe al menos egresar la primera generación.

Este hecho provoca una diversidad de problemas, ya que no se genera una práctica en el ejercicio del equipo de diseño en actualizar propuestas, debido a que es demasiado amplio el lapso de tiempo entre ambos eventos y en ocho años puede cambiar sustancialmente la problemática social en una comunidad: basta ver cómo ha crecido el desempleo o el crimen organizado en los últimos años en comunidades que hace pocos años parecían tener otra realidad.

Es importante que la formación disciplinar del cantante incluya la formación de una cultura cosmopolita. Para Nanda (2000), el plan de estudios debe contener algunos cursos que complementen la formación musical: “Otro elemento indudablemente indispensable, aunque pueda parecer inútil al poseedor de cualidades vocales, es la cultura general” (p. 27).

En resumen, es importante reflexionar en las academias sobre la carga de materias y contenidos que se modificarán, eliminarán o agregarán en la actualización del plan de estudios.

3.7 La visión cosmopolita en la profesión musical.

Bañuelas (2001) señala la importancia para la interpretación del canto y la profesión del cantante internacional que tiene el aprendizaje de diversos idiomas:

En Italia, cuna de la técnica del canto y país fuente de las más celebradas creaciones operísticas, desde la época del *bel canto* (siglos XVII y XVIII), se estableció la norma suprema: “si canta como si habla” (se canta como se habla), en relación con la dicción precisa y correcta fonética del idioma en que se cante: italiano, francés, español, alemán, inglés, etcétera (p. 23).

Además, para lograr una interpretación artística y acceder al repertorio, Bañuelas (2001) pone como condición que el cantante comprenda lo que está diciendo para poder expresarlo adecuadamente:

Para lograr un canto artístico es necesario, además del dominio de la técnica vocal y de ser buen músico, que el cantante estudie los idiomas de las óperas que formarán y ampliarán su repertorio (p. 62).

La importancia de conocer los idiomas es indispensable también para el ejercicio teórico de la interpretación, porque se tiene acceso a un mayor número de fuentes actualizadas en la especialidad, sobre todo cuando se desea realizar investigación documental. Además, también son muy útiles cuando se desea realizar intercambios estudiantiles o estancias académicas con instituciones de otros países.

Es importante que el plan de estudios se contextualice en una visión nacional, pero México no está aislado de los procesos socio-económicos, políticos y culturales del resto del mundo. Además, debido a los avances tecnológicos y científicos en la educación, ésta debe traspasar la frontera de lo internacional, sin perder de vista sus valores e identidad nacional.

3.8 Influencia de la tecnología en el alumno.

El avance de la ciencia y la tecnología requieren que los planes de estudios estén a la vanguardia. Akoschky (2005) señala la importancia de que la profesión musical no se quede en el pasado y que se considere el consumo cultural como parte importante de la propuesta educativa de la escuela:

El siglo XX ha sido testigo de cambios profundos, en particular en las ciencias y en la tecnología, provocando en la sociedad transformaciones sin precedentes. La música recibe el aporte de conocimientos científicos relacionados con el sonido y la percepción. Se multiplican los medios para la generación de sonidos y los soportes para su reproducción. A través de los medios de comunicación masiva crece el consumo de todo tipo de música (p. 175).

Siguiendo a Akoschky (2005), este autor puntualiza que los avances tecnológicos están cambiando la relación alumno-profesor en la escuela:

La tecnología está llegando a la escuela. En la medida en que la institución pueda equiparse y los docentes puedan dominar los nuevos medios, se podrán diseñar proyectos que los incluyan y aprovechen. El panorama es estimulante y también desafiante (p. 178).

En la actualización del plan de estudios, es muy importante tomar en cuenta estos cambios tecnológicos y científicos para poder contextualizar la enseñanza y la forma de impartirla, ya que los estudiantes en la actualidad viven sobre estimulados por demasiados distractores y la enseñanza tradicional puede parecer obsoleta.

3.9 Disputa ético-social sobre el diseño del plan de estudios.

La problemática del diseño de planes de estudios se podría dividir en varios aspectos. Díaz Barriga (2005) señala que uno de los factores determinantes en el desarrollo social de un país es la educación y que por lo tanto ésta debe contribuir al logro de los objetivos socialmente válidos.

Para empezar, en México no es muy “válido” dedicarse al arte como profesión, ya que existe poco reconocimiento hacia los artistas y creativos. Prueba de ello son los recortes presupuestales que se hacen a la cultura cada año.

Lo “socialmente válido” implica un problema ético-social, sobre quién determina qué es lo válido, sobre todo si consideramos que, según Contreras (1994), la enseñanza tiene un impacto en el ámbito político y social; o sea, estas consecuencias tendrán efecto en lo individual y en lo colectivo en toda la sociedad, ya que los alumnos del día de hoy serán los profesionistas, empleados o desempleados del mañana y sus experiencias de aprendizaje en la escuela determinarán en gran parte su comportamiento ético e ideológico.

Según Contreras (1994), la misión de la escuela es la de proporcionar conocimientos, debilitar prejuicios, desarrollar habilidades y modos de pensamiento. Por esta razón, juzga pertinente y necesario examinar los planes y programas de estudios para localizar posibles omisiones en áreas de pensamiento y perspectivas que pudieran estar ausentes, y así determinar si estas omisiones fueron resultado de la ignorancia o producto de una elección consciente de la institución y sus directivos.

Se debe reflexionar a fondo en el problema que plantean Díaz (2005) y Contreras (1994). ¿Quién o quiénes definen lo que es válido socialmente? y en todo caso, habría que indagar si la respuesta que se obtenga es lo más adecuado para la mayoría o sólo para un cierto sector hegemónico.

Acerca de quién o quienes definen lo válido socialmente, Fleming (1985) cita que éste problema se remonta a Luis XIV (1638-1715):

El rey y su ministro Colbert pensaban que el arte era demasiado importante para ser dejado exclusivamente en manos de los artistas. En consecuencia, las diversas academias se volvieron ramas del gobierno y las artes parte del servicio civil. Se instituyó una organización administrativa, en cuya cúspide estaba el Rey y el director, cuyo poder se ejercía a través de profesores, miembros y asociados a los estudiantes (p.242).

Las decisiones en torno a la educación en aquel entonces estaban a cargo del rey Luis XIV. Fleming (1985) señala que éste no solamente determinaba qué y cómo se enseñaba, sino también era quien acreditaba el aprendizaje y expedía los documentos probatorios al estudiante a través de sus ministros:

Ellos decían la palabra final al decidir quién debía recibir encargos, títulos, cargos, licencias, grados, pensiones, premios, ingreso a escuelas de arte y el privilegio de exhibir en los salones (p. 242).

En la actualidad, en México, existen muchos puestos directivos en la educación que no son de libre elección. Algunos rectores de diversas universidades públicas todavía hoy en día son impuestos por presidentes municipales, gobernadores o juntas de gobierno, lo que determina en gran medida la ideología y rumbo que tomará la institución durante esa gestión.

Sacristán (1981) señala que “se debe estudiar el contenido de lo que se enseña y la perspectiva ideológica desde la que se hace” (p.195). Por ejemplo, el hecho de que en la mayoría de las escuelas públicas de música del país se enseñe como eje principal los géneros de la música europea de concierto, es una ideología que habría que cuestionar y

determinar qué tan pertinente y válida es hoy en día y qué problemática social pretende resolver.

No se trata de plantear una posición revolucionaria o polémica sin sentido. Otro ejemplo se puede observar en la siguiente información que cita Gimeno (1981), donde describe los inicios de la educación tecnocrática:

Su objetivo principal era la productividad de los centros de enseñanza: la escuela como un sistema de productividad basado en los modelos de la industria. Así surgieron las universidades tecnológicas, con una ideología que priorizaba preservar el poder empresarial y económico de unos cuantos, no de la mayoría (p.196).

En este ejemplo, como en el anterior del rey, se observa cómo lo válido surgió del grupo de poder político y/o económico, no necesariamente de las necesidades de profesionistas y servicios que requiere toda la comunidad. También Contreras (1994) advierte que uno de los problemas de la prescripción de la enseñanza surge de su incidencia en la realidad y, por lo tanto, se debe cuestionar su intencionalidad, o sea, determinar el qué se enseña y la ideología con la que se hace, lo cual debería ser una responsabilidad compartida entre académicos, instituciones y sociedad.

También hay problemas relacionados con la complejidad conceptual y técnica que implica el diseño y la actualización por sí mismos, como el sistema de organización de la educación, por ejemplo, así como cuestiones de seriación de asignaturas, redacción, interpretación e implantación.

Si el plan de estudios incluye o elimina asignaturas, esto repercutirá directamente en la formación que reciba el estudiante. Tendrá consecuencias en el número de profesores-hora que se soliciten y contraten para cumplir los nuevos cometidos. En resumen, será determinante para proyectar y gestionar los recursos institucionales en cuanto a infraestructura, recursos humanos y materiales. Finalmente, si el egresado sale mal

preparado, entrará en las filas del desempleo y eso tendrá consecuencias en la sociedad y en su ámbito personal.

De este modo, vemos cómo es un hecho que el curriculum refleja la dificultad de la realidad a la que se refiere y las distintas posiciones teóricas, ideológicas y políticas dominantes lo afectan directamente, ya que terminan condicionando el campo normativo de la enseñanza y sus posibilidades de acción (Contreras, 1994).

En términos simples, la discusión acerca de la actualización del plan de estudios en la escuela debe considerar el contexto social, la demanda laboral, y la problemática que puede resolver la disciplina en la realidad mediata, para hacer una reforma con sentido.

Actualizar implica traer al presente y proyectar al futuro, por lo que debe premiar una visión proyectiva de los cometidos presentes y futuros del centro de educación, considerando su factibilidad.

3.10 El problema entre el diseño curricular y su implantación.

El aspecto medular que implica la problemática que enfrenta la actualización de plan de estudios es la falta de recursos humanos y materiales con los que cuentan las instituciones de educación musical a nivel nacional para llevarlos a cabo y posteriormente para implantarlos adecuadamente en la realidad de las escuelas.

Según Stenhouse (1981), el medio por el cual se hace públicamente disponible la experiencia de poner en práctica una propuesta educativa implica no sólo los contenidos, sino también los métodos y el problema de su aplicación en las instituciones del sistema educativo; es decir, una cosa es elaborar un diseño curricular, y otra muy distinta, implantarlo en la institución, ya que ambas etapas requieren de recursos humanos y materiales distintos.

Por ejemplo, de nada sirve incluir nuevas asignaturas en un plan actualizado, si no se contratan profesores con el perfil necesario para impartirlas, o se capacitan a los que se tienen contratados para que impartan los nuevos contenidos. No tiene sentido incluir en el nuevo plan de estudios una asignatura que requiera de un estudio de grabación, un aula virtual o el uso de software especializado, si no es factible porque no se asignan los recursos para adquirir el equipo necesario, las computadoras, o si ni siquiera se cuenta con una plataforma y una red de Internet en el centro de enseñanza.

3.11 La necesidad de la actualización del profesorado.

Además de la formación disciplinar del profesor de música, para hacer una reforma de un plan de estudios se requiere que los profesores cuenten con una formación cultural y pedagógica amplia, una visión local, nacional e internacional de los principales problemas sociales que aquejan a la comunidad y cómo la especialidad puede ayudar a resolverlos por medio de sus egresados.

Díaz (2005) señala que éste es un problema común cuando en las escuelas se requiere que se impartan materias muy especializadas, ya que la mala formación docente, además de la imposibilidad del profesor de participar en el equipo de diseño, puede generar fallas en la interpretación del nuevo programa escolar que se le asigne por desconocimiento del marco del plan de estudios en el que se encuentra insertado; por lo mismo, se corre el riesgo de que desarrolle el curso conforme a cada profesor lo interprete.

La labor docente en las escuelas de música debe ir más allá de simplemente imitar, enseñar o transmitir la experiencia del profesor; es necesario apegarse a un programa instructivo, conclusión a la que también llega Valenzuela (2005), en su estudio sobre el caso de las dos asignaturas que analiza: solfeo y entrenamiento auditivo.

Según Taba (2003), los programas y planes de estudios están íntimamente relacionados con sus propósitos, el tipo de necesidades sociales e individuales que se consideraron en su elaboración, las áreas de formación en que está organizado y las nociones que se tengan de dichas áreas.

El diseño curricular, al ser un fenómeno complejo, debe convocar un equipo interdisciplinario de profesionistas para su elaboración e implantación en la institución.

Fresán en Loredo (2000) señala el problema de los docentes mal capacitados para el ejercicio de la profesión frente al grupo, lo que puede complicar la actualización del plan de estudios como su futura implantación: “La formación docente tiene graves carencias en el dominio de métodos de construcción del conocimiento” (p. 41).

Acerca de la necesidad de contar con un equipo de diseño bien capacitado, Vargas en Loredo (2000) también señala las deficiencias en la formación del docente:

Por lo general, los maestros estudiaron la profesión a la cual se dedican, y su práctica profesional consolidó los conocimientos que tienen de su disciplina; pero son raros los casos que, además, hayan estudiado educación o cuenten con buenas bases pedagógicas (p. 116).

Uno de los proyectos de Domingo (1985) es formar una escuela para cantantes de ópera, y define el perfil docente y parte de su plan de estudios:

Querría que los instructores de este curso fuesen los mejores posibles en su campo respectivo; maestros de música y de idiomas, directores de escena y profesores de baile, esgrima y música. Además, sería excelente que los cantantes aprendieran algo sobre la técnica de la producción operística, para que adquiriesen la experiencia necesaria en cuestiones tales como maquillaje, vestuario e iluminación (p. 159).

Para ser uno de los mejores profesores en el campo disciplinar, es necesario estar actualizado y a la vanguardia en cuanto a metodología y la nueva información en torno a la disciplina. En México, en algunas profesiones médicas, el profesionista debe demostrar por medio de participaciones en congresos, coloquios, cursos, clínicas, talleres, seminarios y publicaciones que es un profesionista activo y competente para poder conservar su licencia y ejercer la profesión; sin embargo, en la mayoría de las profesiones no se regula, ni existen mecanismos de evaluación para identificar si el profesionista está actualizado.

Ganem en Loredo (2000) concuerda con esta afirmación:

La deficiente formación de los profesores, producto de un inadecuado curriculum académico, el escaso reconocimiento social y económico de la tarea docente, el paso simplista del docente de su formación a su profesión, la escasa actualización del docente en ejercicio, la falta de herramientas metodológicas con las que cuenta para sistematizar su experiencia dentro del aula, su actitud espontánea de repetir o reproducir acríticamente los contenidos y las formas que se han estudiado, la falta de participación de los docentes en decisiones de conformación del curriculum, son algunos de los problemas que se han encontrado alrededor del trabajo del profesor (p. 159).

Taba (2003) menciona que el plan de estudios es una guía para la enseñanza pero requiere que el profesor conozca cabalmente el aspecto disciplinar de las materias o asignaturas que imparte; por otro lado, la realidad muestra que hay profesores que conocen tan profundamente su materia, que son capaces de transmitir un gran cúmulo de conocimientos a sus alumnos a pesar de no contar con los mejores planes de estudios o programas instructivos.

Según Contreras (1994), existe una incongruencia que separa la planificación educativa de la investigación de la enseñanza y los que la imparten a los alumnos. La especialización de la mano de obra es algo muy útil en los procesos de producción capitalista; sin embargo, el

diseño y la programación de la enseñanza deberían regirse por otros supuestos, sobre todo si se toma en cuenta que se está trabajando para el mismo fin.

El problema es que debe haber una mayor comunicación e interacción entre los distintos agentes encargados de la enseñanza, porque “el producto” de la escuela, como centro de producción, no es una mercancía ni un bien material inanimado, sino un ser humano en pleno desarrollo de sus capacidades intelectuales, motoras y sensoriales; además, la educación en la actualidad es vista bajo otra óptica: el ser humano debe desarrollarse de forma integral. Los aportes de las ciencias de la educación y la psicología educativa han demostrado que la complejidad del ser humano en su proceso de aprendizaje en la vida va mucho más allá de memorizar datos mecánicamente (Coll, 2006).

Existe también un problema de falta de compromiso académico con la actualización del plan, ya que es una actividad que requiere mucho tiempo y un esfuerzo sostenido; lamentablemente los profesores de tiempo completo son los únicos que asumen este tipo de compromisos con la institución, ya que son los que poseen descarga de horas-grupo y las pueden dedicar a ese tipo de actividades; los profesores de menor nivel laboral normalmente están contratados en dos o tres instituciones para poder subsistir y cubrir sus necesidades básicas; generalmente se quedan al margen en la reforma y no participan por falta de tiempo, interés o simplemente porque no son convocados.

En conclusión, en las escuelas de música en las que los equipos de diseño estén formados mayormente por músicos ejecutantes, puede haber ausencias evidentes, ya que el músico no necesariamente está al tanto de las necesidades sociales, porque no es un sociólogo, un historiador o un analista político, económico o cultural, y tampoco es un especialista en diseño curricular. Su área de formación es el arte musical y no necesariamente el humanístico, pedagógico o filosófico y las nociones que tiene de esas otras disciplinas es limitada.

3.12 Algunos síntomas de las deficiencias en el diseño.

Existen síntomas característicos que revelan la existencia de problemas de diseño en una institución. La evaluación del centro de enseñanza puede ser uno de los mejores aliados para establecer un control de calidad en los servicios educativos que se brindan a la comunidad. Este constructo puede ayudar a obtener datos bastante confiables acerca del desempeño y funcionalidad de la institución.

Cuando el problema de diseño es grave, la falta de resultados de la institución es tan evidente que toda la comunidad académica, administrativa y estudiantil la perciben sin necesidad de ninguna evaluación externa. Problemas como la deserción excesiva de los alumnos, el ausentismo, la falta de motivación y de egreso son problemas que saltan a la vista en muchas escuelas sin necesidad de hacer mayores análisis ni estudios.

En el caso de la enseñanza superior, el índice de desempleo y los programas de seguimiento de egresados que promueven ciertas universidades reportan datos crudos sobre los objetivos terminales que obtuvieron las instituciones en su pasado reciente y remoto, ya que dichos estudios revelan la trayectoria y nivel de desarrollo profesional de los egresados, así como la trascendencia e impacto de la labor profesional que han sido capaces de realizar en los ámbitos sociales, culturales y educativos.

Según Vigueras en Loredo (2000), antes de plantear una actualización, es necesario realizar una evaluación curricular. La evaluación del centro debe ser integral e incluir: el clima institucional, la gestión, la infraestructura, la administración, los servicios, los docentes y los alumnos.

Una evaluación bien realizada reflejará el rendimiento y la productividad real de la institución calificada y brindará información valiosa para corregir rumbos e identificar los aspectos funcionales y disfuncionales de la misma.

3.13 Conclusiones.

La actualización de planes y programas de estudios debe llevarse hasta sus últimas consecuencias, ya que la falta de aplicación de los mismos en la práctica desvirtúa y nulifica sus objetivos.

Las deficiencias en la formación de los estudiantes, lamentablemente parecen ser un hecho socialmente aceptado; como una gran parte de los estudiantes, profesores y sociedad en general desconocen la trascendencia e importancia de una reforma curricular, simplemente sufren las consecuencias de una educación de mala calidad y no identifican de dónde provienen las deficiencias formativas de los profesionistas, ni cómo remediarlas, por lo que propios y ajenos asumen con resignación que lo “normal” es que la educación falle en sus metas y propósitos.

Así pues, lo “normal” es que el arquitecto recién egresado de la universidad cuelgue su recién enmarcado título o diploma en la sala de su casa y pase a ser el aprendiz del albañil maestro de obras en la construcción, que cuando mucho ostenta un certificado de educación primaria; podríamos matizar esta afirmación argumentando que este hecho es algo hasta cierto punto normal, ya que gran parte de la profesión se aprende ejerciéndola.

En la música ocurre lo mismo: hay alumnos de canto inscritos en escuelas profesionales de música que cursan años intermedios o avanzados y no son capaces de acompañarse al piano una canción y siguen desafinando o descuadrando, mientras encontramos cantantes trabajando en restaurantes o bares sin ninguna instrucción musical formal, que se acompañan a sí mismos con la guitarra o el piano y cantan de manera más asertiva.

Las deficiencias en la formación de los estudiantes toman tintes dramáticos en las escuelas de música mexicanas debido a la duración excesiva de los planes de estudios, ya que el estudiante no debe perder siete años de su vida sin conseguir el aprendizaje que pretendía obtener. Es una cuestión ética.

De nada sirve prescribir la mejor dieta para bajar de peso si en la práctica no se realiza. En relación a los problemas que conlleva el diseño de planes y programas de estudios a nivel más operacional, se podrían mencionar: el ser utópico con la realidad administrativa, social, de recursos humanos y materiales e infraestructura con la que cuenta la institución; que esté desvinculado de la sociedad o que carezca de una visión global de la educación.

Desde mi perspectiva, el problema más grande al que se enfrenta el diseño de planes y programas de estudios, así como sus subsecuentes actualizaciones, es la falta de compromiso a nivel directivo y de gestión para llevarlos a cabo con la seriedad que requieren, y que se comprenda institucionalmente la responsabilidad que esto conlleva hacia la nación.

La falta de recursos económicos y humanos destinados para contratar a especialistas, realizar estudios prospectivos y de diagnóstico para organizar todo lo que implica la planeación educativa de manera responsable, incluyendo el diseño, la programación y la implantación del plan, es parte de esa falta de voluntad institucional, hecho que lamentablemente ocurre en los distintos niveles educativos.

La voluntad institucional es la que proveerá los recursos económicos necesarios y podrá establecer pagos extras, contrataciones o comisiones al personal necesario para que elabore o actualice un plan de estudios de manera responsable y sume esfuerzos de manera consensuada. Por eso, el apoyo institucional es determinante para los alcances del diseño y la programación, ya que sin él de entrada no se contará con mano de obra intelectualmente calificada para elaborar planteamientos serios.

La falta de certificación o acreditación de los planes de estudios en algunas universidades es otro gran problema, al igual que los mecanismos de evaluación de las instituciones de educación en todos sus niveles.

En muchos centros de educación se requiere hacer reformas curriculares y cambios profundos para mejorar la oferta educativa de las instituciones. Es importante que los directivos no minimicen la importancia ética y moral de realizar mejoras en la oferta educativa de la institución.

Hay que evitar que las reformas curriculares tomen tintes políticos en la institución y que la actualización se vea desvirtuada por circunstancias desfavorables o falta de visión. Se debe velar por que una reforma no sea utilizada como un argumento a favor de una campaña política de un grupo de profesores o administrativos cuyos objetivos personales o profesionales desvirtúen o corrompan su propósito original.

Es deseable romper con el devenir negativo que marque la inercia del pasado reciente y remoto de la institución, parapetándose en una “normatividad” que enquistas y protege cuestionamientos académicos, estudiantiles y sociales con respecto a la solución de problemas de fondo en la educación.

Las instituciones deben invertir más recursos en capacitar a su personal académico antes de emprender una reforma, para que éste pueda participar con mayor conocimiento de causa en los equipos de diseño y otras actividades de apoyo a la docencia. La agenda en materia de educación tiene muchos temas pendientes. Es responsabilidad de todos su solución.

La evaluación de la enseñanza como concepto persigue un fin muy noble. Lamentablemente, en la práctica casi siempre sirve únicamente para saber la dotación de premios y castigos que se deberá suministrar a los docentes y alumnos en el futuro inmediato. El investigador y el teórico de la educación no deben perder nunca el contacto con la realidad social y con la parte humana del diseño.

Teorizar en abstracto es materia de la filosofía, más que de los objetivos educativos, la práctica docente sin ningún fundamento teórico metodológico y la guía que aporta el diseño de los planes y programas de estudios es un barco a la deriva sin timón ni capitán.

BIBLIOGRAFÍA

- Adler, K. *Phonetics and Diction in Singing, Italian, French, Spanish, German*. Minnesota: University of Minnesota, Minnesota Archive Editions, 1967.
- Alba, Lois. *Vocal Rescue*. William Andrew Publishing. New York, 2005.
- Apple, Michael W. *Ideología y currículo*. Madrid, Akal Universitaria, 1986.
- Arribas, Ramón Regidor. *La clasificación de la voz*. Madrid: Real Musical, 1977.
- Arribas, Ramón Regidor. *Temas del canto*. Madrid: Real Musical, 1996.
- Ausubel, D.P. *The Psychology of Meaningful Learning*. Nueva York: Grune and Stratton. 1963.
- Baena Paz, Guillermina. *Metodología de la investigación*. México, Publicaciones Cultural, 2005.
- Bañuelas Amparán, Roberto. *Ceremonial de cíclopes*. México: GV Editores, 1993.
- Bañuelas Amparán, Roberto. *El canto*. México: Trillas, 2001.
- Bañuelas Amparán, Roberto. *El diccionario del cantante*. México, Trillas, 2009.
- Benedito, Rafael. *Cómo se enseña música*. Madrid: Publicaciones de la revista pedagógica, 1927.
- Blair McClosky, David. *La educación de la voz*. España: Los libros del mirasol, 1975.
- Calzadilla Nuñez, Ramón. *El canto y sus secretos*. Santa Fe Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, 1998.
- Castañeda Siguieras, Sonia (comp.) Nacarid Rodríguez Trujillo, *Educación, aprendizaje y cognición. Teoría en la práctica*. México: Manual Moderno, 2004.
- Castillo, Patricia. *Costumbres de interpretación de la música barroca*. México: Universidad Veracruzana, 2007.
- Coll, César. *Psicología y curriculum*. México: Paidós Mexicana, 2006.
- Contreras, José. *Enseñanza, curriculum y profesorado*. Madrid: Akal, 1994.
- Cortot, Alfred. *Curso de interpretación*. Buenos Aires: Ricordi Americana, 1934.
- Cuart Francisca. *La voz, palabra y canto*. España: Real Musical, 2000.
- Dapino, Cesare. *Historia de la música*. México: CONACULTA, 1999.
- De Alba, Alicia. *El curriculum universitario de cara al nuevo milenio*. México: UNAM, CESU, 1997.
- Del Río Olague y otros. *Elementos metodológicos*. Durango: Editorial UJED, 2012.
- Di Stefano, Giuseppe. *El arte del canto*. Buenos Aires, Argentina: Bergara, 1991.
- Díaz Barriga. Ángel, *Didáctica y currículo*. México: Paidós, 1ª Impresión 1997. Reimpresión 2005.

- Díaz Barriga, Frida. *Diseño curricular*. México: Trillas, 2006.
- Díaz, Frida y Hernández, Gerardo. *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: UNAM, 2010.
- Domingo, Plácido. *Mis primeros cuarenta años*. México: Planeta, 1985.
- Dufourcq, Norbert. *Breve historia de la música*. Argentina: Fondo de Cultura Económica, 1963.
- Eisner, Eliot. *Cómo preparar la reforma del currículo*. Buenos Aires: Ateneo, 1971.
- Estrada, Martínez Celia. *Metodología para la enseñanza-aprendizaje del canto*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara, 2000.
- Ferrara, Laurence. *Philosophy and the Analysis of Music*. USA: Greenwood Press, 1991.
- Ferrer Serra, Joan. *El camino de una voz*. Barcelona: Herder Editorial, S.I. 2003.
- Ferrer Serra, Joan. *Teoría, anatomía y práctica del canto*. Barcelona: Herder Editorial, S.I. 2008.
- Fischer-Dieskau, Dietrich. *The Fischer-Dieskau Book of Lieder: The Original Texts of Over Seven Hundred and Fifty Songs*. New York: Limelight editions, 1984
- Fleming, William. *Arte, música e ideas*. México: Interamericana, 1985.
- Fresán Magdalena. *Una propuesta de evaluación docente*. México: Porrúa, 2000.
- Gagné, E. D. *La psicología cognitiva en el aprendizaje escolar*. Madrid: Visor, 1990.
- García, Manuel (1985). *Traité complet de l'art du chant*. Reimpresión de la edición de Paris de 1847 Paris: Minkoff, 1847.
- Gardner, H. *La nueva ciencia de la mente: historia de la psicología cognitiva*. México, 1987.
- Glazman, Raquel y María de Ibarrola (comps.) *Diseño de planes de estudio*. (2ª ed.) México: CISE-UNAM, 1978.
- González Nuñez. *Psicología psicoanalítica del arte*. México: Manual Moderno, 2008.
- Hernández Rojas, Gerardo. *Paradigmas en psicología de la educación*. México: Paidós, 1ª edición 1998, Reimpresión 2006.
- Hernández Sampieri, Pedro. *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill, 2006.
- Hernández, Pedro. *Diseñar y enseñar. Teoría de la programación y del proyecto docente*. Madrid: Morata, 1989.
- Hoel, Paúl. *Estadística elemental*. México: Compañía Editorial Continental, 1974.
- Husson, Raoul. *Physiology de la phonation*. Paris: Masson, 1962.
- Loredo Enríquez, Javier (comp.) Julio Viguera. *Evaluación de la práctica docente*. México: Porrúa, 2000.
- Loredo Enríquez, Javier (comp.) Magdalena Fresán. *Una propuesta de evaluación docente*. México: Porrúa, 2000.
- Mansion, Madeleine. *El estudio del canto*. Buenos Aires: Ricordi Americana S.A.1999.

- Matheopoulos, Helena. *Diva*. Buenos Aires Argentina: Vergara, 1993.
- Matheopoulos, Helena. *Plácido Domingo, mis personajes*. Buenos Aires Argentina: Vergara, 2001.
- McGovern, Dennis. *Mis recuerdos de la ópera*. Buenos Aires, Argentina: Vergara: 1992.
- Medina, Antonio y Salvador, Francisco. *Didáctica general*. Madrid: Pearson educación, 2002.
- Mordden, Ethan. *El espléndido arte de la ópera*. Buenos Aires Argentina: Vergara, 1985.
- Moreno, Enrique. *Plan de estudios y currículum*. México: Colegio de Pedagogos de México, 1990.
- Nanda, Mari. *Canto e voce*. Italia: Ricordi, 2000.
- Nettl, Bruno. *En el transcurso de la interpretación*. Madrid: U. Chicago Press, 1998.
- Novella Domingo, Juan. *La ópera. Enciclopedia del arte lírico*. España: Aguilar Ed., 1987.
- Odom, W. *German for Singers, A Textbook of Diction and Phonetics*. New York: McMillan Publishing Co.- Schirmer's books.
- Pardinas, Felipe. *Metodología y técnicas de investigación en ciencias sociales*. México: Siglo XXI, 1970.
- Peña, Luis Ignacio. *Diccionario enciclopédico*. México: Larousse, 2006.
- Phillips, Estelle M. y Derek. S. Pugh. *Cómo obtener un doctorado*. España: Gedisa, 2003.
- Piaget, J. *Psicología y pedagogía*. Barcelona: Ariel, 1976.
- Platón, *Diálogos*. México: Porrúa, 1993.
- Quiñones, Carmen. *Técnicas para el cuidado de la voz*. Madrid: Kluwer, Wolters, 2011.
- Randal, Don Michael. *Diccionario Harvard de la música*. España: Alianza Editorial, 2001.
- Raynor, Henry. *Una historia social de la música*. México: Siglo XXI, 1987.
- Reverter, Arturo. *El arte del canto*. España: Alianza editorial, 2009.
- Riemann Hugo. *Dictionnaire de musique*. Paris: Perrin Ed., 1899.
- Rink, John. *La interpretación musical*. España: Alianza Editorial Madrid, 2008.
- Sacristán, José Gimeno. *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículum*, Salamanca: Anaya, 1981.
- Saltzer, Felix. *Audición estructural*. España: Editorial Labor, S.A., 1995.
- Schmelkes, Corina. *Manual para la presentación de anteproyectos de investigación* (tesis). 2ª edición. México: Oxford University Press, 2006.
- Segarra Dom Irineo, María. *La voz del niño cantor*. España: Polyglophone, 1963.
- Stenhouse, Lawrence. *Investigación y desarrollo del currículum*, Madrid: Morata, 1991.
- Taba, Hilda. *Elaboración del currículum. Teoría y práctica*, Buenos Aires: Troquel, 2003.

- Talamon, Gastón. *Historia de la música del siglo XVII a nuestros días*. Buenos Aires, Argentina: Ricordi, 1985.
- Thurston, Dart. *La interpretación de la música*. Argentina: Mínimo tránsito, 2002.
- Tomlinson, Gary. *Canto metafísico*. Barcelona: IDEA BOOKS, S.A. 2001.
- Torres, Rosa M; *Paradigmas del currículo*, México: La Vasija, 2, (abril-junio, 1998) Pág. 69-82
- Tyler, Ralph W. *Principios básicos de currículo*, México: Troquel, 1998.
- Vadillo Bueno, Guadalupe y Cythia Kaufman. *Didáctica*. México: Mc Graw Hill, 2004.
- Valenzuela Remolina, Miguel Arturo. *Solfeo y adiestramiento auditivo*. México: UNAM, 2005.
- Vigueras Álvarez, Julio. *Propuesta de un esquema evaluativo educativo, selecto para evaluar centros de instrucción musical*, México: Tesis doctoral, 2006.
- Ware, Clifton. *Adventures in Singing*. New York: McGraw Hill, 1995.
- Ware, Clifton. *Basics of Vocal Pedagogy*. Minnesota: McGraww-Hill, 1998.
- Williams, L. *Aprender con todo el cerebro*. Barcelona: Martínez Roca, 1986.

ANEXOS

Der Erbkönig

Opus 1 (D 328)

Texto y traducción

Partitura

Alleluja

Partitura

Franz Schubert

(1797-1828)

Texto en alemán: Johann Wolfgang von Goethe

Traducción: Arturo Rodríguez Torres

Der Erlkönig Opus 1 (D 328)

*Wer reitet so spät durch Nacht und Wind?
Es ist der Vater mit seinem Kind;
Er hat den Knaben wohl in dem Arm,
Er faßt ihn sicher, er hält ihn warm.*

*"Mein Sohn, was birgst du so bang dein Gesicht?"
"Siehst, Vater, du den Erlkönig nicht?
Den Erlenkönig mit Kron und Schweif?"
"Mein Sohn, es ist ein Nebelstreif."*

*"Du liebes Kind, komm, geh mit mir!
Gar schöne Spiele spiel' ich mit dir;
Manch' bunte Blumen sind an dem Strand,
Meine Mutter hat manch gülden Gewand."*

*"Mein Vater, mein Vater, und hörest du nicht,
Was Erlenkönig mir leise verspricht?"
"Sei ruhig, bleibe ruhig, mein Kind;
In dürren Blättern säuselt der Wind."*

*"Willst, feiner Knabe, du mit mir gehn?
Meine Töchter sollen dich warten schön;
Meine Töchter führen den nächtlichen Reihn,
Und wiegen und tanzen und singen dich ein."*

*"Mein Vater, mein Vater, und siehst du nicht dort
Erlkönigs Töchter am düstern Ort?"
"Mein Sohn, mein Sohn, ich seh es genau:
Es scheinen die alten Weiden so grau."*

*"Ich liebe dich, mich reizt deine schöne Gestalt;
Und bist du nicht willig, so brauch ich Gewalt."
"Mein Vater, mein Vater, jetzt faßt er mich an!
Erlkönig hat mir ein Leid getan!"*

*Dem Vater grauset's, er reitet geschwind,
Er hält in Armen das ächzende Kind,
Erreicht den Hof mit Müh' und Not;
In seinen Armen das Kind war tot.*

El rey de los elfos

*¿Quién cabalga a través del viento y la noche?
Es un padre con su hijo:
Él tiene al pequeño en su brazo.
Él lo lleva seguro en su tibio regazo.*

*"Hijo mío ¿Por qué escondes tu rostro asustado?"
"¿No ves, padre, al Rey Elfo?
¿El Rey de los Elfos con corona y manto?"
"Hijo mío es el rastro de la neblina."*

*"¡Dulce niño ven conmigo!
Jugaré maravillosos juegos contigo;
Muchas encantadoras flores están en la orilla,
Mi madre tiene muchas prendas doradas."*

*"Padre mío, padre mío ¿no oyes
lo que el Rey de los Elfos me promete?"
"Calma, mantén la calma hijo mío;
El viento mueve las hojas secas. "*

*"¿No vienes conmigo buen niño?
Mis hijas te atenderán bien;
Mis hijas hacen su danza nocturna,
Y ellas te arrullarán y bailarán para que duermas."*

*"Padre mío, padre mío ¿no ves acaso ahí,
A las hijas del Rey de los Elfos en ese lugar oscuro?"
"Hijo mío, hijo mío, claro que lo veo:
Son los árboles de sauce grises."*

*"Te amo; me encanta tu hermosa figura;
Y si no haces caso usaré la fuerza."
"¡Padre mío, padre mío, ahora me toca!
¡El Rey de los Elfos me ha herido!"*

*El padre tiembla y cabalga más aprisa,
Lleva al niño que gime en sus brazos,
Llega a la alquería con dificultad y urgencia;
En sus brazos el niño estaba muerto.*

Erlkönig

Johann Wolfgang von Goethe (1749-1832)

Franz Schubert

(1797-1828)

D 328 (Op. 1, 1815)

Schnell. (♩ = 152)

The image displays the piano accompaniment for the first 13 measures of Schubert's 'Erlkönig'. The score is written in G minor (two flats) and common time. It features a complex rhythmic pattern with frequent triplets and sixteenth notes. The first system (measures 1-3) begins with a forte (*f*) dynamic and includes a triplet of eighth notes in the bass line. The second system (measures 4-6) continues the intricate texture. The third system (measures 7-9) shows a change in the bass line with a half note. The fourth system (measures 10-12) maintains the driving rhythm. The fifth system (measures 13) concludes with a piano (*pp*) dynamic and the vocal entry 'Wer' in the treble clef.

f

f

pp

Wer

16
 rei - tet so spät durch Nacht und

19
 Wind? Es ist der

22
 Va - ter mit sei - - nem Kind; Er

25
 hat den Kna - ben wohl in dem

28
 Arm, Er faßt ihn si - cher, er

31

halt ihn warm.

f

34

Mein

pp

37

Sohn, was birgst du so bang dein Ge-

cresc.

40

sicht? Siehst, Va - - - ter,

f (*pp*)

43

du den Erl - - kö - nig nicht?

mf

46

Den Er - - len - kö - nig mit

p *mf*

49

Kron' und Schweif? Mein

p

52

Sohn, es ist ein Ne - bel-streif.

55

„Du

decr.

58

lie - - bes Kind, komm, geh mit

pp

61

mir! Gar schö - - ne Spie - le

64

spiel' ich mit dir; Manch' bun - - te

67
 Blu - men sind an dem Strand, Mei-ne

70
 Mut - ter hat manch gül - - den Ge-wand." Mein

73
 Va - ter, mein Va - ter, und hö - rest du

76
 nicht, Was Er - len - kö - nig mir lei - se ver -

79
 spricht? Sei ru - hig, bleibe

The musical score consists of five systems, each with a vocal line and a piano accompaniment. The key signature is one flat (B-flat major or D minor). The time signature is 4/4. The piano accompaniment features a steady eighth-note pattern in the right hand, while the left hand provides harmonic support with chords and moving lines. Dynamics such as *p* and *decr.* are indicated. The lyrics are printed below the vocal line.

82
 ru - hig, mein Kind; In dür - ren Blät - ter säu - selt der

85
 Wind. „Willst, fei - ner Kna - be, du

88
 mit mir gehn? Mei - ne Töch - ter sol - len dich war - ten schön; Mei - ne

91
 Töch - ter füh - ren den nacht - lichen Reihn Und wie - gen und tan - zen und

94
 sin - gen dich ein, Sie wie - gen und tan - zen und sin - gen dich ein."

97

Mein Va - ter, mein Va - ter, und

100

siehst du nicht dort Erl - kö - nigs Töch - ter am

103

du - stern Ort? Mein

decr.

106

Sohn, mein Sohn, ich seh' es ge -

109

nau: Es schei - nen die al - ten Wei - den so grau.

cresc. *ff*

113

„Ich

p

117

lie - be dich, mich reizt dei - ne schö - ne Ge - stalt; Und

pp

120

bist du nicht wil - lig, so brauch' ich Ge -

123

walt." Mein Va - ter, mein Va - ter, jetzt faßt er mich

fff

127

an! Erl - kö - nig hat mir ein

130

Leids ge - tan! Dem

133

Va - - ter grau - set's; er rei - tet ge -

accelerando

cresc.

136

schwind, Er hält in Ar - men das

139

ach - - zen - - de Kind,

ff

142

Er - reicht den Hof mit Mühe und

sf *sf*

145

Not; In seinen Ar-men das Kind war tot.

fp *pp* *p* *f* *Andante.*

Mozart Alleluja

Allegro

9

Al - le - lu - ja, al - le - lu - ja — al - le - lu - ja, al - le - lu - ja, al - le - lu - ja, al - le - lu -

20

ja — al - le - lu - ja, al - le - lu - ja, al - le - lu - ja,

29

al - le - lu - ja,

36

al - le - lu - ja, al - le - lu - ja,

43

al - le - lu - ja, al - le - lu - ja, al - le - lu -

51

- ja, al - le - lu -

59

ja, Al - le - lu - ja, al - le - lu - ja,

69

al - le - lu - ja, al - le - lu - ja

78

— al - le - lu - ja, al - le - lu - ja, al - le - lu -

tr

Cresc.

85

ja

f

91

Al

P

99

106

114

le - lu - ja, al - le -

124

- lu - ja, al - le - lu - ja.

135

Al - le - lu - ja, al - le - lu - ja, al - - le - - lu -

142

ja, al - le - lu - ja, al - le - lu - ja, al - - le - -

149

lu - - ja, al - - le - - lu - -

154

ja.