



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
PROGRAMA DE MAESTRÍA Y DOCTORADO EN PEDAGOGÍA
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

CONSTRUCCIÓN Y CAMBIO CONCEPTUAL SOBRE EL
ROMANTICISMO MUSICAL EN LOS ALUMNOS DE LA UAA-UAZ

TESIS
QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE
DOCTOR EN PEDAGOGÍA

PRESENTA:
ERIC AUGUSTO DE LA ROSA PRIEGO

Tutor principal:
Dr. Miguel Ángel Campos Hernández
Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación

Comité Tutor:
Dra. Iris Xóchitl Galicia Moyeda, FES-Iztacala
Mtra. Martha Corenstein Zaslav, FFyL, UNAM

Lectoras/Sinodales
Dra. Rosario Leticia Cortés Ríos, FES-Acatlán
Dra. Graciela Hernández Texcotitla, ISCEEM



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

*Este trabajo está dedicado a Angel Caamaño Carbajal,
por seguir siendo el único y verdadero.*

*También es para mi madre, Ada Priego Robles, quien estuvo
durante todo el proceso, pero no pudo verlo impreso.*

Agradecimientos

Tal cual debe ser, primero los institucionales. Muchas gracias a todo el comité tutor y a las lectoras/sinodales, sus nombres aparecen en la portada de este trabajo. Sus aportaciones han sido invaluable. Agradezco además a la doctora Sara Gaspar Hernández, quien fuera parte del comité hasta el momento de su muy merecida jubilación. Le doy las gracias además a todos mis profesores en el posgrado, tanto en la maestría como en el doctorado. También debo incluir a todo el personal de la coordinación del posgrado en pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras, porque siempre estuvieron atentos a todas mis necesidades y dudas, que fueron resueltas de la manera más amable que haya conocido. Agradezco infinitamente a los tres profesores de solfeo, Isabel, Elvira y Eugenio, que me permitieron interrumpir sus clases para aplicar mis instrumentos. Igualmente agradecer a todos los alumnos que participaron en el estudio, así como a los profesores cuya cooperación dejó muchas lecciones para futuras investigaciones. Y por último, a los alumnos y exalumnos que se prestaron para pilotar la prueba auditiva, por la seguridad que aportaron a mi trabajo.

Y ahora, los personales. A Angel que toleró muchos de mis momentos difíciles durante los estudios de posgrado. A mis padres y hermanos, que me dieron seguridad. A mis sobrinos Willy y Luis Rodrigo, que me auxiliaron para la presentación de avances de este trabajo en un congreso internacional. A todos mis hijos cuadrúpedos, tanto los que ya no están: Tina, Lola y Sol; como los que siguen ahí y los nuevos: Roxy, Tino, Truman, Holly y Coyo. Atender sus necesidades brindo descanso obligado y necesario a los trabajos con los resultados de las pruebas, así como los paseos diarios aumentaron mi lado peripatético para poder enfrentar algunas partes donde me sentía atorado. También hay que agradecer a Hilario Santos por su apoyo económico. Y por último, a todos mis alumnos, a todos los que no lo han sido, pero han pasado por mi salón con alguna duda o con necesidad de apoyo, y a todos los que han vivido y padecido los programas educativos de mi institución, por ser una inspiración para intentar ser mejor cada día, para aportar algo nuevo, útil y necesario a nuestra escuela.

INTRODUCCION

A comparación de otros países latinoamericanos, México es un país donde la investigación en educación musical apenas se inicia. Y no es que antes no existieran quiénes se preocuparan por mejorar la formación de los músicos profesionales. El problema es que en algunos casos se miraba hacia otras latitudes y se importaban modelos de educación musical que no se adecuan a nuestra realidad ni toman en cuenta nuestra propia cultura musical. Así, tenemos modelos muy europeizantes, con referencias a la música académica de la tradición occidental, sobre todo del siglo XVII al XIX, y la primera mitad del XX. Como dijera una compañera: “nuestros alumnos sólo están estudiando a alemanes muertos.”

Muchos textos de formación instrumental inicial son ediciones estadounidenses, por lo que para algunos significaron una colonización intelectual. Para combatirla voltearon a los países que antiguamente formaban parte de la URSS o de su esfera de influencia, porque los resultados de su educación musical saltaban a la vista. Así, nos llenamos de modelos rusos, polacos o cubanos, con sus propios métodos que responden a su propia tradición musical y a un modelo educativo que nada tiene que ver con los nuestros. Pero esto tampoco dejó de ser una colonización cultural.

¿Existen casos donde el modelo de educación musical sea más propio para nuestro entorno? Desde el ascenso del PRI al poder en la primera mitad del siglo XX se dieron algunos intentos, más que nada enfocados a la educación musical en la formación básica, no tanto para los músicos profesionales, que si bien algunos compositores se inspiraron en nuestras raíces musicales para la creación de sus obras, éstas responden más que nada a una tradición europea. Después de esto se han dado algunos intentos, generalmente denostados por la academia o prácticamente ignorados, a pesar de que

algunos han mostrado efectivos resultados, como es el caso de la Escuela de Iniciación a la Música y a la Danza del Centro Cultural Ollin Yoliztli de la Ciudad de México.¹

La Universidad Autónoma de Zacatecas logró el registro de un primer plan de estudios de nivel licenciatura para la formación de músicos en el año 1995, el cual tiene fuertes influencias de la escuela cubana. Al llegar el momento de realizar una primera evaluación de sus resultados, en 2005, los intentos por renovar este plan de estudios sólo pudieron abarcar los últimos cuatro años de ese programa educativo, que corresponden a la Licenciatura, el cual era llamado Nivel Superior. Fueron muchos años de discusiones, intentos y fracasos, hasta que se culminó una reestructuración en el 2011. Sin embargo, no se libera de la tradición académica europea, aunque ya responde mejor al entorno, pues si bien eran escasos los alumnos que concluían sus estudios con el plan anterior, hoy se gradúan y titulan más estudiantes que antes.

Sin embargo, la formación previa al nivel superior, uno de los aciertos del plan 1995, siguen esperando ser revisados al día de hoy, en que ya van dos generaciones que han terminado sus estudios con el nuevo plan de estudios. Las razones que podríamos esgrimir para que los niveles previos aún no se hayan renovado van desde la apatía de un sector de los profesores a pensar su labor desde otra óptica, hasta los intereses económicos del personal docente que no quieren arriesgar un nuevo plan que quizá pueda recortar horas clase o hasta plazas. El más importante, desde la óptica con la que se abordó la investigación que aquí se presenta, es la falta de elementos de análisis. Sabemos que necesitamos cambiar el plan, pero no sabemos a ciencia cierta cuáles han sido los aciertos ni las deficiencias que tiene.

Se percibe, sin que hasta el momento se haya realizado un estudio a profundidad sobre esto, que los profesores de instrumento culpabilizan a los de las asignaturas teóricas de las deficiencias que presentan sus estudiantes, mientras que los segundos perciben que los primeros no tienen claro cuál es el proceso formativo que sus asignaturas proponen. Al parecer hay una falta de contacto entre estos dos grupos de docentes,

¹ Hay un estudio en proceso sobre esta escuela, que realiza Lourdes Palacios, compañera del Doctorado en Pedagogía de la FFyL, UNAM.



aunado esto a la tradición de que la ejecución instrumental es lo que hace a un músico, sin importar las otras actividades que debe realizar para formarse. Mucho menos se consideran otras posibilidades profesionales para los egresados, lo cual quedó de manifiesto durante la reestructuración curricular del nivel superior, en la que las propuestas de tener nuevos perfiles de egreso, como el de educación musical o el de especialista en teoría de la música, fueron definitivamente bloqueados.²

De ahí surgió el interés por aportar algunos elementos de análisis, para la reflexión por parte del cuerpo docente. Este estudio que se presenta a continuación revisa la formación de los estudiantes, rastreando sólo un tema base en sus estudios a lo largo de cuatro años, ligándolo no únicamente a las asignaturas teóricas, como fuera el caso de otro estudio anterior, que presentamos en 2010. Buscamos rastrear si en los planes de las asignaturas teóricas se plantea el tema de manera lógica, además de ver cómo en este tema inciden tanto los estudios de los profesores de instrumento como aquellos que comparten con sus alumnos en clase. Con los resultados, queremos invitar a reflexionar sobre la diversidad que existe entre la población estudiantil, además de invitar a conocer las actividades de los otros profesores, los que parecen ser concebidos como grupos contrarios, todo en beneficio de nuestros alumnos. Esperamos que de darse esta reflexión, podamos tener la posibilidad de sentarnos a pensar en la reestructuración de los niveles previos a partir de las necesidades de los estudiantes y las metas que nos podemos llegar a plantear en su formación.

Abrimos aquí un paréntesis, para aclarar los intereses personales para llevar a cabo este estudio. Para ello es necesario romper con la tradición académica del uso del plural mayestático y pasar a la primera persona.

Mi formación musical y buena parte de mi labor profesional han estado ligados a la Unidad Académica de Artes de la Universidad Autónoma de Zacatecas (UAArtes-UAZ). Desde su fundación, como programa de extensión en 1982, cuando entré como

² Todo esto lo digo con conocimiento de causa, puesto que mi labor docente incluye tanto trabajo como profesor de instrumento como de asignaturas teóricas, además de haber participado activamente en la reestructuración curricular, especialmente en el primer intento que se presentó en 2006.



alumno, hasta la culminación de mis estudios en 2001 y la correspondiente titulación en 2003, realicé casi la totalidad de mis estudios musicales allí, con excepción de tres meses entre 1992 y 1993 en La Habana, Cuba, y un año, 1989, en la Ciudad de México. He vivido en carne propia todos los diferentes intentos de elaboración de un programa educativo, hasta su primera versión reconocida por la SEP. Como docente, labor que comencé en 1991 cuando aún era un programa no reconocido, como profesor de piano y pianista acompañante, me han tocado los dos programas oficiales, tanto como profesor de instrumento, como de asignaturas teóricas, actividad que comencé en 1998 con Apreciación Musical e Historia de la Música Universal. La orientación de estos programas, oficiales o no, siempre fue la del ejecutante de música académica. De hecho, durante la llegada del segundo y mayor grupo de profesores cubanos a la escuela, en 1991, defendí durante varios años la visión tradicional de que este tipo de formación es la base para cualquier otro interés profesional, ya sea dentro de la teoría, o bien en otros géneros musicales.

Además de estas actividades, fui miembro del coro más representativo de la localidad en la segunda parte del siglo XX: la Sociedad Coral de Zacatecas, primero como cantante, después como jefe de sección, hasta llegar a ser asistente del director. Dejé el coro en 1997, pero con esta agrupación comencé una actividad que llevaría a cabo para las temporadas de recitales de la escuela, y para diferentes ediciones de dos festivales musicales locales y uno en el estado de Tamaulipas: escribir notas para los programas, con las cuales el público asistente obtuviera herramientas para acercarse a la música que escucharían. Esta actividad la sigo realizando al día de hoy, exclusivamente para los conciertos de la Orquesta Filarmónica de Zacatecas, con algunas breves pausas, cuando el trabajo de esta investigación que se presenta ahora requirió de toda mi atención.

En mi actividad como docente, he vivido en carne propia el conflicto entre profesores de instrumento y profesores de teoría. Nunca he encontrado una justificación para declarar que alguna de las partes tiene la razón. Creo que el problema, al menos en mi escuela, tiene que ver con problemas de comunicación y de diseño curricular. Pero en mi



contacto con el público en general, y sobre todo con los alumnos y los padres de los aspirantes a ingresar a la escuela, me fui dando cuenta que no podíamos ceñirnos exclusivamente a la tradición académica europea, porque no responde a los intereses profesionales ni al bagaje musical de nuestros estudiantes. No es suficiente el que ofrezcamos talleres libres con gran énfasis en la música popular. Pero no basta con que se perciba el problema y la necesidad, hay que hacerla patente a los compañeros docentes. Pero para ello, hay que llegar con pruebas sólidas sobre la realidad de los estudiantes y de nuestro programa.

Pero si la formación que ofrecemos está centrada en la ejecución instrumental ¿por qué no hacer un estudio centrado en ello? En primera, porque contamos con algunos docentes muy capacitados en el problema de la enseñanza del instrumento. Y en segundo lugar, porque el trabajo en las asignaturas teóricas es la parte que como docente más me llena y más preguntas me deja sobre nuestro actuar.

He de decir que durante mi formación de pregrado como de posgrado, siempre he encontrado la guía que me ha aportado las respuestas a mis preguntas y alentado la solución de mis inquietudes. Tuve excelentes profesores de piano, quienes me salvaron de renunciar a él, pese a las pésimas experiencias con otros profesores. Tuve también maravillosos profesores de música de cámara, quienes me enseñaron que ser un buen músico no se limita a la ejecución virtuosa del instrumento. Además una de ellas me impulsó a terminar la carrera como pianista, cuando yo ya tenía claro que mis intereses profesionales no iban encaminados hacia la ejecución, sino hacia la teoría y la educación musical, puesto que renunciar significaría perder muchos años de trabajo y volver a comenzar cuando ya prácticamente había terminado la licenciatura. Cuando llegó el momento de pensar en un posgrado, encontré el justo lugar donde mis preguntas podrían ser respondidas. O al menos donde podría elaborarlas correctamente para después responderlas yo mismo. Ahí mismo, llegué a la clase de quien desde la maestría ha guiado mi trabajo de investigación, el cual me dio las herramientas teóricas y metodológicas precisas para lo que yo quería realizar.



Cuando comencé mi actividad docente en las asignaturas teóricas, caí en cuenta que lo que puntuaban someramente los programas, cuesta mucho trabajo llevarlo al nivel de los estudiantes de niveles iniciales. Esta situación la he compartido con los otros docentes que imparten Apreciación Musical e Historia de la Música Universal y todos coincidimos en lo mismo. ¿Cómo posibilitar que los alumnos construyan los conocimientos que pretendíamos, de manera que les fuera útil en su práctica musical? ¿Cómo conciliar los diferentes intereses y necesidades de los profesores de instrumento en grupos de alumnos con diferentes niveles de formación e intereses profesionales?

En estos párrafos, parece que las pretensiones de esta investigación son sumamente abarcadoras. En realidad en el capítulo 1, se plantea el problema de manera muy puntual, con sus objetivos muy claros, a los que se agrega una visión sobre el entorno donde se llevó a cabo el estudio, así como las razones por las cuales se eligió el estilo romántico para llevarlo a cabo. También se revisa la situación de algunas instituciones de educación musical en el país para ver en lo posible qué información sobre las características de los alumnos y los alcances que se pretenden obtener en las asignaturas que traten sobre el tema.

En el capítulo 2, el marco teórico, que retoma en buena parte el elaborado para la investigación de 2010 con algunos cambios y actualizaciones, encontramos tres grandes apartados, uno dirigido a la psicología del aprendizaje y el análisis del discurso, y el siguiente en torno a la psicología de la música y la formación de músicos. La última parte gira en torno a la delimitación del tema sobre el que se realizó esta investigación.

El capítulo 3 presenta lo relativo a la metodología del estudio, como el diseño, la población y los instrumentos utilizados, entre otras cosas. El siguiente capítulo, el cuatro, presenta los resultados obtenidos en la aplicación de los instrumentos, el análisis de estos resultados, así como la discusión teórica. Por último el capítulo 5, presenta las conclusiones, revisando los objetivos y las hipótesis que se plantearon, además de presentar muy brevemente los principales hallazgos. Se ha decidido dejar



en el cuarto capítulo tablas donde se presentan resultados y no mandarlas todas a la sección de anexos, para hacer fácil la lectura y no tener que estar brincando entre secciones. Sin embargo, en los anexos se encuentra toda la información necesaria para la revisión del análisis cuantitativo, por si alguien que ame las matemáticas y la estadística, necesite revisar que los números presentados realmente cuadran.

Hay que señalar que en el capítulo cuarto se han agregado resúmenes de los resultados de las pruebas de los alumnos, los que se presentan por años, así como tablas en los anexos de resultados donde se esquematiza esta información. Así se puede evitar un poco la árida lectura de los datos numéricos. Sin embargo, recomendamos ampliamente la lectura de todo el apartado correspondiente a los alumnos de primer año, para familiarizarse con la forma en que se presentan los datos.

Por último, hay que decir que las traducciones al español de los textos citados, cuyo original sólo se ha localizado en inglés, son enteramente responsabilidad mía.

CAPÍTULO 1. EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Este capítulo consta de una introducción, en la que se revisan también los estudios previos que se han realizado en torno a la problemática planteada. Continúa el capítulo con la justificación, el marco contextual del problema, así como los objetivos e hipótesis del estudio, para concluir con las razones para la seleccionar el Romanticismo como eje del presente trabajo.

1.1. INTRODUCCIÓN

En el año 2011 la Unidad Académica de Artes de la Universidad Autónoma de Zacatecas (UAArtes-UAZ) reestructuró el nivel superior de sus programas de música. Los trabajos se iniciaron en el año 2004 y tras varios intentos fallidos se concluyeron con el cambio de los programas de licenciatura de 1995. Los programas reestructurados se plantearon la necesidad de formar músicos integrales,³ tratando de alejarse de la tradición conservatoriana decimonónica, donde la actividad a la que se supedita toda la enseñanza es la ejecución instrumental: “si consideramos la música como acción, entonces los enfoques verbales y las aplicaciones de terminología técnica desarrollada por la teoría musical pierden predominancia; no son necesarios para el aprendizaje musical ya que éste se logra mejor al hacer música, y esto se puede hacer sin terminología técnica” (Gruhn, 2006, p. 6).

La relación más importante de un estudiante de música que se especializa en la ejecución es la que establece con el profesor de instrumento, una relación en que las sesiones de clase son uno a uno.⁴ La visión tradicional sobre el profesor de instrumento en las escuelas de música es muy cercana a la máxima que circulaba en los años 70

³ Consúltase <http://artesuaz.org/oferta-educativa/licenciatura-en-musica-con-enfasis-en-instrumento>, en el apartado Perfil de egreso.

⁴ Existen las sesiones grupales con todos los alumnos de un maestro, llamadas *Master Class*, o las asignaturas o materias en algunos programas en donde los alumnos de un mismo nivel e instrumento asisten a una clase grupal donde revisan el repertorio de todos los participantes, pero ninguna de estas variantes elimina la clase individual ni superan el impacto del profesor de instrumento en el alumno. En la UAA-UAZ algunos profesores de instrumento ocasionalmente realizan *Master Classes* con sus alumnos. La otra variante no se aplica.



del siglo pasado de que “el que sabe, sabe enseñar”.⁵ La UAArtes-UAZ no cuenta actualmente con un programa de formación de profesores en funciones. Para la administración de la Unidad que finalizó septiembre de 2012, estos programas eran entendidos más bien como programas de actualización, o como programas para que los docentes realizaran estudios de posgrado (habilitación). La administración que concluyó en septiembre de 2016 hizo el intento de revisar el programa, con la perspectiva de dotar al personal docente de mejores herramientas para la realización de su trabajo, aunque no arrancó. La actual administración no ha dado a conocer su postura en torno al tema.⁶

Los programas de música de la UAArtes-UAZ son dos: canto e instrumento. El programa de Canto está conformado por los cuatro años de licenciatura. El programa de instrumento también es de cuatro años, pero mientras a los cantantes se les pide conocimientos musicales que se pueden obtener en un año de preparación, la situación para los instrumentistas es bastante diferente. Tradicionalmente se alienta el estudio de los instrumentos desde la infancia. La UAArtes-UAZ ofrece educación musical a niños a partir de los 8 años, en el Nivel Infantil. Si ya han terminado la primaria, ingresan al Nivel Juvenil. Aunque para algunos instrumentos es el momento para iniciar una carrera musical, como el piano y los instrumentos de cuerda frotada, otros instrumentos pueden comenzar a estudiarse más tarde cuando han terminado la secundaria, como la guitarra. Estos alumnos ingresan al Nivel Propedéutico.⁷

Cualquiera de estos niveles no sólo incluye la práctica instrumental, sino que también se llevan a la par asignaturas con contenidos teóricos: “La teoría, la historia, el análisis, etc., no son un sustituto o una alternativa para la experiencia musical pero deben derivarse y pueden mejorar esa experiencia. Comprender mejor qué es esa experiencia

⁵ Si bien esta afirmación puede parecer aventurada, al menos en nuestro país es algo fácilmente demostrable, pues algunos de nuestros mejores pianistas cuando dan clase no obtienen los mejores resultados. Evidentemente, por razones éticas no se enlistan estos personajes ni los lugares donde han dado clase.

⁶ Hay que señalar que existe un pequeño grupo de docentes que sí cuentan con estudios sobre pedagogía y didáctica, en su mayoría pianistas.

⁷ Ver Anexo I. Niveles previos para la licenciatura en instrumento en la UAArtes- UAZ. Estos niveles previos formaban parte de la licenciatura en el plan 1995, cuando todos los alumnos debían cursar los cuatro años de Juvenil y los dos de propedéutico.



y qué involucra es necesario antes de determinar qué y cómo enseñar música” (Berleant 2009, p. 59).

En base a estas ideas se pretende que los contenidos de las asignaturas teóricas estén en concordancia con lo que se aplica en la clase de instrumento. Como la relación con el profesor de instrumento es la más importante para el alumno, queremos ver además si sucede que por los mismos conocimientos que éstos tienen sobre algún tema en específico, el aprendizaje de los alumnos se ve potenciado o modificado.

La UAARtes-UAZ va por su tercer intento de reestructurar estos niveles previos.⁸ Esperamos que los resultados de este estudio aporten elementos de análisis para poder llevar a cabo esta labor, que por diversas razones no ha fructificado.

1.2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.2.1. Antecedentes

Brian Roberts ha dedicado buena parte de su trabajo a dilucidar los procesos de construcción de la identidad de los músicos. En uno de sus artículos (2004), además de situar el lugar que los músicos ocupan dentro de una institución de educación superior según su especialidad, sostiene que el papel central para la creación de identidad lo sigue teniendo la ejecución: ser un músico serio significa ser un buen ejecutante y no aspirar a hacer cualquier otra cosa, sea musicólogo, compositor o educador musical. Uno de los puntos que el autor destaca es la importancia del profesor de instrumento, cómo cuenta desde la elección de la escuela hasta en cómo se juegan las identidades dentro de ésta. Los profesores de instrumento, según lo investigado por Roberts, cuidan de que no ingresen profesores con valores diferentes a los establecidos por ellos mismos en la institución, asegurando así la reproducción de un cierto modelo educativo e institucional.

⁸ La actual administración (2016-2020) aún no ha arrancado los trabajos de reestructuración de los niveles previos, pero se espera que sea a la brevedad.



La educación musical ocupa un lugar marginal en el mundo de la música: “excepto para identificar nuevos talentos, los educadores musicales tienen relativamente poco poder, estatus o recursos, en comparación con los músicos entrenados en la tradición clásica. De hecho, sus paradigmas, tradiciones, ideología estética y prácticas asociadas, dominan la preparación del profesor de música” (Regelski, 2009, p.68).

Es imperativo para los estudiantes, entonces, apegarse a los principios establecidos por los profesores de ejecución, dado que son una de las fuentes principales de “puntos” que les permite ascender en la escala identitaria dentro la escuela de música: “La formación de la identidad dentro de un dominio ha sido vista como el proceso por el cual los individuos (a) ganan una comprensión más exacta y verdadera de sus competencias; (b) desarrollan una mejor comprensión de sus valores; y (c) basan su autoestima en esos valores” (Jones y Parkes 2010, p. 42). En el mismo tenor Hewitt (2009, p. 330) escribe: “[Los recién llegados] se enfocan en las prácticas normativas que definen esa comunidad [en este caso, las escuelas de música], prácticas que ellos deben aceptar y adoptar si quieren ser aceptados dentro de la comunidad.”

Las preocupaciones centrales del profesor de instrumento se enfocan en los problemas propios de la ejecución. Una muestra de ello es el texto publicado por el reconocido profesor Jorge Suárez (2002), en el cual detalla un método completo para el estudio de material musical al instrumento. Sin embargo, nunca se mencionan aspectos teóricos, ni siquiera estilísticos, que intervienen fuertemente en la organización del estudio. Para Hewitt (2009, pp. 330-31) este texto sería muestra del primero de los tres aspectos que tienen relevancia dentro de la educación musical superior, aunque impacta en los tres: (1) las prácticas pedagógicas que reflejan la historia de cómo se ha enseñado, en una relación uno a uno donde la base es el desarrollo del virtuosismo; (2) las prácticas de ejecución, si son públicos grandes o pequeños, cómo participa el público y cómo es el ritual que rodea la interpretación; y (3) las prácticas de transmisión, cómo el repertorio propio pasa de una generación a otra.

Entonces ¿cuál es el desempeño regular de los alumnos en las asignaturas o materias teóricas? Según el estudio conducido para la obtención del grado de maestría (De la Rosa, 2010), se observó que al estudiar el cambio conceptual de un tema de Apreciación Musical, sólo el 14.3% de los alumnos participantes lograron una construcción conceptual de niveles óptimos sobre el tema tratado, mientras que otro 14.3% no mostró un cambio importante en la calidad de su elaboración. De la cantidad restante de alumnos, otro 14.3% mostró un desempeño casi óptimo, mientras el resto, tuvo un desempeño que podríamos considerar promedio, todos muy cercanos entre sí. Lo más destacable del estudio es que los alumnos con mejor desempeño fueron aquellos en los que sus intereses profesionales no coinciden con los planteados en el perfil del egresado de los programas de música de la UAArtes-UAZ. También es de destacar que la edad de los alumnos de mejor desempeño se encontraba entre los 17 y los 19 años de edad.

1.2.2. Planteamiento

Tenemos entonces la búsqueda de un nuevo currículo para los niveles previos de la carrera de instrumento en la UAArtes-UAZ, que pretende formar músicos desde una visión integral. El perfil de egresado es el que corresponde al ejecutante de música académica, pese a que en el Nivel Superior existen asignaturas optativas donde se puede profundizar en aspectos teóricos, educativos, o sobre música popular y tradicional. El tema elegido para el estudio se va abordando y profundizando en cada semestre, desde el primero del Juvenil, hasta el final de la licenciatura propiamente dicha.

La población que cursa el Nivel Juvenil muestra una gran variedad de antecedentes musicales, aunque casi todos son mayores a los 12 años, edad en la que regularmente se ha concluido la escuela primaria de la formación básica. Algunos han cursado estudios desde el Nivel Infantil, otros en otras instituciones en el estado y fuera de él, algunos más han tomado clases particulares, otros ingresaron directamente al Juvenil. No todos ingresarán a la licenciatura, ya sea porque no tienen el interés de enfrentarse a las exigencias de una carrera musical, a la presión familiar de realizar otro tipo de



estudios más cercanos a la idea de una “profesión útil”, o bien, no muestran lo que los docentes consideran necesario para realizar los estudios de nivel superior. Algunos alumnos ingresarán directamente al programa de licenciatura, pero para ello deben mostrar poseer el perfil y los requisitos necesarios para ello, lo que quiere decir que han cursado estudios en otra institución.⁹

¿Cuál es la realidad? ¿Cómo están construyendo sus conceptos los alumnos de Nivel Juvenil con respecto un tema? ¿Qué características tienen los alumnos que muestra un mejor desempeño? ¿Cuánto coopera el profesor de instrumento, eje central tanto dentro del programa como en la estructura social de la escuela, en el cambio conceptual de los alumnos?

1.2.3. Justificación

La UAArtes-UAZ trabajó durante más de diez años con un plan de estudios, que aunque fue reconocido oficialmente por la SEP hasta 1995, ya se estaba aplicando antes a esa fecha. La reestructuración de sus programas llevó más de seis años de trabajo, entre otras cosas por la falta de elementos de análisis. Con el fin de que para la revisión del currículo de los niveles previos se cuenten con estos elementos, más allá de la arbitrariedad de las calificaciones, hace falta realizar este tipo de estudios enfocados en las asignaturas teóricas, sobre todo si se pretende que la formación sea integral.¹⁰

Dado el grupo cerrado en el que se convierte la institución por la influencia de los profesores de instrumento, es necesario ver si se puede determinar una posible influencia de éstos en la construcción y cambio conceptual de los alumnos, de tal forma

⁹ Dado que la UAArtes-UAZ es la única institución con estudios superiores de música en el estado, estos alumnos provienen de instituciones de los estados vecinos, o no tan cercanos, y en ocasiones, del extranjero, aunque no hay ninguno de estos últimos en el presente estudio

¹⁰ Hay que señalar que ante la Dirección General de Profesiones, sólo están registrados los cuatro años de la licenciatura. Los niveles previos forman parte de los programas de extensión de la unidad, que sin embargo son esenciales para alimentar a la licenciatura con alumnos con el perfil y los requisitos solicitados. Al no estar registrados, el cambio en su diseño es decisión de las autoridades correspondientes de la UAArtes-UAZ. Los cuatro años de licenciatura, junto con el Nivel Juvenil y el Propedéutico, formaban el anterior programa de licenciatura, como se puede ver en el Anexo I.



que se les haga conscientes de este otro aspecto de su labor, sea el resultado positivo o negativo, y se tomen las medidas pertinentes para que se fomenten las buenas prácticas y se superen las que no sean tan favorecedoras para la formación de los alumnos.

1.3. MARCO CONTEXTUAL

A continuación se revisan las características de la localidad donde se realizó el estudio, así como las actividades musicales que en ella se desarrollan, las bases legislativas sobre las que se sostiene la enseñanza musical y una breve descripción de la institución educativa que imparte dicha enseñanza.

1.3.1. La zona conurbada Zacatecas Guadalupe

Según los datos del Censo de Población y Vivienda 2010 (Instituto Nacional de Geografía y Estadística [INEGI], 2010) el estado de Zacatecas contaba en ese año con una población de 1 490 668 habitantes, con una mediana de edad de 25. El estado tiene una alta tasa de migración, hacia el extranjero, a los Estados Unidos de América. La UAArtes-UAZ se encuentra en la capital del estado, en la zona conurbada Zacatecas-Guadalupe (ZCZG), que es el núcleo de población más importante en el estado. En ese mismo 2010 contaba con una población total de 298 143 habitantes.

En cuanto a infraestructura cultural, en Guadalupe se destaca el Museo de Arte Virreinal y en Zacatecas sus nueve museos, de los cuales el Museo de Arte Abstracto Manuel Felguérez está entre los más importantes en su tipo en todo el continente. Además de los dos complejos comerciales de cine, existe el cine club del Museo Universitario de Ciencias y la Cineteca, dentro del complejo cultural Ciudadela del Arte. Se cuenta además con tres teatros, el Fernando Calderón, el Ramón López Velarde, y el teatro del IMSS, más algunos auditorios entre los que podemos mencionar el del museo Manuel Felguérez y el de la Unidad Académica de Artes. La actividad artística en Zacatecas está orientada principalmente hacia la música y las artes plásticas. Además del programa de Artes de la misma UAArtes, enfocado en la profesionalización



de los artistas visuales y escénicos, se cuenta con varios talleres reconocidos, especialmente en el campo de las artes plásticas, como el Julio Ruelas que dirigía el fallecido pintor Alejandro Nava.

1.3.2. La vida musical en la zona conurbada

A pesar de que en la percepción de los artistas, la administración estatal 2010-2016 no dio a las artes el mismo impulso que se tuvo en los sexenios anteriores, se contaban en la ZCZG, al momento del estudio con varias agrupaciones musicales fijas, dos de las cuales tienen relación directa con la UAARtes-UAZ. Otras agrupaciones importantes son la Internacional Banda de Música del Estado que realiza casi todos los jueves del año un concierto en la Plaza Goitia de la capital, más sus otras actividades como participación en desfiles, corridas de toros, etc.; y la Orquesta Típica del Ayuntamiento de la Ciudad que se presenta en conciertos dos domingos al mes.¹¹

En la ciudad de Zacatecas se realizan las llamadas “callejoneadas”, recorridos nocturnos por los rincones de la ciudad, por rutas ya determinadas, que se acompañan con mezcal y un tamborazo, conjunto musical originario de Jerez de García Salinas, Zacatecas, también llamado *Alborotagüeyes* desde el siglo XIX y base de la banda sinaloense, de la que surgen las diferentes modalidades de bandas llamadas *gruperas* de la música popular actual. Las callejoneadas se llevan a cabo durante casi todos los días de la semana, sobre todo cuando hay congresos nacionales o internacionales, o durante la temporada turística, que comienza en Semana Santa y culmina en octubre tras el Festival de Teatro de Calle.

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

¹¹ Para un listado más detallado de agrupaciones musicales ver el Anexo II. Agrupaciones musicales de la ZCZG.



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

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

El año musical de la ciudad de Zacatecas comienza en febrero y culmina en diciembre. Entre festivales, la actividad musical permanece con recitales organizados por la UAArtes-UAZ o por el IZC, principalmente. Al final de cada semestre, la Unidad de Música tiene fuerte actividad de recitales colectivos e individuales, en los que participan los alumnos de todos los instrumentos y niveles, con los alumnos más destacados y los que deben presentarse por razones curriculares.¹²

1.3.3. La importancia de la formación musical en la localidad

La música es una actividad que se encuentra altamente presente en la localidad. Dentro de la música académica, aunque tradicionalmente no es requisito presentar un grado

¹² Ver Anexo III. Calendario anual de las actividades musicales en la ZCZG



escolar para desempeñar la actividad, sí se requieren estudios. Dentro de este género se encuentra la mayor parte de los músicos con un alto grado de formación. En la región se requieren personal con estudios en música académica para cubrir las necesidades de varias agrupaciones, como la Orquesta Filarmónica de Zacatecas y las orquestas de los estados vecinos.

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

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

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

sombra, que aportaron 2.6% al PIB. Esta aportación representa el doble de la aportación de la industria editorial y más del doble que la industria cinematográfica.

1.3.4. Planes estatales y legislación universitaria

El Plan Estatal de Desarrollo de la anterior administración del estado de Zacatecas no aborda específicamente la educación artística. Hay un apartado dedicado a la educación, en la que no se menciona la educación para las artes. Y en el apartado Cultura sus menciones son muy generales. No se habla en ningún momento de un fortalecimiento de la educación artística, a diferencia de lo que se planteaba en el plan anterior. Al momento de escribir estas líneas, la presente administración no había dado a conocer su Plan Estatal de Desarrollo.

De las instituciones educativas en el estado, la más importante es la Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ). Para la UAZ, la creación y difusión de las artes son renglones prioritarios. En su Estatuto General (UAZ, 2009) indica: “Artículo 3.- Las tareas fundamentales de la Universidad son impartir educación en sus distintos niveles y modalidades; organizar, realizar y fomentar la investigación científica, humanística y tecnológica; y la extensión y divulgación de la ciencia, la tecnología, el arte y la cultura.”

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

1.3.5. La UAArtes-UAZ

En 1982 la UAZ abrió el Centro de Estudios Musicales (CEMUAZ) que dependía del Departamento de Difusión Cultural. El interés de sus fundadores era convertirlo en una Escuela de Música, para lo cual se comenzó a trabajar en la elaboración de un PE,



lograr su aprobación por parte del Consejo Universitario y el reconocimiento oficial de la SEP, lo cual se concretaría en su totalidad hasta el año 1995.

Durante la administración 2000-2004, de acuerdo a los ordenamientos surgidos del Proceso de Reforma Universitaria la ya entonces Escuela de Música (EMUAZ) pasó a nombrarse Unidad Académica de Música (UAMUAZ), única unidad del área de Arte y Cultura. Al concretarse todo el proceso de reforma en cuanto a la organización de la universidad, en 2010 surge la Unidad de Cultura y el programa en artes, por lo que la unidad cambia de nombre a Unidad Académica de Artes (UAArtes-UAZ) Los dos PE en música que ofrece son Licenciatura en Canto, y Licenciatura en Música con Énfasis en Instrumento, cuya duración se extiende a 8 semestres. Los PE están enfocados en formar músicos que cultiven el repertorio de concierto y operístico. No existen asignaturas obligatorias que se enfoquen en otros géneros como el jazz o la música popular, pese a contar entre el personal docente con profesores que los cultivan o lo han hecho en el pasado. Sólo existen como asignaturas optativas en la licenciatura. La UAArtes-UAZ es la única institución de educación superior en música en el estado de Zacatecas.

Los aspirantes deben pasar por un periodo de selección que consiste en un cuestionario sobre sus actividades personales y sus antecedentes musicales, el cual se contesta al momento de solicitar el examen de admisión. Después, durante dos días a lo largo de una semana deberán realizar el examen de aptitudes musicales, y si éste es aprobado, deberán presentarse a una entrevista con los profesores del instrumento elegido. Usualmente a los programas en música ingresan cada agosto un aproximado de 75 alumnos.

El PE Instrumento se encuentra dividido en tres niveles. El modelo curricular sólo es flexible en la licenciatura, no así en los niveles previos. Se requiere aprobar completamente las asignaturas de cada nivel para poder acceder al siguiente, además del certificado de secundaria para ingresar al propedéutico y el de educación media superior, en cualquiera de sus modalidades, para acceder al nivel superior. Algunas

asignaturas están seriadas, por ejemplo, para poder comenzar Historia de la Música Universal, el alumno debe concluir primero los cuatro semestres de Apreciación Musical.

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

La UAARtes-UAZ tiene además constante actividad extracurricular y de difusión. En cuanto a las actividades musicales, la UAARtes-UAZ es una de las instituciones que lleva a cabo un gran número de eventos en la ciudad, ya sea de manera independiente o en colaboración con otras instituciones.

El personal docente de los programas de música de la UAARtes-UAZ, en su mayoría cuenta con grado de licenciatura. De los profesores que imparten materias teóricas, una cuenta con estudios en educación musical. Algunos profesores han realizado estudios y posgrados en la enseñanza de sus instrumentos, principalmente en el piano. También hay profesores sin grado.

1.4. OBJETIVOS, PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN E HIPÓTESIS

1.4.1. Objetivos generales

Analizar cómo los alumnos del Nivel Juvenil del programa de Instrumento de la UAARtes-UAZ van construyendo y modificando el concepto Romanticismo Musical durante los cuatro años que dura el programa.

1.4.2. Objetivos particulares



1. Determinar cómo se plantea la construcción del tema Romanticismo Musical a través de los contenidos de las asignaturas teóricas del programa mencionado, durante los semestres seleccionados.
2. Conocer la elaboración conceptual de los alumnos sobre el tema, con respecto a los contenidos que señala el programa de su semestre respectivo.
3. Analizar la validez formal del concepto sobre Romanticismo que comparten los profesores de instrumento, así como distinguir los puntos que corresponden a conocimientos tácitos.
4. Identificar los puntos donde los conceptos elaborados por los alumnos sobre el tema Romanticismo Musical provienen de los conceptos alternativos de los profesores de instrumento.
5. Analizar la aplicación práctica de los conocimientos adquiridos por los estudiantes ante un problema de identificación de estilos.

1.4.3. Preguntas de investigación

1. ¿Cómo se plantea el desarrollo del tema Romanticismo Musical a través de los contenidos de las asignaturas teóricas del Nivel Juvenil del programa de instrumento de la UAArtes-UAZ?
2. ¿En qué grado se da el cambio conceptual sobre el tema Romanticismo Musical en los alumnos de los diferentes semestres del periodo seleccionado?
3. ¿Cuánto de las elaboraciones conceptuales de los profesores de instrumento con respecto al tema de estudio, corresponde a conocimiento formal y cuánto a conocimiento tácito?
4. ¿En qué puntos del tema que no corresponden al conocimiento formal, tienen coincidencias alumnos y profesores de instrumento? ¿Se puede decir que en algunos casos la fuente de estos puntos sea el profesor de instrumento?
5. El concepto construido por los alumnos ¿les permite distinguir auditivamente las obras pertenecientes al periodo romántico y designar los elementos que les ayudaron a distinguirlas como tales?

1.4.5. Hipótesis

1. El tema Romanticismo Musical dentro de los programas de la UAArtes-UAZ está planteado de tal manera que los alumnos pueden ir logrando a lo largo de su tránsito escolar, una calidad en su elaboración conceptual que no se aleje significativamente de lo formalmente reconocido como válido, complejizándose y complementándose conforme el semestre de los alumnos es más elevado.
2. Los puntos discordantes en las construcciones conceptuales de los alumnos provendrán del conocimiento tácito de los alumnos, puntos que estarán en concordancia con el conocimiento tácito de los profesores de instrumento, dado que los conceptos erróneos son muy resistentes a la instrucción y sobre el tema seleccionado existen algunos conceptos alternativos sostenidos socialmente.
3. Además, los alumnos ante una pieza perteneciente al estilo, serán capaces de reconocerla como tal y podrán nombrar los elementos que les permiten designarla como una obra del romanticismo.

1.5. EL TEMA A APRENDER: EL ROMANTICISMO MUSICAL

Para llevar a cabo esta investigación nos centraremos en un tema clave: el Romanticismo en la música. Hay varias razones para que el Romanticismo sea un tema útil para el desarrollo de este estudio. En primer lugar, la influencia que tiene. En el repertorio de los instrumentos que se imparten en la UAArtes-UAZ,¹³ la música escrita por los autores románticos ocupa un gran espacio, así como en el repertorio de música de cámara y la orquestal. En segundo lugar, su vigencia. Los postulados del romanticismo siguen vivos en las ideas sobre el quehacer del artista y del músico en particular, sin importar si los estilos o los lenguajes compositivos hayan cambiado. El Romanticismo además tiene un gran alcance: la concepción del músico por el público en general proviene de la época romántica. Esto genera que tanto alumnos como profesores estemos expuestos a conceptos alternativos sobre qué es lo romántico, conceptos que son llevados al interior del salón de clase y que crean conflictos

¹³ En el programa de licenciatura se imparten: guitarra, piano, violín, viola, chelo, contrabajo, flauta, oboe, clarinete, fagot, trompa, trompeta, trombón, tuba, saxofón y percusiones.



cognitivos que pueden ser o no resueltos. Como ejemplo de estos conflictos, plasmamos uno muy evidente: la mayoría creemos que lo romántico se refiere al amor y los sentimientos, cuando en realidad la propuesta romántica es mucho más compleja.

1.6. EL ROMANTICISMO EN LOS PLANES Y PROGRAMAS DE OTRAS ESCUELAS DE MÚSICA DEL PAÍS

El alcance de este estudio está enfocado en la UAArtes-UAZ. No se pretende ir más allá en términos de instituciones educativas. Sin embargo, para tener una visión más amplia de la situación, nos dimos a la tarea de localizar información en línea sobre los mapas curriculares y contenidos de asignaturas en algunas de las escuelas de música más importantes del país o que fueran representativas de las diferentes regiones del mismo. En varios casos, como la Universidad de Guadalajara (Centro Universitario de Arte, Arquitectura y Diseño [CUAAD], 2016) y el Conservatorio Nacional de Música (CNM 2016), no encontramos ninguna información y sólo en un caso, encontramos los contenidos, en el resto sólo los mapas curriculares. Del total de los casos que aquí se presentan, no en todos hay posibilidad de calcular una edad aproximada en la que se esté abordando el Romanticismo Musical.

Para la Ciudad de México, encontramos que la Facultad de Música de la UNAM (FAM) oferta varias carreras a nivel licenciatura,¹⁴ para lo cual se exige cursar un nivel propedéutico, o bien tener los conocimientos y habilidades equivalentes. Este propedéutico tiene una duración de tres años pero no cuenta con información sobre la edad de ingreso. Suponemos que dado a que son los tres años anteriores a la licenciatura, la edad aproximada de ingreso de los alumnos será de 15 años, y la idea será que se curse simultáneamente a la educación media superior. Esta institución es la única que cuenta con los contenidos de sus asignaturas disponibles en línea, por lo que se pudo determinar que el tema, para todas sus carreras, se aborda por primera vez en el segundo semestre del nivel propedéutico en la asignatura Introducción a la Música II,

¹⁴ Para este estudio revisamos los programas enfocados en la formación de instrumentistas.



cuando los alumnos, según nuestras suposiciones, tienen al menos entre 15 y 16 años de edad (FAM, 2016).

Otra de las universidades que cuenta con una facultad de música con un cierto prestigio nacional es la Universidad Veracruzana. En su Facultad de Música (FM-UV), para su licenciatura en instrumentos se ofertan dos niveles previos de formación: Iniciación, con una duración de dos años, al cual se ingresa entre los 12 y los 17 años de edad; y Preparatorio, de tres años de duración, en el cual los alumnos comienzan con una edad de entre los 14 y 19 años. No encontramos los contenidos de sus asignaturas. Sin embargo, no dejamos de notar que hay un cierto paralelismo con los actuales niveles previos de la UAArtes-UAZ, pues en los dos años del ciclo de iniciación se cursan cuatro semestres de Apreciación Musical, mientras en el preparatorio cuatro semestres de Historia de la Música (FM-UV, 2016).

Otra de las instituciones de educación musical con gran tradición es el Conservatorio de Música de Las Rosas (CR) situado en Morelia, Michoacán. Al menos por la información recabada en línea, es la única institución que cuenta con oferta educativa que abarca desde el preescolar hasta el nivel superior. El Romanticismo se estudia en el quinto semestre de Cultura Musical, cuando los alumnos se encuentran en el bachillerato y tienen en promedio una edad de entre 17 y 18 años (CR, 2016).

En Nuevo León se encuentra la Escuela Superior de Música y Danza de Monterrey (ESMDM). En su sitio en la red sólo se encuentra el mapa curricular y las edades de ingreso para el programa de música, en el cual aceptan alumnos entre los 14 y los 20 años. No encontramos asignatura cuyo nombre nos dé una idea clara de dónde se estaría estudiando el estilo romántico (ESMDM, 2016).

Una de las escuelas de música más jóvenes del país, pero que ha llamado la atención desde su fundación es la Facultad de Artes de la Universidad Autónoma de Chihuahua (FA-UACH), que sólo oferta nivel licenciatura para la formación de músicos, al cual ingresan demostrando un cierto nivel de ejecución instrumental y la preparatoria



terminada, lo que idealmente representa unos 18 años de edad. El tema se ve entre el tercero y séptimo semestres, cuando los alumnos cuentan entre 19 y 21 años de edad, en la asignatura Historia de la Música (FA-UACH, 2016).

Mientras en el caso del sureste, de la Escuela Superior de Artes de Yucatán (ESAY) en línea sólo se encuentra el plan para el nivel superior, en el cual el tema se aborda en el tercer semestre, cuando los alumnos idealmente tienen entre 19 y 20 años de edad, en la asignatura Historia de la Música: Clasicismo y Romanticismo (ESAY, 2016).

CAPÍTULO 2. MARCO TEÓRICO

Para la elaboración del marco teórico, se partió del utilizado para la investigación de la maestría. Se han agregado algunos puntos que no se contemplaban en ese trabajo, así como se han cambiado los enfoques en otros. El marco está dividido en tres grandes secciones: la primera se ocupa de la perspectiva desde la cual se revisará el problema, mientras la segunda revisa la literatura de investigación exclusivamente en torno a la música. Por último, la tercera delimita el tema sobre el cual se realizó la investigación, es decir, el romanticismo en la música.

2.1 PERSPECTIVA TEÓRICA

La perspectiva desde la cual se elabora este marco teórico es el de la investigación cognoscitiva con un enfoque constructivista, cuyo eje epistemológico principal es tratar de entender y explicar los procesos involucrados en la relación de conocimiento que establece una persona con un objeto. La investigación cognoscitiva se puede separar en cinco grandes campos: configuración de la memoria; estructura del conocimiento y sus relaciones con el lenguaje; inteligencia y habilidades; pensamiento estratégico; y aprendizaje y cambio conceptual (Campos y Gaspar, 1997).

El problema planteado impacta en tres de estos campos: estructura del conocimiento y sus relaciones con el lenguaje; pensamiento estratégico; y aprendizaje y cambio conceptual. El primero y el tercer de éstos se explican más adelante. En este punto sólo consideramos necesario aclarar lo relativo al pensamiento estratégico: “Los procesos de solución de problemas constituyen una forma compleja de interacción con el objeto, conocida como pensamiento estratégico” (Campos y Gaspar, 1997, p. 29). El pensamiento estratégico es autorregulado, integra conocimientos generales y creencias, conocimiento específico sobre el problema, estrategias disponibles, así como otras creencias y motivaciones independientes del problema. “El pensamiento estratégico, consiste en el uso integrado de conocimientos y habilidades, [...] orientado a la resolución defendible de problemas” (Campos y Gaspar, 2007, p. 36).



2.1.1. Constructivismo

La perspectiva desde la cual se abordará el problema es constructivista, cuya posición epistemológica toma distancia tanto del racionalismo como del empirismo, y cuyo problema principal es lo que el ser humano puede hacer con la realidad, tanto en actividades física, representativas y de interpretación (Cubero, 2005). De las diversas clasificaciones que se han hecho del constructivismo la posición será la del constructivismo exógeno (Cubero, 2005, pp. 171-172),¹⁵ cuyas preguntas principales son (Hernández Rojas, 1998, p. 122):

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

Para la formación de músicos, los principios constructivistas que debieran regir, según un listado elaborado por Jackie Wiggings (2004, citado en Morford, 2007), son:

- La gente aprende al construir su propia comprensión como resultado de sus experiencias e interacciones con otros.
- Cada individuo construye su propia realidad a través de experiencias e interacciones. La manera en que percibimos el mundo está iluminada por nuestra colección personal de experiencias.
- Todas las maneras de conocer e interpretar el mundo son válidas, cada una para el individuo que la sostiene.
- Para aprender, las personas deben tener oportunidad de construir su propia comprensión de lo que está siendo enseñado.

¹⁵ La autora clasifica el constructivismo en constructivismo endógeno, constructivismo exógeno y constructivismo dialéctico.

- Las personas son más hábiles para construir conocimiento cuando la nueva información se presenta en un contexto holístico, uno que les permita comprender cómo las partes se conectan con el todo.
- El aprendizaje ocurre en un contexto social. Enseñar y aprender son procesos sociales.
- Las experiencias de aprendizaje escolar deberían ser experiencias de la vida real que incluyan una amplia oportunidad de interacción significativa con pares y maestros.
- Dentro de esas experiencias, pares y maestros proveen un andamiaje que permite al individuo tener éxito.
- Los estudiantes necesitan comprender las metas de la experiencia y tener suficiente conocimientos previos en los procesos y conocimientos necesarios para alcanzar las metas.
- Las experiencias de aprendizaje deberían ser altamente contextuales, enraizadas en genuinas experiencias (musicales). El contexto, metas, procesos y conocimientos necesarios para alcanzar la meta debes ser evidentes al estudiante.
- La experiencia ideal de enseñanza/aprendizaje permite a los estudiantes involucrarse en la solución de problemas (musicales) genuinos enraizados en contextos (musicales) genuinos. Los buenos problemas se estructuran en formas que permiten a los estudiantes encontrar y buscar soluciones a nuevos problemas.
- Los problemas de aprendizaje se deben diseñar en forma que fomenten múltiples soluciones, y las diversas soluciones deberían considerarse y valorarse por su singularidad, creatividad y originalidad. Este es un aspecto particularmente importante para la solución de problemas en el arte.

2.1.2. Elementos provenientes de las teorías constructivistas

2.1.2.1. Desarrollo cognitivo. Dado a que la población muestra diferencias en la edad, debemos contar con las herramientas teóricas para analizar este elemento, por lo que

se tomó en cuenta el estadio de desarrollo en el que se encuentren, siguiendo la propuesta piagetiana, que de manera muy resumida propone varios estadios: del nacimiento a los 24 meses en el estadio sensorio motriz; de los 24 meses a los 7 ó 8 años en el estadio de representación preoperativa; de los 7 ó 8 a los 11 ó 12 en el estadio de las operaciones concretas; y a partir de los 11-12 años en adelante en el estadio de las operaciones formales (Piaget, 1972, pp. 53-65). Este último estadio se divide en dos subperiodos, el primero denominado IIIA en el que comienzan las operaciones formales entre los 11 y los 13 años, y el segundo entre los 13 y los 15 años, denominado IIIB, donde aparecen las operaciones formales avanzadas (Piaget, 1972; Delval, 1991, p. 104).

El estadio las operaciones formales se caracteriza por las operaciones sobre atributos secundarios de los objetos, la lógica y razonamiento deductivo sobre hipótesis y proposiciones (Delval, 1983, pp. 185-204). Sin embargo, cuando adolescentes y adultos se enfrentan a campos nuevos de conocimiento, trabajan inicialmente a nivel de operaciones concretas, aunque pasarán al nivel de operaciones formales más rápido que un niño de que se encuentre en el anterior estadio. Pero hay que señalar que diversos estudios muestran que no todos los sujetos alcanzan a desarrollar la etapa de las operaciones formales (Ausubel, Novak y Hanesian 1978, p. 214).

El proceso de equilibración es el responsable de la transición entre estadios de desarrollo. La equilibración subyace a la asimilación y la acomodación. “La asimilación consiste en la incorporación de información a los esquemas ya existentes en el sujeto. La acomodación implica la transformación de los esquemas que se ajustan de este modo a la realidad, a nuevas situaciones y experiencias” (Cubero, 2005, p. 39)”. “La asimilación y la acomodación entran en juego cuando un niño o una niña (o un adulto) se enfrentan a un nuevo objeto o situación que exige dominio adaptativo” (Leahey, 1998, p. 440). “Según Piaget, el progreso de las estructuras cognitivas se basa en una tendencia al equilibrio entre los dos procesos. Es muy importante entender que sólo del desequilibrio entre los dos procesos surgen el aprendizaje y el cambio cognitivo” (Klinger y Badillo, 2000, p. 47).

2.1.2.2. Conocimientos. Aprendizaje. El proceso por el cual los sujetos adquieren nuevos conocimientos es lo que conocemos como aprendizaje, que es un proceso constructivo interno. El conocimiento es asimilado por el sujeto a manera de representaciones, que son conjuntos complejos de significados acerca de un objeto: “La representación se construye a partir de tres dimensiones condicionantes que operan a la vez: a) la mediación de la acción entre sujeto y objeto; b) la interacción social, como condición y contexto de la acción, y c) el relacionamiento categorial, como efecto de la interacción” (Campos y Gaspar, 1999, p. 32). Las representaciones se constituyen de imágenes y significados.¹⁶

La generación de conocimientos a través del uso de los contenidos representacionales son las habilidades cognoscitivas (Campos y Gaspar, 2009, p. 31). Clasificadas en fluidas, que son las que se adaptan a situaciones novedosas a través del razonamiento, y cristalizadas que son las habilidades fluidas incorporadas y contextualizadas. Ambas generan conocimiento, las fluidas, nuevo, mientras las cristalizadas profundizan o agregan elementos. Un novato se encontrará en nuestro problema ante un problema novedoso en mayor o menor grado, por lo que tenderá a utilizar habilidades fluidas. Para un experto, debe de tratarse, también en menor o mayor grado, de un problema rutinario. Posiblemente sólo se trate de un ejemplo típico más, por lo que no representa un mayor esfuerzo mental. Los novatos utilizarán habilidades elementales. El experto, aunque puede resolver el problema con esas mismas habilidades puede utilizar algunas más complejas, dependiendo de su preferencia, esfuerzo o nivel de cristalización de éstas.

¹⁶ Aunque la disciplina en la que se trabajará este proyecto es la música, no nos ocuparemos en este problema de definir qué es la música. La discusión es muy amplia y en muchos niveles. Si es parte o no del dominio del lenguaje, si tiene un lugar específico en la estructura cerebral, si pertenece a la memoria episódica, a la semántica o a la procedimental, etc. Nos quedamos con la definición de Sacks (2012, pp. 60-61): “La música, única entre todas las artes, es a la vez completamente abstracta y profundamente emocional. No tiene la capacidad de representar nada en particular o externo, pero sí una capacidad única para expresar estados o sentimientos interiores. [...] Y hay aquí, en fin, una profunda y misteriosa paradoja, pues mientras que esa música te hace experimentar dolor y pesar más intensamente, al mismo tiempo trae solaz y consuelo.”. Relacionado a esto, Campos y Gaspar (2007, p. 28, nota al pie) escriben: “[...] diversos objetos visuales (fotografías, pinturas, impresos), auditivos (ruidos, *música*, palabras, enunciados) e incluso olfativos, gustativos y táctiles, también tienen carácter representacional; en un sentido general, estos objetos son medios expresivos, evocativos o generadores de representaciones cognoscitivas.” (las cursivas son mías). Esto es, nos interesa la música como objeto y generador de representaciones, con parentescos con la generación de textos. Pero no queremos definir su origen ni el tipo de representaciones que genera, más allá de lo estrictamente necesario.

La asimilación de nuevo conocimiento depende de dos aspectos: “de la representación inicial que tengamos de la nueva información y de la actividad, externa o interna, que desarrollemos al respecto” (Carretero, 2009, p. 22). Un nuevo conocimiento o representación mental puede desvanecerse si no se le relaciona adecuadamente con símbolos (guiones personales, formalismos léxicos o científicos) que los hagan identificables y mentalmente manipulables. Este proceso, llamado individuación simbólica, varía según su originalidad, si es un símbolo ya usado o es nuevo, y su minuciosidad, es decir, el alcance del símbolo (Demetriou y Raftapoulos, 1999, p. 35).

Los nuevos conocimientos son asimilados por los alumnos con la ayuda de lo que ellos ya previamente conocen. Los conocimientos presentados en los contenidos curriculares y aquellos en la mente del individuo tienen una estructura diferente. Se llama estructura lógica a la de los conocimientos de los contenidos curriculares, mientras que la del sujeto es llamada estructura psicológica (Ausubel, 1973).

2.1.2.3. Conceptos. Las estructuras lógicas y psicológicas están formadas por complejas redes de conceptos y relaciones lógicas. Los conceptos agrupan en clases a objetos, eventos y procesos, basados en sus características comunes consideradas como necesarias y contingentes. Los conceptos, como constituyentes de las representaciones mentales, heredan sus contenidos a éstas (Fodor, 1998). Un concepto tiene los siguientes elementos:

- a) una denominación, esto es, una etiqueta que da nombre al concepto;
- b) una descripción, que informa de las características o atributos (necesarios y/o contingentes) de un objeto. Este componente nos dice qué es el objeto;
- c) una explicación, formada por la estructura relacional, sea esta causal, implicatoria u otra. Este componente nos dice cómo o por qué el objeto se comporta como se comprende actualmente;

- d) una escala, o conjunto de valores de atributos, ordinales o de otros, que indica cuánto varía el objeto o sus elementos en una situación dada (menos que, el doble que,...);
- e) ejemplos del objeto.

Para comprender un concepto, los elementos indispensables son b), c) y e) (Campos y Gaspar, 1997, p. 28).

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

La organización de las relaciones de conceptos, o categorías, se da a varios niveles. Rosch *et al* (citado en Neisser, 1989; y Evans, 2007) plantearon que construimos nuestros sistemas categoriales a partir de un nivel llamado categorías de nivel básico, en el cual los elementos tienen propiedades en común, se parecen entre sí y actuamos sobre ellos de manera similar. Estas categorías de nivel básico están organizadas dentro de un sistema jerarquizado: arriba categorías superordinadas, que engloban en general a las de nivel básico pero que no cumplen con sus propiedades; y las categorías subordinadas, que son más específicas que las categorías básicas. “Los novatos no tienen más que la posibilidad de juzgar por las apariencias, apegándose al nivel básico tanto como pueden. Los expertos categorizan más adecuadamente porque tienen mejores modelos cognitivos” (Neisser, 1989, p. 20).

2.1.2.4. Cambio conceptual. Existen diversas propuestas metodológicas para el estudio del cambio conceptual, pero todas las teorías sobre éste trabajan con los conocimientos previos. Para ello parten de una concepción constructivista de la adquisición de conocimiento: “Para poder determinar el cambio entre A (conocimiento previo) y B (representación final deseada), habrá que evaluar el conocimiento previo inicial y dependiendo del tipo de cambio que queramos promover, evaluar B para ver si se han

producido cambios o no en la red conceptual del individuo” (Limón, 2005, pp. 80-81). Los conocimientos previos tienen efectos en el cambio conceptual (Limón, 2005, p. 81):

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

Por su parte las concepciones erróneas, también llamadas conceptos alternativos o *misconceptions*, tienen su papel en el cambio conceptual (Carretero, 2009, p. 89):

- a) Todos tenemos conceptos erróneos.
- b) Son muy resistentes a la instrucción.
- c) Esto es porque la enseñanza se realiza al margen del conocimiento de los alumnos y sus fines en la vida cotidiana.
- d) Los conceptos erróneos presentan pocas diferencias entre distintos alumnos.
- e) La mayoría de los conceptos erróneos tienen un carácter implícito, hay que hacerlos explícitos.
- f) Los conceptos erróneos tienen diferente grado de coherencia, del que depende su facilidad o dificultad de cambio.

Carey (1985, citado en Limón, 2005, p. 84) propone dos tipos de cambio conceptual: cambio conceptual superficial o reestructuración débil, por enriquecimiento o por revisión del concepto; y cambio conceptual radical o reestructuración fuerte, una reestructuración completa del conocimiento previo del individuo. Sánchez Mora (2005)

relaciona estos tipos con otros propuestos por otros autores. Así la reestructuración débil, es equivalente a la captura conceptual o asimilación, mientras la reestructuración fuerte lo sería al intercambio conceptual o acomodación.

2.1.2.5. El discurso. El intercambio de conceptos, por tanto de conocimientos, se da a través del discurso, un texto, sea hablado o escrito, que al expresarse genera “una secuencia determinada de elementos relacionados que se definen funcionalmente” (Lemke, 1992, p. 201). El discurso se elabora a través del lenguaje, el cual es una entidad simbólica que relaciona una representación semántica con una representación fonológica (Cuenca y Hilferty, 1999, pp. 65-66). Cuando las personas participan en acciones con uso de lenguaje, participan de la intertextualidad, entendida ésta como varios textos conversacionales y/o escritos que se yuxtaponen (Bloome, 1992, p. 136).

Dentro de una institución, el discurso necesita legitimarse: “la legitimación provee las ‘explicaciones’ y justificaciones de los elementos destacados de la tradición institucional. ‘Explica’ el orden institucional al adscribir validez cognitiva a sus significados objetivados y (...) justifica el orden institucional al dar una dignidad normativa a sus prácticas imperativas” (Berger y Luckmann, 1996, citado en Van Leeuwen, 2007, p. 91). Entre las posibles formas de legitimación del discurso Van Leeuwen (2007, p. 92), hace la revisión de cuatro:

- 1) *Autorización*: legitimación por referencia a la autoridad de tradición, costumbre y ley, y de personas en quienes la autoridad institucional de alguna clase recae.
- 2) *Evaluación moral*: legitimación por referencia (a menudo muy oblicua) a sistemas de valor.
- 3) *Racionalización*: legitimación por referencia a las metas y usos de la acción social institucionalizada, y al conocimiento que la sociedad ha construido para dotarlos de validez cognitiva.
- 4) *Mitopoiesis*: legitimación transmitida a través de narrativas cuyos resultados premian acciones legítimas y castigan las no legítimas.

El análisis del discurso, tal como se entiende hoy día, no sólo se ocupa de estructuras gramaticales, estilísticas, retóricas, pragmáticas, argumentativas o de interacción, sino también tiene que tener en cuenta el contexto donde el discurso se genera, las condiciones sociales, políticas, institucionales o culturales. Más aún, se deben tener en cuenta los conocimientos, creencias e intenciones de los participantes (Van Dijk, 2006, p. 160).

Existen diversos modelos para el análisis del discurso. Campos y Gaspar, a lo largo de varios años han desarrollado su Modelo de Análisis Proposicional (MAP). Este es un modelo de análisis del discurso, de enfoque constructivista, basado en teorías sociolingüísticas que se apoyan en el conocimiento, el cual permite su análisis como un texto. Los resultados del MAP permiten establecer entre otras cosas, la validez epistemológica del discurso, estructuras de razonamiento, análisis de demanda cognoscitiva y pueden utilizarse para evaluar conocimientos. Con respecto al cambio conceptual, el MAP, al contar con una serie de fases, permite determinar el estado previo de un concepto y los cambios que se han dado en la estructura psicológica de los estudiantes después de transcurridos determinados lapsos de tiempo. Permite además comparar entre grupos, lo que puede facilitar identificar el origen de algunos conceptos erróneos.

Para el MAP la proposición es la unidad discursiva, dependiente de un contexto, más pequeña con significado y contenido lógico, cuyas características son (Campos y Gaspar, 1996, p. 56-57):

- a) Está formada por dos o más conceptos y una relación lógica por lo menos;
- b) Pertenece o es en sí misma una zona de conocimiento o formación temático; y
- c) Comunica significado conceptual.

El MAP además permite contrastar una estructura discursiva con otra, la cual sea reconocida como conocimiento científico o formalizado.

2.2. PSICOLOGÍA DE LA MÚSICA

Las teorías del desarrollo aplicadas a la música se han ocupado de la adquisición de habilidades musicales por etapa, desde el bebé hasta los adolescentes, y en procesos de adquisición musical. La psicología social lo ha hecho con la influencia que ejerce la música en el individuo y el grupo, el efecto que produce el comportamiento de éstos sobre la música. Las teorías psicométricas han desarrollado pruebas (*tests*) para detectar las diferentes aptitudes musicales y la evaluación del aprendizaje. La mayoría de los estudios en psicología de la música están en torno al problema de la percepción y la representación puramente musicales, lo que deja al problema de nuestra investigación fuera de esta línea de trabajo.

En cuanto a investigaciones empíricas con respecto a la Historia de la Música y la Apreciación Musical, Dirkse (2011) hizo una revisión. Agrupó los estudios publicados en tres grandes rubros: a) estudios relacionales y descriptivos sobre los efectos de los antecedentes y gustos musicales de los estudiantes; b) estudios que examinan la efectividad total de los cursos de apreciación musical; y c) estudios experimentales que investigan la efectividad de estrategias específicas de enseñanza en los cursos de apreciación musical. En realidad, el estudio que se plantea aquí no encaja del todo en ninguno de los tres rubros, puesto que si bien estamos trabajando con un tema de Apreciación Musical, estamos revisando el desarrollo del tema a través de todas las asignaturas, estamos contemplando su relación con los profesores de instrumento y no estamos revisando estrategias de enseñanza.

2.2.1. Desarrollo estético y musical

Parsons (2002) hace una de las primeras propuestas sobre el desarrollo de la cognición estética, la cual consta de cinco fases, en cada fase hay ciertas ideas que se expresan frente a la experiencia estética. La primera fase gira en torno al favoritismo del niño, sobre todo por los colores que le gustan. La segunda fase es dominada por ideas en torno a la belleza y el realismo: el observador considera buena una obra entre mayor sea el realismo de la representación. La intensidad de la experiencia es lo que se busca

en la tercera etapa, dominada por ideas de expresividad. Hasta la cuarta etapa no hacen aparición formalmente ideas sobre el estilo y la forma. En la última fase, se llega a la autonomía del juicio, donde se comprenden los factores históricos y sociales de la producción artística, pero se asume que la responsabilidad del juicio radica en el yo. Parsons señala que la evolución de los individuos entre las distintas fases “depende de los tipos de arte con que se encuentren y del grado de estímulo que sientan para reflexionar sobre ellos” (2002, p. 27) aunque no renuncia a asignar como inmutables las primeras fases, la uno para los niños de preescolar y la dos para los de educación primaria.

Gardner ha señalado que “los niños pequeños pueden mostrar sensibilidad en relación a los aspectos artísticos de las obras de arte” (1995, p. 37). En algunos estudios ha logrado que después de un breve entrenamiento, niños pequeños sean capaces de distinguir entre diferentes estilos artísticos. Sin embargo reconoce que:

Las formas sofisticadas de distinción son sólo posibles tras muchos años de cuidadoso estudio: de hecho, a menudo se ha estimado que se puede llegar a ser un entendido tan sólo después de una década de cuidadosos estudio, y que diez años parece ser un periodo de tiempo necesario, más que suficiente, para alcanzar la cualidad de experto en las artes (1995, p. 37).

D. J. Hargreaves (2000) ha hecho una propuesta sobre el desarrollo musical, también presentado en fases, la cual sí toma en cuenta la edad. La primera fase que concluye alrededor de los dos años es llamada sensomotora; la segunda, figurativa, va de los 2 a los 5; la fase esquemática, tercera, va de los 5 a los 8; la cuarta fase, entre los 8 y los 15 años es llamada fase de sistemas de reglas; y la quinta y última fase, posterior a los 15 años es llamada profesional. La adquisición de convenciones adultas y estilos se da en la fase de sistema de reglas, sin embargo el gusto musical sufre una gran polarización: mientras a los 8 años los niños están abiertos a escuchar gran variedad de estilos musicales, durante la adolescencia se decantan por ciertos estilos, en especial de música *pop*. Hacia comienzos de la edad adulta, nuevamente el gusto musical



vuelve a abrirse, aunque con mayor edad, el gusto vuelve a estrecharse una vez más. Las características de la fase profesional se dan una vez dominadas las convenciones de la disciplina artística, aunque algunos individuos son capaces de trascenderlas. Esta fase nunca será alcanzada por muchos individuos. Entre los que sí lo logran se distinguen dos niveles: en el simbólico se le da un fuerte énfasis al poder emocional y expresivo de algunas obras, reflejándose ellos mismos y comunicándose a los demás a través de ellas; en el nivel sistemático se presenta un mayor nivel de abstracción y generalización. Más que la experiencia personal, la comprensión de la música se expresa en términos musicológicos, psicológicos o de análisis histórico.

La propuesta de Hargreaves está basada, como lo reconoce el autor, en la espiral de Swanwick y Tillman (Swanwick, 2000), la cual consta de cuatro niveles (materiales, de los 0 a los 4 años; expresión, de los 4 a los 9; forma, de los 10 a los 15; y valor, de los 15 años en adelante) divididos cada uno en dos modos evolutivos, los números nones tienen una característica más egocéntrica, mientras los pares tienden hacia la participación social. Los dos modos del cuarto nivel son el simbólico y el sistemático, descritos en los mismos términos en que lo hace Hargreaves.

2.2.2. Intereses profesionales

Ciertos sectores del sistema de educación insisten que la música académica engloba los elementos básicos y universales de toda la música. La llaman la “raíz de todos los estilos” y la “gramática de la música”. Insisten en que un niño formado en la tradición occidental puede tener éxito en cualquier estilo. Sin embargo hay estudios que demuestran que esto no es cierto, como los llevados a cabo por De Bézenac y Swindells (2009), en los cuales señalan las diferencias entre los estudiantes que siguen la línea académica y los que siguen los géneros populares.

Los músicos académicos dan mayor importancia al trabajo profesional solista, actividad que consideran es la de mayor esfuerzo. Escuchar música fuera de su género para ellos es la actividad de menor esfuerzo. Los músicos académicos están enfocados en el logro, la competición y en ser el mejor. Ven el escuchar música por placer como una



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

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

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

Los métodos pedagógicos que han evolucionado a la par de la tradición clásica occidental entrañan competencias específicas del género que no son siempre compatibles con los sistema musicales populares, del jazz y de la tradición folklórica. Extendiendo esta línea de razonamiento es probable que

distintos acercamientos a la adquisición de competencias resultará también en resultados de aprendizaje que sean más o menos congruentes con las demandas de diferentes trabajos y ambientes laborales (p. 25).

2.2.3. Apreciación Musical¹⁷

Existen muchos textos sobre cómo apreciar la música. Coinciden en los contenidos: elementos de la música, estilos, estructuras musicales, la relación de la música con algunas otras artes como el cine, un poco sobre música popular, etc., pero ninguno de los revisados se preocupa por aclarar para qué es necesaria la Apreciación Musical o por qué se requieren ciertos conocimientos para “apreciar” la música.¹⁸

Behne (1997) distingue entre varias formas de escuchar la música: compensatoria, concentrada, emocional, distanciada, vegetativa, sentimental, asociativa, estimulativa y difusa, dependiendo de las actividades que realicemos durante o simultáneamente a la audición de música. La Apreciación Musical estimula la audición concentrada (enfocada en seguir el material temático) y la distanciada (identificar el estilo, seguir determinadas líneas o instrumentos, descifrar la estructura de la pieza). Sin embargo los adolescentes tienden a una audición distinta, siendo las de menor incidencia, precisamente, las audiciones concentrada y distanciada: “Escuchar música es una parte de la vida diaria, pero la audición crítica no es una habilidad innata. Hasta que uno desarrolla un vocabulario funcional de términos musicales (melodía, armonía, ritmo, textura, etc.), es imposible articular diferencias entre estilos” (Hafer, 2012, p. 62).

Como se señala al inicio del punto 2.2.2, ciertos sectores insisten en la idea de que una vez formado el estudiante como músico académico, puede después hacer cualquier tipo de música. Esta visión afecta los contenidos de Apreciación Musical. Los que defienden

¹⁷ ¿Por qué incluir este apartado? Aunque el tema que nos ocupa se desarrolla en diferentes asignaturas, el apartado enumera una serie de factores que influyen en el aprendizaje de la música, en especial de lo relativo al conocimiento sobre los estilos académicos occidentales.

¹⁸ En este sentido, se revisó todo libro disponible en la biblioteca de la UAA-UAZ cercano al tema, siendo en total más de 20.



sólo la enseñanza de la música académica “han ignorado totalmente el hecho de que muchas tradiciones musicales se desarrollaron inicialmente como cultura popular entre sus contemporáneos pero fueron identificados como clásicas sólo posteriormente a que su popularidad se desvaneció; por ejemplo, el desarrollo de la ópera tanto occidental como china” (Leung, 2004, p. 9). Hay que señalar que muchos investigadores están de acuerdo con la idea de involucrar a los estudiantes en el aprendizaje holístico de la apreciación, la composición y la interpretación musicales, puesto que las tres áreas están claramente interrelacionadas.¹⁹

2.3. EL ROMANTICISMO MUSICAL

2.3.1. Antecedentes

Desde el establecimiento de la armonía tonal en occidente en el siglo XVI, hasta el surgimiento del movimiento romántico decimonónico la historia de la música se divide en dos grandes estilos, con un breve periodo de transición entre ellos. El primer estilo es el barroco, entre los años 1600 y 1750, y se caracteriza por ser un arte aristocrático, fastuoso y monumental. En los aspectos estructurales, comienzan a desarrollarse formas más estables, regidas básicamente por el claroscuro (Patier, 1997). Los temas del barroco, son inspirados en la mitología, en la historia, o son de carácter religioso. Durante la época barroca domina la manera en que se dice y no lo que se dice, la estructura utilizada es de mayor preocupación que el contenido mismo de la obra. El compositor sigue siendo un miembro más del servicio de las cortes o templos.

Con el ascenso de la burguesía, ésta exigirá un arte más apegado a sus propios intereses y forma de ver el mundo. Entre 1750 y 1775, el periodo de transición, surgen varios estilos musicales más acordes con los gustos de esta clase social, siendo el más importante el llamado *Sturm und Drang*, “Tormenta e ímpetu”, que toma su nombre de una obra de teatro de F. M. von Klinger estrenada en 1776. Tiene como ideas centrales la libertad, la igualdad, la originalidad y el rechazo a los valores de la clase aristocrática,

¹⁹ Leung cita a Mills, 1991; Green, 2003; Hallam, 2001; Swanwick, 1994; Durrant y Welch, 1995; Hoffer, 1991; Plummeridge, 1991; Regelski, 1981; y Winters, 1986.

así como al racionalismo de la ilustración (Fleming, 1989, p. 270). Se considera al arte sonoro un medio ideal superior a las palabras para expresar los sentimientos. Su preocupación se centra en lo emotivo y la naturaleza (Patier, 1997, p. 514 y sigs.), y a diferencia del barroco, es el contenido lo que priva sobre la estructura.

El *Sturm und Drang* tuvo una vida efímera, pero de sus experimentaciones surgirá el periodo clásico en música, y en la literatura el Renacimiento alemán tardío. Los compositores clásicos crean nuevas estructuras, bien pensadas, en las cuales dejan fluir una expresividad contenida. Son las llamadas formas musicales clásicas. El periodo clásico se caracteriza por el equilibrio entre el contenido y la estructura (Patier, 1997, p. 516 y sigs.).

En música, a diferencia que en la literatura, es difícil ver al *Sturm und Drang* como un rechazo a los valores de la ilustración, puesto que éstos se verán reflejados en el periodo clásico, con sus estructuras bien delimitadas y su equilibrio entre forma y contenido. En música sólo es explicable como un rechazo a los valores aristocráticos del periodo barroco. Para poder llegar hasta el periodo romántico, el *Sturm und Drang*, sobrevive después de su breve existencia a través de algunas expresiones musicales, sobre todo en las sinfonías en tono menor de Haydn.

2.3.2 El periodo romántico

Algunos autores señalan que en dos obras tempranas de Beethoven se encuentran los gérmenes de lo que será el romanticismo musical: la sonata en do menor, *opus* 13, "Patética", de 1799 y en el Adagio del cuarteto *opus* 18, número 6, en Si bemol Mayor, del año siguiente (Pérez de Arteaga, 1983). Se suele señalar el comienzo del romanticismo musical en 1810, con el nacimiento de Chopin y Schumann. Sin embargo, dos años antes, en 1808, Beethoven ya había estrenado su sexta sinfonía, la "Pastoral", con un vivo retrato de la naturaleza y llevando a la práctica, según Pérez de Arteaga (1983, pp. 67-68.), las ideas de Wackenroder publicadas en 1797 sobre la identificación de la música y el sentimiento. Los musicólogos y otros teóricos, han definido las características propias de la era romántica en la música. Lewis Rowell (1990) señala



una serie de valores importantes del romanticismo que tienen un fuerte impacto en la música:

- f) *Lo intenso*. Rechazo a la moderación y acento en la exageración: grandes dimensiones de los ensambles instrumentales, grandes climaxes, gran extensión de las obras. También síntesis excesiva de la emoción en miniaturas.
- g) *Lo dinámico*. Movimiento continuo que se manifiesta en la dimensión rítmica, expansión de la armonía, desarrollo mayor de las líneas melódicas y más amplios y sostenidos *crescendi*.
- h) *Lo íntimo*. Introspección y contemplación, aparición de anticlímax altamente expresivos.
- i) *La emoción*. Un medio y un fin del conocimiento. Opuesto a una concepción de la razón que puede estudiar las partes y que sólo registra las apariencias exteriores, la emoción discierne al todo vivo y puede penetrar en el corazón y en el espíritu. El compositor ya no busca la presentación objetiva del símbolo de la emoción sino lograr una catarsis.
- j) *Lo continuo*. A lo que se agrega lo infinito, lo irracional y lo trascendental.
- k) *El color*. Riqueza tímbrica, énfasis en el valor sónico.
- l) *Lo exótico*. Ritmos y melodías nacionales y regionales, temas y libretos nacionalistas, instrumentos inusuales y textos en idiomas exóticos.
- m) *Lo ambiguo o ambivalente*. Armonía inestable, uso de acordes con funciones poco claras o dobles, cadencias inconclusas.
- n) *Lo único*. La búsqueda de un estilo musical personal.
- o) *Lo primitivo*. La voz antigua de la naturaleza (*Urklang*), en especial el bosque y el mar, representados a través de medios musicales simples.
- p) *Lo orgánico*. Nuevos principios estructurales para la composición sin respetar las limitantes de las formas musicales clásicas., basados en la planta arquetípica (*Urpflanz*) de Goethe: semilla, intensificación, polaridad, metamorfosis y floración.



Rowell también señala que el cambio en el sistema de valores, además de los cambios sociales, trajo como consecuencia nuevas condiciones y actitudes en la relación entre el artista y la sociedad:

- a) El compositor entra al mundo de los negocios al ir desapareciendo el mecenazgo y tener que satisfacer los gustos de la clase media, sin comprometer su propia búsqueda artística.
- b) Se acentúa la especialización entre compositor e intérprete, y este último se vuelve el intermediario entre el compositor y su público.
- c) El artista se aísla de la sociedad, gracias a la influencia de la literatura romántica.
- d) Se producen menos obras pero de mayor envergadura y para ocasiones especiales, en vez de la música para el uso diario de los siglos anteriores.
- e) El artista se concibe como un talento sobrenatural. En muchos casos es también un enfermo.
- f) En el romanticismo temprano se concibe al compositor como un instrumento pasivo que da voz a la naturaleza.
- g) Al mismo tiempo se le concibe como una figura trágica que reta al destino, a Dios y a la naturaleza.
- h) El arte por el arte. La música ya no necesita razones para ser. No es necesario que sea útil, instructiva o socialmente edificante.
- i) La concepción opuesta a la anterior: el artista tiene la responsabilidad de dar voz a ciertos grupos de la sociedad o de una nación, tradición o raza.

El romanticismo en la música domina el siglo XIX europeo. Entre sus figuras destacadas, además de Beethoven, se encuentra Franz Schubert, nacido en 1797. Creador de más de seiscientos *Lieder*²⁰ sobre textos de poetas alemanes. La principal aportación de Schubert al género fue una nueva manera de traducir en melodía los textos de los poetas, aprovechando los recursos del piano para recrear en él la atmósfera propia del poema. La voz y el instrumento crean una fusión en la cual ya no

²⁰ *Lieder*: plural de *lied*. Regularmente se traduce esta voz alemana como canción, aunque en el mundo musical se le llama, por influencias anglosajonas “canción de arte”.

es posible designar protagonista y acompañamiento (Beltrando-Patier, 1997). Aunque el *Lied* no es una invención romántica, alcanza su mayor importancia durante este periodo.

Los compositores posteriores seguirán el ejemplo de Schubert, realizando así el anhelo romántico de la fusión de las artes, en especial de la literatura y la música. Entre los más destacados se encuentran Robert Schumann y Johannes Brahms. Estos tres compositores dedicaron mucha de su obra al piano, pero ya no en obras largas, como sonatas o conciertos. Lo que se destaca en la producción pianística romántica son miniaturas saturadas de emoción. En el caso de Brahms tenemos tres sonatas para piano solo, una para dos pianos, dos conciertos, contra una amplia serie de temas con variaciones, valeses, *intermezzi*, fantasías, baladas, rapsodias... (Pistone, 1997)

El caso más emblemático del piano romántico lo será Frédéric Chopin. Prácticamente la totalidad de su obra está dedicada al piano solo, en piezas pequeñas. Gran maestro del salón francés, en el cual, como verdadera señal de *status* debía existir un piano de cola (Pistone, 1997). Es también un gran virtuoso del instrumento, al igual que otra de las figuras importantes, Franz Liszt quien además cultivó la música programática, tanto en sus obras para piano, como en las orquestales.

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

En el periodo romántico, lo nacional, lo regional y lo popular tendrán un papel mayor en la preocupación de los creadores. Hay que señalar especialmente a los compositores surgidos en la Europa central, como Antonin Dvorák, o en Rusia, como el llamado *grupo de los cinco*, dado a que las tradiciones musicales de sus pueblos, difieren de la



tradición musical dominante en el continente, y no es hasta las nuevas aportaciones en la armonía romántica que se ven posibilitados de hacer uso de su música nacional como recurso en sus composiciones (Samson, 2001).

Un grupo de compositores románticos, ante el empuje de la importancia del contenido y de la música programática, luchan por rescatar las formas clásicas sin renunciar a la expresividad romántica (Rowell, 1990, p. 125), aunque buscando una música absoluta (Samson, 2001). Son los llamados románticos neoclásicos, con Brahms a la cabeza de la lista.

Lo que se ha expuesto hasta aquí, es sólo un breve resumen del Romanticismo Musical. Se hace necesario además, señalar hasta dónde se consideró de las amplias expresiones musicales decimonónicas, como parte del tema en cuestión.

A pesar de su evolución en el siglo XIX, la ópera no es considerada como una aportación del periodo romántico. En la música para la escena, la gran novedad será la aparición del *ballet* clásico, llamado así más por ser una referencia para todo el arte dancístico posterior que por pertenecer al periodo clásico en la música. En el aspecto musical, no representa una evolución en especial. De hecho, desde el fuerte impulso dado al *ballet* por Luis XIV y su introducción a la ópera, hasta los *ballets pantomima* de principios del siglo XIX, no hay un gran desarrollo. Los primeros triunfos del *ballet* como género independiente se apoyan en una música fácil, supeditada a las necesidades del coreógrafo. No se logra establecer el género hasta la aparición del *ballet d'action* que no aparece hasta que la técnica del *ballet* logra una codificación suficiente de sus movimientos para lograr lo mismo en los bailarines. Musicalmente se apoya en las aportaciones de Mozart para la ópera, con la caracterización musical de los personajes. El surgimiento de una escuela de ballet franco-rusa es la que da pie al surgimiento del ballet clásico (Goodwin, 2001).

En otro aspecto, con las composiciones de Wagner se abre la puerta a otro tipo de obras, de enormes dimensiones. Compositores como Mahler, a principios del siglo XX



serán influidos por esta forma de componer. Estos compositores son llamados ultrarrománticos o posrománticos. En Francia, a mediados del siglo XIX surge en la pintura el movimiento impresionista, que también tiene sus manifestaciones musicales aunque un poco más tardías. Coincide en algunos aspectos con el romanticismo, aunque sus características musicales difieren mucho, como en “sus audacias y refinamientos armónicos, el rechazo de la tensión cromática posromántica, la utilización deliberada de melodías modales y su apertura a la música exótica” (Gut, 1997, p. 738).

CAPÍTULO 3. METODOLOGÍA DEL ESTUDIO

Este estudio tiene un corte mixto, tanto con elementos de análisis cuantitativo, como cualitativo. Se apoya principalmente en el Modelo de Análisis Proposicional (MAP) de Campos y Gaspar,²¹ el cual se complementó con un cuestionario semiestructurado sobre los intereses y antecedentes de los alumnos, una serie de entrevistas de corte cualitativo, una prueba auditiva y el análisis de los programas de estudio del Nivel Juvenil.

3.1. DISEÑO

Fase	Objetivo
Revisión de los programas de las asignaturas teóricas.	Determinar los elementos del criterio que se espera los alumnos aprendan en cada semestre.
Aplicación de un cuestionario semiestructurado.	Determinar los intereses profesionales de los estudiantes y sus antecedentes musicales
Aplicación de la prueba previa MAP a los estudiantes.	Obtener el estado del concepto en cada participante.
Aplicación de la prueba auditiva.	Determinar qué elementos del concepto Romanticismo Musical utilizan los alumnos para identificar a una obra como parte del estilo.
Aplicación de la prueba MAP para los profesores de instrumento	Obtener el estado del concepto en cada participante profesor.
Aplicación de la prueba final MAP	Obtener el estado del concepto en cada participante estudiante después de transcurrido un año.
Entrevistas <u>cualitativas enfocadas</u> , a alumnos seleccionados, sobre el tema cuando se ha abordado una obra romántica en la clase de instrumento.	Identificar conceptos, tanto correctos como erróneos que los profesores de instrumento compartieron con los alumnos en clase.
Análisis de resultados.	

La revisión de los programas de estudio se llevó a cabo en el mes de agosto de 2013, desde antes del comienzo de las clases. Hubo un problema para localizarlos, puesto

²¹ Para ver la lista de textos donde se desarrolla el MAP, consultar la bibliografía.



que se encontraban prestados y en posesión del profesor responsable del último intento de reestructuración de estos niveles previos a la licenciatura propiamente dicha.

Este hecho no permitió que se aplicara la prueba previa del MAP, junto con el cuestionario semiestructurado, en la segunda semana de clases, la cual se llevó a cabo en la primera quincena de septiembre, con algunos percances, dada la situación política de la universidad, que se enfrentó a una huelga días después de terminada la aplicación de estas pruebas. Estos dos instrumentos, como todos los demás excepto las entrevistas, se aplicaron a los alumnos en los horarios de la clase de Solfeo, previo acuerdo con los profesores correspondientes. La prueba previa se aplicó primero, cuidando la duración que señala el MAP de un máximo de veinte minutos. Conforme los alumnos entregaban su prueba, se les hizo entrega del cuestionario semiestructurado. En ningún caso, la aplicación de ambos instrumentos requirió de más de 40 minutos, incluyendo la entrada a cada grupo y las explicaciones pertinentes, así como los agradecimientos por la colaboración y la salida.

La prueba auditiva se aplicó durante la primera quincena de noviembre, con tiempo suficiente para que los alumnos o los profesores de Solfeo no sintieran la presión del final del semestre. En este caso, dado a que había que no sólo hacer entrada al grupo y explicación de la actividad a realizar, sino la preparación del equipo, las pruebas se llevaron una sesión completa de la clase de Solfeo, es decir 50 minutos, como máximo, aunque en ocasiones, el equipo ya se encontraba preparado antes del ingreso de los estudiantes al aula, por lo que se dieron casos de entre 35 y 40 minutos.

Al terminar la aplicación de esta prueba se revisó cuáles alumnos habían participado en estas etapas del estudio y se procedió a localizar a los profesores en las reuniones organizativas del semestre agosto-diciembre de 2014, para lo cual se asistió a las reuniones por academias con el auxilio de la responsable del programa de instrumento, quien facilitó el acceso y los horarios para esas reuniones, llevadas a cabo la semana previa antes del inicio de clases y durante la primer semana. Algunas academias no se reunieron por ser muy pequeñas y no tener demasiados problemas para organizar sus

semestres, así como algunos profesores no estuvieron presentes en el momento de aplicar las pruebas. Estos profesores fueron localizados en la escuela durante ese mismo periodo. Fue entre estos profesores que encontramos a aquellos que se negaron a participar en el estudio.

La prueba final del MAP se aplicó en agosto de 2014, durante la segunda y tercera semana de clases. En el caso de los alumnos de cuarto año, no fue durante sus clases de solfeo, puesto que unos pasaron al propedéutico y otros al superior, dependiendo de su instrumento, por lo que en este caso se llevaron a cabo en una sesión de Historia de la Música Mexicana I, de los estudiantes de propedéutico, y en Entrenamiento Auditivo, para los de Superior.

Una vez revisados qué alumnos de qué profesor participaron en todas las etapas del estudio, se procedió a entrevistarse con estos profesores para ver quién de ellos durante los semestres agosto-diciembre 2013 y enero-junio 2014, habían estudiado una pieza del periodo romántico en su clase de instrumento. Una vez determinados estos alumnos, se solicitaron los medios de contacto en la dirección de la escuela y se concertaron citas con cada uno de ellos para realizar las entrevistas cualitativas correspondientes, de las cuales se hizo una grabación de audio. Estas entrevistas se llevaron a cabo en aulas de instrumento de la misma UAArtes, las cuales están cuentan con el aislamiento sonoro adecuado. Sólo dos entrevistas no se pudieron realizar en salones. Una de ellas fue en el vestíbulo del auditorio de la misma escuela, porque no había salones disponibles, y otra fue fuera de la escuela, en un parque, con la presencia del padre del alumno, porque este chico decidió abandonar los estudios al inicio del semestre.

Hay que señalar que la prueba final, la prueba escrita de los profesores y las entrevistas se planearon para realizarse originalmente entre enero y febrero de 2014. Este plan se modificó debido a dos factores. El primero tiene que ver con los profesores de instrumento. Las entrevistas originalmente se enfocarían en un par de sesiones de clase grabadas, en las cuales se abordara una pieza romántica. A pesar de que se

contaban con los medios para no estar dentro del aula durante la grabación y de estar disponible en las instalaciones de la escuela para el momento en que los profesores indicaran que iban a abordar este tipo de material, de estar recordándoles sobre la investigación, ningún profesor permitió estas grabaciones. Ante esta situación, se decidió extender el tiempo de estudio de un semestre a un año, y cambiar el enfoque de las entrevistas a rastrear qué es lo que los alumnos recordaban que los dijeron sus profesores de instrumento sobre el romanticismo, al abordar una pieza correspondiente al periodo.

El otro factor que influyó en estos cambios, tal vez el decisivo, porque las entrevistas con este nuevo enfoque bien pudieron realizarse en las fechas programadas, fue que, como cada año, la revisión de los contratos colectivos de los dos sindicatos del personal de la universidad, tanto administrativos como académicos, tiene como fecha límite el 15 de febrero, por lo que las medidas de presión habituales, como paros y toma de instalaciones, se hacen presentes. Además, se estalló la huelga nuevamente.

3.2. POBLACIÓN

Los grupos de estudio se dividen en dos:

- a) Profesores de instrumento que no impartieron alguna asignatura teórica con contenidos directamente relacionados al tema de estudio o bien, que no sean especialistas en musicología o alguna otra rama teórica de la música.
- b) Alumnos de los semestres I, III, V y VII, del Nivel Juvenil.

3.3. PROCEDIMIENTO

Elaboración de las preguntas para la prueba MAP y la respuesta criterio. Las preguntas y la respuesta criterio fueron las mismas que se utilizaron para la investigación anterior, con la que se elaboró la tesis de maestría, aunque la respuesta criterio fue sujeta a una revisión exhaustiva, tanto de los contenidos como en su redacción, de manera tal que pudiera ser analizada tanto en proposiciones como en subproposiciones, las cuales

responden al modelo de dos conceptos unidos por una relación lógica, esto es una estructura mínima *CRC*. En el estudio anterior (2010), la forma de análisis seleccionada, de las varias desarrolladas por Campos y Gaspar, fue la correspondiente a la presentada en los textos de 1996 y 1997. En esta ocasión nos decidimos por un análisis diferente, basado en estructuras *CRC* mínimas, como se presenta en el texto del 2009.

En esta forma, se comienza de la misma manera, separando las proposiciones de la respuesta criterio, distinguiendo en ellas conceptos (C), relaciones lógicas que los unen (R), así como otros elementos (O), como artículos, que son necesarios para una adecuada sintaxis, pero que no cumplen una función dentro de la red conceptual. Posteriormente se realiza un mapa proposicional, con el cual se podrá llevar a cabo la comparación de las respuestas de los participantes, así como la distinción de las subproposiciones *CRC*. Una vez identificadas las subproposiciones en los mapas proposicionales de las respuestas de los participantes se procede a asignarles un valor. Existen tres formas diferentes para realizar este paso. Para este estudio se seleccionó el *Análisis de C y R en tres niveles por segmento* (Campos y Gaspar, 2009, p. 49):

Se analizan primero la similitud respecto a los C requeridos; se asignan dos puntos si se identifican de una manera clara y convincente (tercer nivel), un punto si se identifican en forma ambigua (segundo nivel) y cero si no se identifican (primer nivel). En seguida se hace el análisis de R en la misma forma.

Este procedimiento aplicado a la respuesta criterio arroja un puntaje. Cada respuesta de los participantes arrojará otra, de tal manera que ese valor obtenido puede ser transformado en un porcentaje con respecto al criterio. De la misma manera, las diferencias en el valor y el porcentaje obtenidos entre las pruebas previa y final, pueden apreciarse como una cifra.

Dado que los alumnos y profesores pueden o no usar las mismas palabras que aparecen en el criterio, hay que tener en cuenta la gran variabilidad lingüística para el análisis de cada respuesta y si podemos decir que está en un tercer nivel o en un segundo nivel, es decir, si está expresada de manera clara y convincente o de manera ambigua. Esta es la parte del modelo que requiere de mayor cuidado, pues se centra más en lo que se dice que en cómo se dice, es decir, es un análisis cualitativo, que posteriormente arrojará una serie de cantidades, para un análisis cuantitativo.

Análisis de programas de asignaturas teóricas del Nivel Juvenil. El análisis de los programas nos permitió determinar qué elementos del tema presentes en la respuesta criterio se van desarrollando en cada semestre y en cada asignatura. Esto es esencial para determinar si los alumnos elaboran sus conceptos de manera cercana a lo que se imparte en las clases grupales o si ya venían con ellos, ya sea de estudios anteriores o que sean conocimientos adquiridos por otras vías.²²

Cuestionario semiestructurado. Se elaboró con preguntas cruzadas, con las cuales se obtuvo la información sobre cada estudiante relativas a su formación musical previa, sus antecedentes familiares y sus intereses profesionales, además de sus generales.

Pruebas escritas, previa y final, y prueba de los profesores, bajo el modelo MAP. La aplicación de las pruebas MAP determinó el estado inicial así como el cambio conceptual de los alumnos sobre el tema Romanticismo Musical. El mismo test se aplicó para determinar la elaboración conceptual de los profesores sobre el tema de estudio. Tanto las pruebas de los alumnos como la elaboración conceptual de los profesores fueron contrastadas con una respuesta criterio, con el fin de determinar su validez. Una vez identificados los conceptos erróneos tanto en profesores como en alumnos, se revisó si hay alguna concordancia entre ellos, directamente entre aquellos profesores que presentaron conceptos erróneos y los de sus alumnos de instrumento.

²² Tanto el análisis de los programas como la elaboración de la respuesta criterio van íntimamente relacionados, de tal manera que en ningún momento se forzó el análisis de los programas a los contenidos del criterio.

Entrevistas cualitativas. Las entrevistas cualitativas enfocadas, con casos seleccionados de alumnos aportaron la forma en que los profesores de instrumento plantean el tema en la clase cuando se ha abordado una obra romántica en clase. En las respuestas se rastreó tanto elementos de la respuesta criterio, como conceptos erróneos que hayan sido compartidos por el profesor de instrumento, según los recuerdos de cada entrevistado. Las entrevistas permiten, según Sierra (1998), reconstruir acontecimientos a los que no se puede tener acceso, explicar las experiencias sociales a partir del punto de vista de los actores, además de ahorrar tiempo y esfuerzo, y es una técnica complementaria a las investigaciones cualitativas que ahondan en los diferencias y usos lingüísticos de los participantes.

Prueba auditiva. Por último, en la prueba auditiva se distinguió si los alumnos son capaces de discriminar entre obras de diferentes estilos y explicar las razones por las cuales eligen etiquetar algunas como pertenecientes al estilo romántico. Estas respuestas también fueron contrastadas con la respuesta criterio del MAP.

3.4. INSTRUMENTOS

Cuestionario:

Para poder identificar edad, antecedentes familiares y formación musical previa, así como intereses profesionales de los estudiantes, este instrumento que se aplicó a los alumnos es un cuestionario con respuestas abiertas que aborda en más de un ítem cada uno de las variables consideradas:

Preguntas	Objetivos
<ul style="list-style-type: none"> • Nombre Completo: • Edad: • Grado de estudios (de secundaria o preparatoria, en su caso): • Instrumento que estudia: • Profesor: • Grupo: • Semestre: 	<i>Obtención de los datos generales del alumno</i>
¿Qué carrera quieres estudiar?	<i>Intereses profesionales</i>
¿Hay músicos en tu familia (hermanos, padres, tíos, primos, etc.)? ¿Son profesionales o aficionados? ¿Qué instrumentos tocan?	<i>Antecedentes familiares</i>
¿Qué música escuchan en tu casa?	<i>Antecedentes familiares</i>
¿Qué música escuchas tú?	<i>Intereses profesionales</i>
¿Cursaste estudios musicales antes de entrar al nivel juvenil? En caso de ser así ¿cuáles y en dónde?	<i>Formación musical previa</i>
¿Cómo quién te gustaría tocar?	<i>Intereses profesionales</i>
Si fueras músico profesional ¿cuáles serían tus actividades profesionales?	<i>Intereses profesionales</i>

Cuadro 3.4.1. Cuestionario semiestructurado. Preguntas e información objetivo a obtener.

Prueba escrita, para pretest y postest, así como para el test de los profesores de instrumento (MAP):

La prueba escrita debe abarcar los tres niveles epistemológicos del conocimiento científico:

¿Qué es el Romanticismo Musical? (Descripción)

¿Cómo influyó el Sturm und Drang en la aparición de este estilo musical? (Explicación)

Da un ejemplo de las principales formas musicales del estilo romántico. (Ejemplificación)

Respuesta criterio:^{23, 24}

Descripción: El romanticismo musical es el estilo que domina el siglo XIX, que se caracteriza por la preocupación por el contenido expresivo más que en la forma.

²³ El análisis proposicional y subproposicional de la respuesta criterio se puede consultar en el Anexo IV: Respuesta criterio analizada.

²⁴ En el Anexo V: Análisis de respuestas de algunos participantes del MAP, se encuentran ejemplos de la variabilidad lingüística para ejemplificar los problemas de análisis que se señalaron en el Procedimiento.

El Romanticismo musical se divide en romanticismo temprano, nacionalismo y neoclásico. El romanticismo musical se caracteriza por el individualismo, la ampliación de la armonía, las fuentes extramusicales para la composición, el virtuosismo y el papel protagónico del piano.

Explicación: El Sturm und Drang influyó en el romanticismo con preocupación por el contenido expresivo y los temas que trata: la naturaleza, las pasiones y lo sobrenatural. El Sturm und Drang se rebela del barroco místico y aristocrático. El romanticismo musical se rebela del racionalismo del clasicismo.

Ejemplificación: El romanticismo musical tiene unas formas musicales principales que son el lied, las miniaturas para piano y la música programática.

Prueba auditiva:

Consta de 20 ítems con una duración aproximada de 30 segundos, con pausa de un minuto entre cada uno, para que el alumno asigne el estilo y explique las razones por las que ha designado algún ejemplo como perteneciente al estilo romántico. Del total de ejemplos, 8 pertenecen al estilo romántico. El listado de ítems es el siguiente (los correspondientes al romanticismo están marcados con *):

1. M. Ravel: *Concierto en sol mayor para piano y orquesta*. 1er movimiento. (Francois, 1998, pista 1)
2. Anónimo: *Padre nuestro*, gregoriano (King's Singers, 2013, Pista 1)
3. C. Saint-Saëns: "Aviario", de *El Carnaval de los Animales** (Entremont y Casadesus, 1978, pista 7)
4. L. Mozart: *Sinfonía de los Juguetes*, 3er. Mov (VV. AA., 1999, CD 1, pista 34)
5. J. Ibert: *El burrito blanco*. (VV. AA., 1999, CD 2, pista 13)
6. Anónimo: "In Gedeonis área", del *Carmina Burana* (Pickett, 1987, pista 1)
7. G. Butterworth: "The Lads in Their Hundreds", del ciclo *A Shropshire Lad* (Terfel y Martineau, 1995, pista 27)
8. F. Liszt: "Soneto 104 del Petrarca", de *Años de peregrinaje: Segundo año, Italia** (Brendel, 1987, pista 4)
9. J. Dowland: *My Lord Chamberlain's Galliard* (Deller y Spencer, 1989, pista 7)

10. P. L. Van Dijk: *Horizons* (King's Singers y Glennie, 1998, pista 8)
11. R. Schumman: "*Ich hab' in Traum geweinet*", del ciclo *Dichterliebe** (Fischer-Dieskau y Eschenbach, 1985, pista 13)
12. A. Vivaldi: *Concierto en Re Mayor para flauta sopranino, "Il Gardellino"*, 1er. mov. (Franco, 1997, pista 4)
13. E. Grieg: *El minuet de la abuela, Op. 68, no.2** (Gilels, 1996, pista 14)
14. E. Grieg: *Concierto para piano en la menor, 3er. Mov.** (Lupu y Previn, 1987, pista 6)
15. F. Poulenc: *La grenouilliére* (Norman y Baldwin, 1976, pista 9)
16. F. Mendelssohn: *Trío no. 2, op. 66, en do menor, 2º mov.** (Vienna Piano Trio, 1998, pista 6)
17. M. Nymann: *Psalm* (Lemper, 1998, pista 17)
18. R. Schumann: "*Hasche-Mann*", de *Escenas infantiles* * (Lupu, 1995, pista 9)
19. O. Messiaen: *Sinfonía Turangalila*, segundo movimiento "*II. Chant d'amour I*" (Thibaudet, Harada y Chailly, 1993, pista 2)
20. F. Chopin, *Nocturno Op. 55 en fa menor** (Barenboim, 1982, CD 2, Pista 4)

Entrevistas para los alumnos seleccionados:

Tuvieron una duración variable y se enfocaron exclusivamente en lo que los profesores les dijeron sobre el romanticismo cuando abordaron una obra del periodo durante el año del estudio. En cada entrevista los alumnos se identificaron por su nombre, semestre, instrumento y profesor correspondiente. Se les pidió que llevaran las partituras de las piezas estudiadas y que identificaran aquella o aquellas correspondientes al estilo romántico. A partir de ese momento, a cada alumno se le invitó a recordar qué le dijo su profesor sobre el estilo. Según las respuestas se ahondó según fuera necesario. Por último, surgió la pregunta sobre la manera en que trabajan regularmente en la clase de instrumento, que si bien no es un objetivo de este estudio, ayuda a tener más claro si lo que los alumnos no recuerdan haber escuchado de sus profesores de instrumento es sólo un olvido, o es la forma regular de trabajo.²⁵

²⁵ Ver Anexo VI: Ejemplos de análisis de entrevistas, para tener una idea más clara sobre cómo se trabajaron.

CAPÍTULO 4. RESULTADOS, ANÁLISIS Y DISCUSIÓN.

4.1. EL ROMANTICISMO EN LOS CONTENIDOS DE LAS ASIGNATURAS DEL NIVEL JUVENIL

El Nivel Juvenil corresponde a los primeros cuatro años de lo que fuera el programa de licenciatura en el plan 1995.²⁶ Los requisitos de ingreso son tener la primaria terminada y aprobar el examen de selección. Las asignaturas que se cursan son Instrumento, Solfeo, Apreciación Musical, Historia de la Música Universal, Conjuntos Corales, Piano Complementario, Armonía Tonal y Conjuntos Instrumentales. Estas asignaturas se pueden clasificar, según sus contenidos entre Teóricas (Apreciación Musical e Historia de la Música Universal), teórico/prácticas (Solfeo y Armonía Tonal), y prácticas (Instrumento, Conjuntos Corales, Piano Complementario y Conjuntos Instrumentales). Para esta investigación trabajamos con las teóricas, las teórico/prácticas y sólo con Piano Complementario de las prácticas. Cada instrumento tiene un programa propio. Algo similar sucede en Conjuntos Instrumentales, para cada pequeño grupo que se organiza. Por último, no se ha localizado el programa de Conjuntos Corales.

El Romanticismo musical se desarrolla durante la segunda parte del tercer semestre de Apreciación Musical. Se vuelve a abordar, desde una perspectiva diferente en la segunda mitad del tercer semestre de Historia de la Música Universal. Algunos conceptos que se manejan en el criterio se pueden encontrar en otros semestres y asignaturas.

En Apreciación Musical I, se introduce al alumno a los conceptos de *estilo*, *contenido expresivo* y *forma*, así como *formas musicales*. Contenido expresivo, lleva a su vez al concepto de *tema*, es decir, cuando la música tiene un contenido específico. Los alumnos aprenden a distinguir este tema, preguntándose de qué se trata la obra, para no confundirlo con el concepto tema, propiamente musical, que es el fragmento musical principal con el que distinguimos una obra o un pasaje. *Tema* también lleva a otro

²⁶ Para ver la organización y duración de estas asignaturas en el Nivel Juvenil, consultar el Anexo I. Programa de Instrumento, plan 1994.



concepto, que es las *fuentes extramusicales para la composición*, es decir lo que podríamos señalar como la fuente de la inspiración: obras literarias, pinturas, arquitectura, mitología, etc. La música programática tiene una fuente extramusical, a diferencia de la que se dice que no tiene un tema, llamada música pura o absoluta.

Estilo, contenido expresivo, forma, tema, fuentes extramusicales para la composición, son conceptos que están presentes a lo largo de apreciación Musical. Por su parte, el estilo *Barroco*, así como el *Clásico* se abordan específicamente en el segundo y tercer semestre, respectivamente. Al abordar sus características, se ve que los temas del barroco son religiosos y para halagar a la aristocracia, comparándola con personajes históricos o mitológicos. Por su parte, el clasicismo es hijo de la Ilustración y por ello mantiene un equilibrio entre contenido expresivo y forma, destacándose su *racionalismo*.

El *Sturm und Drang*, que también se aborda en el tercer semestre, es un periodo muy corto en la música. Se sitúa entre los estilos de transición entre el Barroco y el Clásico. Aunque se suele hablar poco de él, no se puede entender el surgimiento posterior del Romanticismo sin su influencia. El *Sturm und Drang* en la literatura es una rebelión de las corrientes ilustradas, mientras en la música lo es hacia la excesiva preocupación por la forma y el poco interés por el contenido expresivo del Barroco. En la literatura alemana da paso al Romanticismo, mientras en música tendrá que esperar primero el auge del clasicismo vienés, aunque su influencia ya se hace sentir especialmente en las sinfonías en tono menor de Haydn y Mozart.

El *piano*, el *lied*, la *composición*, como conceptos netamente musicales, se presentan en el primer semestre de apreciación Musical. Tal vez el primero de los tres sea el que menos requiera de una explicación para los alumnos. El segundo, traducido literalmente como 'canción' se entiende como un poema musicalizado, cultivado principalmente por los compositores del mundo germano. El tercero, en una forma simple, equivale al trabajo de creación de cualquier otro arte. El pintor pinta, el escultor esculpe, el escritor escribe, mientras el compositor compone lo que el ejecutante o intérprete, ejecutará o

interpretará. Y su producto es la composición. Para los chicos que se inician en música, las pequeñas obras que abordan en su instrumento o que escuchan en alguna clase, las denominan como canciones, indistintamente si tienen la forma o no, si tienen texto o no. De este punto pasan a denominarlas como piezas, y después comprenderlas como composiciones. El estudio de las estructuras internas de las composiciones es lo que se suele denominar como *forma musical*. La *forma* propiamente dicha incluye no sólo la organización del material temático sino también la orquestación y el uso destinado a la obra.

La diferencia principal que hay entre apreciación musical e historia de la música universal es la aproximación al tema. Mientras la primera se ocupa de la distinción de los estilos, sus características principales, formas musicales e instrumentos característicos, la segunda debiera ocuparse de explicar los hechos históricos que permitieron que cada estilo fuera surgiendo en un momento específico, sin llegar a profundizar demasiado en aspectos filosóficos y de relación con las otras artes, lo cual será abordado posteriormente en historia del arte.

Hay conceptos que se desarrollan en dos o más asignaturas. Es el caso de *Armonía*. Aparece tanto en los contenidos de teoría de la música que se abordan en el primer semestre de solfeo y de apreciación musical. Para abordar la asignatura, el alumno ya debe contar con un cierto grado de desarrollo auditivo, así como teórico práctico. La armonía propia del romanticismo no se aborda en estos dos primeros semestres. El uso de sus acordes característicos, que aunque para nosotros son algo común, fueron una gran revolución en su tiempo. Pero para estudiarlos, hay que dominar una armonía más sencilla.

Por su parte, las asignaturas prácticas, aunque se abocan más al desarrollo de habilidades, deben estar enfocadas a abordar la mayor variedad de estilos. Desgraciadamente esto no es igual en todos los instrumentos. Mientras un pianista, según el programa, puede estar abordando obras románticas desde el primer semestre, para los instrumentos de cuerda frotada es un estilo más difícil que requiere de un



dominio de la técnica del arco notable, para poder realizar los diferentes ataques necesarios y obtener los efectos marcados por el autor en la partitura. Algo similar sucede en la mayoría de los instrumentos de aliento, ya sean maderas o metales. Esto mismo afecta entonces a Conjuntos Instrumentales. Conjuntos Corales, que debiera prepara al estudiante en la experiencia de hacer música en conjunto, pudiera ser el espacio idóneo para subsanar esta falta de experiencia de los estudiantes en diferentes estilos. Sin embargo, como ya se señaló, no encontramos el programa correspondiente.

En resumen el tema se desarrolla de la siguiente manera:

<u>Semestre</u>	<u>Aspectos del tema</u>
<u>I</u>	<u>Conceptos de Estilo, Contenido Expresivo, Forma, Fuentes Extramusicales para la Composición, Armonía, Piano, Tema, Forma Musical, Lied.</u>
<u>II</u>	<u>Refuerzo en los anteriores y aplicación en otros estilos musicales, con excepción del Piano y el Lied. A lo anterior se suman el Barroco Mísitico y Aristocrático.</u>
<u>III</u>	<u>Aparecen el <i>Sturm und Drang</i> y su rebelión del Barroco, así como el Clasicismo y su expresión racionalista. Se recupera el Piano. Se aborda el tema por completo.</u>
<u>IV</u>	<u>Se avanza en los estilos paralelos del siglo XIX, como el impresionismo francés, y los posteriores. Particularmente aparecen los conceptos estilo, contenido expresivo, forma, fuentes extramusicales para la composición, nacionalismo (en el siglo XX), neoclásico (del siglo XX, también), individualismo, armonía, virtuosismo, piano, tema, pasiones, formas musicales.</u>
<u>V</u>	<u>Se vuelve a los conceptos del primer semestre, así como su aplicación en otros estilos del segundo semestre, pero ahora con énfasis en sus aspectos históricos. En algunos casos, se aplica en algunas piezas de Piano Complementario.</u>
<u>VI</u>	<u>Igual al semestre anterior.</u>
<u>VII</u>	<u>La asignatura de Armonía Tonal profundiza en el concepto mismo <i>Armonía</i>. Se retoman los estilos del tercer semestre en Historia de la Música Universal. Se vuelve a abordar el tema completo pero con un enfoque histórico. Igualmente, en algunos casos se podría llegar a aplicar en algunas piezas de Piano Complementario.</u>
<u>VIII</u>	<u>Sucede lo mismo que en cuarto semestre, pero con el enfoque histórico, más los aspectos señalados con respecto a Armonía y Piano Complementario.</u>

Cuadro 4.1.1. Resumen sobre el desarrollo del tema Romanticismo durante las asignaturas analizadas del Nivel Juvenil de la UAArtes-UAZ.

Por último, sólo queda aclarar que aunque pareciera haber una constante repetición de conceptos abordados en los diferentes semestres, en la mayoría de los casos, esto es sólo aparente, puesto que para este análisis se ha considerado no sólo el momento en que aparecen por primera vez, sino en cada momento que se hace uso de ellos de manera esencial para el desarrollo de los contenidos señalados en los programas. Lo que sí es evidente es la repetición de los contenidos de apreciación Musical e Historia de la Música Universal, aunque su aproximación sea diferente.

4.2. RESULTADOS DE LOS INSTRUMENTOS APLICADOS A LOS ALUMNOS, PRIMER AÑO

Como se señaló en el capítulo anterior, aunque el plan de estudios está organizado en semestres, los resultados se presentan por años, ya que fue el periodo que transcurrió entre la aplicación de la prueba previa y la final. Se presenta primero el cuestionario con el cual se identificó las características de los alumnos participantes, seguido de las pruebas MAP previa y final, puesto que se trata del mismo instrumento. Después de reportar los resultados de cada prueba, se incluyen apartados dedicados a los conceptos alternativos que aparecieron en dichas pruebas. Se continúa cada año con los resultados de las pruebas auditivas, para finalizar con las entrevistas de los alumnos correspondientes a ese año.

4.2.1. Cuestionario

En el caso de los alumnos de primer año, 40 estudiantes cubrieron la totalidad de las pruebas. Por grupo, la participación fue:

A	B	C	E	H	I	J
9	6	6	5	5	5	4

Cuadro 4.2.1 Participantes de primer año. Por grupo²⁷

Mientras que, clasificados según su edad,²⁸ los participantes fueron:

²⁷ En todos los años, los grupos que aparecen como faltantes, pertenecen al programa de Canto. En este caso, D, F y G



De 11 a 13	De 14 a 16	De 17 a 19	De 20 y más
20	7	7	6

Cuadro 4.2.2 Participantes de primer año. Por edad.

Para la clasificación de los alumnos según su instrumento, se tomó como referencia la organización de las academias con las que trabaja la UAArtes-UAZ, y que son: Violín-Viola, Violoncello-Contrabajo, Guitarra, Alientos Madera, Alientos Metal y Piano. Para el estudio la única excepción ha sido el Saxofón, que se consideró como un instrumento aparte, puesto que el material que abordan estos alumnos en su mayoría ha sido compuesto desde la segunda mitad del siglo XIX al presente, además de que al terminar el Nivel Juvenil pasan directamente al Superior, sin pasar por el Propedéutico. Para facilitar la generación de claves que permitan identificar la mayor parte de las características del alumno, Violín-Viola se consideraron como instrumentos de arco agudos (AA), y Violoncello-Contrabajo, como de arco graves (AG). Las Maderas (MA) agrupan Flauta, Oboe, Clarinete y Fagot, mientras los metales (ME) a la Trompeta, el Trombón y la Tuba. El resto de las siglas es evidente: Guitarra (GU), Piano (PN) y Saxofón (SX).²⁹

AA	AG	GU	MA	ME	PN	SX
9	4	5	5	7	8	2

Cuadro 4.2.3 Participantes de primer año. Por instrumento

Por último se presentan por Antecedentes Familiares (AF), es decir, aquellos alumnos que tienen parientes cercanos músicos, ya sean profesionales o aficionados. Hay alumnos que ingresaron al Nivel Juvenil sin estudios musicales previos, mientras otros estudiaron música, ya sea en el Nivel Infantil de la misma UAArtes-UAZ, en los talleres de extensión de la misma universidad, en otras instituciones públicas del país, o bien con maestros particulares. Es lo que se ha denominado Antecedentes Musicales (AM). Y por último, sus Intereses Profesionales (IP), según los géneros musicales en los que

²⁸ La edad que se reporta es con la que iniciaron el estudio. Como duró un año completo, se entiende que todos terminaron con un año más. Para la división de los grupos etarios, se tomó como referencia el grupo con mejor desempeño en el estudio mencionado en los antecedentes (De la Rosa, 2010).

²⁹ La escuela también ofrece Corno Francés, que se agrupa con los metales, pero ninguno de los estudiantes de este instrumento completó todas las etapas del estudio. En el caso de los estudiantes de Percusión, con la renuncia y regreso al país de origen del profesor, Rusia, se hizo imposible integrarlos.



desearían desempeñarse como profesionales. Sólo en el caso de los alumnos de primer año, se presentaron casos de alumnos que no habían definido sus intereses o que no tenían idea de cuáles son las áreas en las que se pueden desempeñar como músicos ejecutantes (No sabe/ no contestó: NS/NC).

	AF		AM		IP	
Con	29	Con	23	Académico	14	
Sin	11	Sin	17	Ambos	7	
				Popular	13	
				NS/NC	6	

Cuadro 4.2.4 Participantes de primer año. Por antecedentes familiares, antecedentes musicales y por intereses profesionales

4.2.2. Prueba previa

Para la prueba previa, se ha considerado que los alumnos no tienen ningún conocimiento formal previo, dado a que hay algunos que no han estudiado música con anterioridad. El promedio general de los alumnos de primer año durante la prueba previa fue de 16 puntos, equivalentes al 12.12% del criterio. La prueba con mayor puntaje alcanzó los 34 (25.76%), mientras el puntaje menor, sin considerar las pruebas entregadas en blanco fue de 15 (11.37%).³⁰ Los resultados presentados por categorías y subgrupos son:

³⁰ Si se desean consultar los resultados del desempeño de cada alumno, consúltese el Anexo VII: Resultados de las pruebas MAP. Se encontrarán diferentes tablas donde se reporta los resultados y la diferencia entre prueba previa y final, tanto en puntaje como en porcentaje del criterio.

Categoría	Subgrupo	Puntaje	% del criterio
Edad	De 11 a 13	12.00	9.10
	De 14 a 16	15.71	11.90
	De 17 a 19	18.43	13.97
	De 20 y más	24.84	18.82
Academia	AA	15.67	11.87
	AG	18.50	14.02
	GU	19.20	14.55
	MA	10.60	8.04
	ME	13.86	10.50
	PN	15.50	11.75
	SX	20.50	15.54
AF	Con	14.38	10.90
	Sin	19.00	14.40
AM	Con	17.61	13.35
	Sin	13.00	9.85
IP	Académico	16.79	12.72
	Ambos	16.14	12.23
	Popular	14.31	10.85
	NS/NC	15.34	11.63

Cuadro 4.2.5. Primer año. Resultados de la prueba previa.
Por categorías

Como se puede ver, los dos rangos mayores de edad obtienen resultados por arriba del promedio general. Lo mismo sucede con los instrumentos los arcos graves, la guitarra y el sax. Al iniciar el Nivel Juvenil parece ser ventajoso no tener familiares músicos y haber estudiado música antes, así como tener intereses musicales en torno a la música académica o tanto en ésta como en la música popular, que exclusivamente en estos últimos géneros.

4.2.3. Conceptos alternativos en la prueba previa

Se espera que los alumnos de este año al iniciar presenten conceptos alternativos en torno al tema. Estos conceptos se clasificaron en cuatro grandes grupos: Identificar al Romanticismo Musical con piezas de carácter amoroso exclusivamente (R=A);³¹ identificarlo con piezas de otros géneros ajenos al académico (OG); asignarle características al Romanticismo que no le son propias (CNC); ejemplificar formas musicales que no son las más destacadas en el estilo o que no pertenecen a él. (FMNC); confundir al *Sturm und Drang* con personas individuales (SuDP); y asignarle al *Sturm und Drang* características que no le son propias (SuDC). El resumen de los

³¹ Para ver la identificación de este concepto alternativo, véase De la Rosa, 2010, p. 78



conceptos alternativos en la prueba previa de los alumnos de primer año es como sigue:

Tipo de concepto alternativo	Cantidad de alumnos que lo presentan
R=A	10
OG	6
CNC	12
FMNC	3
SuDP	3
SuDC	1

Cuadro 4.2.6 Primer año. Conceptos alternativos en prueba previa.

Las características erróneas que atribuyen los alumnos principalmente al Romanticismo Musical están que es una música lenta o tranquila. También dicen que se refiere a combinaciones específicas de instrumentos o voces. Y en las formas musicales, enlistan las sonatas y las sinfonías, que a pesar de que hay producción de ellas en el periodo romántico, no se identifican como formas características del estilo.

4.2.4. Prueba final

El promedio general obtenido por los alumnos del primer año durante la prueba final fue de 20.85 puntos, correspondiente al 15.79% del criterio, que representa 4.85 puntos más, 3.68% del criterio. El puntaje más alto fue de 49 (37.13%) y el menor nuevamente de 15 (11.37%). Considerando cada categoría, el desempeño fue:

Categoría	Subgrupo	Puntaje	% del criterio
Edad	De 11 a 13	18.95	14.36
	De 14 a 16	20.28	15.37
	De 17 a 19	24.71	18.72
	De 20 y más	23.34	17.69
Academia	AA	18.45	13.98
	AG	23.00	17.43
	GU	27.00	20.46
	MA	22.80	17.28
	ME	15.00	11.37
	PN	22.62	17.14
	SX	20.50	15.54
	AF	Con	19.79
	Sin	23.64	17.91
AM	Con	21.74	16.47
	Sin	19.65	14.89
IP	Académico	23.64	17.91
	Ambos	19.86	15.05
	Popular	17.54	13.29
	NS/NC	22.67	17.18

Cuadro 4.2.7. Primer año. Resultados de la prueba final.
Por categorías.

Nuevamente son los dos grupos de mayor edad los que se encuentran por arriba del promedio general. En cuanto a las academias, ahora son los arcos graves, maderas, el piano, y una vez más los guitarristas. No tener familiares músicos pero haber estudiado música antes de ingresar al Nivel Juvenil, van a la par de un mejor desempeño en la prueba final. Pero en cuanto a los intereses profesionales, ahora el subgrupo que le hace compañía a los estudiantes con intereses en los géneros académicos, son aquellos que aún no se han decidido.

4.2.5 Conceptos alternativos en la prueba final

Tipo de concepto alternativo	Cantidad de alumnos que lo presentan
R=A	12
OG	2
CNC	13
FMNC	5
SuDP	3
SuDC	1

Cuadro 4.2.8. Primer año. Conceptos alternativos en prueba final.

Cinco alumno que presentaron el tipo R=A en la prueba previa, lo superaron en esta ocasión. De ellos, tres habían presentado también el OG y también lo superaron. Sólo dos alumnos continuaron presentando ambos conceptos alternativos. Ocho alumnos presentaron el R=A por primera vez en la prueba final, ninguno de los cuales presentó el OG, mientras que de ellos, cinco entregaron la prueba previa en blanco. Se agregan referencias a la edad media en CNC, mientras siguen apareciendo las mismas que en la prueba previa, así como las FMNC.

4.2.6 Resultados de la prueba auditiva

Como ya se señaló en el capítulo anterior, la prueba auditiva no pretende determinar únicamente la capacidad para discriminar el estilo romántico, sino las características que los alumnos utilizan para identificarlo.

Comenzando con el promedio por año de los aciertos totales en los veinte ítems que conforman la prueba, los resultados fueron 11.18 aciertos, que equivalen al 55.90%. La mayor cantidad de aciertos fue de 18 y la menor de 6, que en términos porcentuales representan el 90% y el 30%, respectivamente. En cuanto a la identificación de los ocho ítems que pertenecen al periodo romántico, el promedio de aciertos fue de 4.53, o sea el 56.62%. Hay pruebas donde se discriminó correctamente el 100% de estos ejemplos románticos, aunque también las hay donde no se pudo identificar ninguno.³²

Por categorías, los resultados de los alumnos de primer año en la prueba auditiva fueron:

³² De la misma manera que se hizo para las pruebas MAP, en el Anexo VIII. Resultados de la prueba auditiva, se encuentran reportados los desempeños de cada alumno, en puntaje y en porcentaje, tanto del general de la prueba, como de los ejemplos propios del estilo romántico.



Categoría	Subgrupo	General	%	RM	%
Edad	De 11 a 13	10.45	52.25	4.65	58.13
	De 14 a 16	12.43	62.15	5.00	62.50
	De 17 a 19	12.29	61.45	3.37	42.13
	De 20 y más	12.67	63.35	4.67	58.37
Academia	AA	11.75	58.75	5.25	71.88
	AG	11.40	57.00	5.40	67.50
	GU	12.20	61.00	5.80	72.50
	MA	9.80	49.00	3.60	45.00
	ME	10.86	54.30	4.43	55.37
	PN	11.00	55.00	4.00	50.00
	SX	11.00	55.00	1.00	12.50
	AF	Con	10.93	54.65	4.34
	Sin	12.09	60.45	5.27	65.87
AM	Con	11.88	59.41	4.48	56.00
	Sin	10.47	52.35	4.59	57.38
IP	Académico	11.64	58.20	5.21	65.13
	Ambos	12.00	60.00	4.86	60.75
	Popular	9.85	49.25	3.31	41.37
	NS/NC	12.00	60.00	5.17	64.62

Cuadro 4.2.9. Primer año. Resultados de la prueba auditiva, tanto del total de la prueba (General) como de los ítems del estilo romántico (RM).

En la tabla anterior, se marcan con negritas los subgrupos de cada categoría con mejor desempeño, tanto en el total de la prueba como en los ítems románticos. Con excepción de los alumnos entre 11 y 13 años, todos los demás se encuentran por encima de la media de los alumnos de primer año en la prueba general. Por instrumentos, sucede lo mismo con las maderas, los metales, los pianistas y los saxofonistas. Tanto los alumnos sin familiares músicos como los alumnos con estudios previos están también por debajo de la media. En cuanto a los intereses profesionales, son los alumnos que se quieren dedicar a la música popular cuyos resultados se comportaron así.

En cuanto a los ítems románticos, sólo están debajo de la media los alumnos con edad entre 17 y 19 años. En el caso de los instrumentos son los mismos que en el promedio general los que se encuentran en la misma situación. En cuanto a las siguientes categorías, por debajo de la media están los alumnos con familiares músicos o estudios musicales previos. Y por intereses profesionales, nuevamente son únicamente los interesados en la música popular, que obtuvieron un puntaje por debajo del promedio del grupo.

4.2.7. Conceptos en correspondencia y conceptos alternativos en la prueba auditiva

Independientemente de si la respuesta cada ítem era correcta o no, se enlistaron los conceptos que los alumnos utilizaron para discriminar un ejemplo como obra romántica, ya sea de manera idéntica, equivalente o alusiva. El listado y la cantidad de correspondencias es el siguiente:

Concepto o Sp en correspondencia	Alumnos que lo presentan	% de alumnos
RM	1	2.50
Estilo	9	22.50
Contenido expresivo	8	20.00
Armonía	2	5.00
Virtuosismo	4	10.00
Piano	15	37.50
Pasiones	26	65.00
Sobrenatural	3	3.00
Clasicismo	6	15.00
Forma Musical	2	5.00
Lied	6	15.00
Sp 3.8	1	2.50

Cuadro 4.2.10. Primer año. Conceptos y subproposiciones del criterio utilizados en las respuestas de la prueba auditiva, así como el porcentaje de alumnos que los presenta

En el listado figura cada alumno por una única ocasión en cada concepto o subproposición, independientemente de la cantidad de veces que aparece en su prueba. El máximo de elementos en correspondencia presentado por los alumnos de primer año es de 5. Como se observa, los conceptos que más alumnos utilizaron son el piano y las pasiones, mientras los que sólo aparecen en una prueba fueron Romanticismo Musical y la subproposición 3.8

Para poder analizar los conceptos alternativos, nuevamente se utilizó el listado de categorías elaborado para las pruebas escritas, más una nueva de subcategorías.



Categoría	Subcategoría	Alumnos que lo presentan	% de alumnos
RA CNC		8	20.00
	Sonido	6	15.00
	Tempi	7	17.50
	Voz	10	25.00
	Instrumentos	12	30.00
	Melodía	2	5.00
	Armonía	2	5.00
	Recursos compositivos	1	2.50
	Texto e idioma	3	7.50
	Descriptivos	16	40.00
	Otros estilos	4	10.00
FMNC	Sonata	1	12.50
	Música Religiosa	2	5.00

Cuadro 4.2.11. Primer año. Alumnos que presentan conceptos alternativos en la prueba auditiva. Por subcategoría.

Bajo *Sonido* se englobaron todos los conceptos alternativos referidos a la altura, duración o articulación. En *Tempi* van todos los que se refieren a las marcas de *tempo* y la velocidad. En la *Voz*, clasificación de las voces o grupos vocales. En los *Instrumentos* también se incluyen asuntos de instrumentación y no se trata de la identificación correcta de aquellos que interpretan uno de los ítems, sino de decir algo que relacione equivocadamente al instrumento con el romanticismo. *Melodía* se explica a sí misma, así como la *Armonía*, que también incluye toda clase de conceptos relacionados con la teoría de la armonía tonal. En *Recursos compositivos* se incluyen aspectos formales como la variación, la repetición, etc. El *Texto e idioma* se explica por sí mismo, también. Los conceptos alternativos Descriptivos engloban todo tipo de descripción de un ítem que se asigne como característica de toda la música romántica. Y por último, *Otros estilos*, que también se explica a sí mismo. Tal como tratamos lo referido a los elementos en correspondencia, se presentan también los resultados de los conceptos alternativos en porcentajes del total de alumnos de primer año. Encontramos que los conceptos alternativos más utilizados por los alumnos de primer año se engloban dentro de los conceptos descriptivos, seguido por los clasificados dentro de instrumentos. Por lo contrario, los que aparecen sólo en una prueba son la Sonata y los recursos compositivos, lo cual no es de extrañar puesto que son conceptos difíciles de manejar por los alumnos de primer año.

Como hay alumnos que presentan más de una subcategoría CNC o FMNC en sus respuestas, se redujeron los resultados a sólo por categoría. Tanto por alumnos como el porcentaje, además de presentar aquellos que no presentaron conceptos alternativos en sus respuestas y los que sólo se limitaron a afirmar o negar si un ítem pertenecía o no al periodo romántico, este es el resultado:

Categoría	1	%
RA	8	20.00
CNC	26	65.00
FMNC	3	7.50
Todo correcto	7	17.50
Sin desarrollar	4	10.00

Cuadro 4.2.12. Primer año. Alumnos y porcentaje que presentan conceptos alternativos en prueba auditiva. Por categoría.

La mayoría de los alumnos tienen conceptos alternativos dentro de la categoría de las características que no corresponden al estilo. Cuatro alumnos no desarrollaron sus respuestas, mientras otros siete no presentan conceptos alternativos en su prueba.

Estos mismos conceptos en correspondencia y conceptos alternativos, por subgrupo de alumnos del primer año, contando de manera similar, una sola vez en cada prueba en la que aparece cada categoría, y el promedio de conceptos por alumno de cada subgrupo es como sigue:

Categoría	Subgrupo	Total CC	Prom.CC	Total CA	Prom. CA
Edad	De 11 a 13	43	2.15	26	1.30
	De 14 a 16	17	2.43	7	1.00
	De 17 a 19	15	2.14	4	0.57
	De 20 y más	9	1.50	0	0.00
Academia	AA	27	3.00	14	1.56
	AG	8	2.00	5	1.25
	GU	17	3.40	2	0.40
	MA	13	2.60	7	1.40
	ME	8	1.14	3	0.43
	PN	11	1.37	8	1.00
	SX	NA	NA	NA	NA
AF	Con	64	2.21	28	0.96
	Sin	20	1.82	9	0.82
AM	Con	54	2.35	26	1.13
	Sin	30	1.76	11	0.65
IP	Académico	36	2.57	16	1.14
	Ambos	14	2.00	5	0.71
	Popular	18	1.38	11	0.85
	NS/NC	13	2.17	5	0.84

Cuadro 4.2.13. Primer año. Cantidad de conceptos en correspondencia (CC) y alternativos (CA) en prueba auditiva, y promedio por alumno de cada subgrupo.

Los promedios más altos en conceptos en correspondencia son de los alumnos entre 14 y 16 años, los guitarristas, los que tienen familiares músicos, los que tienen estudios musicales previos al juvenil y los que piensan dedicarse a la música académica. Los promedios más bajos en conceptos alternativos son los alumnos de 20 años y más, los alumnos de guitarra, los alumnos sin familiares músicos, aquellos sin antecedentes musicales y los que piensan dedicarse tanto a la música académica como a la popular. El único alumno de saxofón de este año entregó sus respuestas sin desarrollar, por lo que este recuento no aplica para estos casos (NA).

4.2.8. Entrevistas

Los alumnos de primer año que cumplieron con todas las etapas y que además estudiaron una obra romántica durante el periodo del estudio fueron cuatro, un guitarrista y tres pianistas, todos alumnos de diferentes profesores.



El guitarrista, clave 7/1A12GUK,³³ vio en clase el *Estudio no. 2* de Fernando Sor. Según sus recuerdos, en las sesiones de instrumento nunca hablaron de la ubicación temporal ni estilística de la obra, ni tampoco del autor. Según relata el alumno, el profesor le hablaba de aspectos técnicos de la ejecución. Según menciona este estudiante, así era la forma regular de trabajar en clase. No se mencionaron ideas sobre los contenidos del estudio. Durante la entrevista se pudo observar que el alumno confunde estructura con aspectos técnicos. En resumen, no encontramos en la entrevista ningún elemento correspondiente al criterio.

El pianista 33/1H18PNT relató que según lo que recuerda, su profesor no le dijo quién era el autor, pero sí le dijo que los dos estudios de F. Burgmüller correspondían al periodo romántico. Sobre el primer estudio, *Candor*, su maestro le dijo que la pieza tenía que sonar suave, como un día en el campo, tranquilo y sereno. Del otro estudio, *La pequeña reunión*, tenía que sonar como una fiesta de gente de etiqueta, tenía que ser alegre, pero en un nivel moderado, como si la gente conversara. También le fue señalado que en el romanticismo hay más matices que en estilos previos. El alumno recuerda que en clase de instrumento ocasionalmente hablan del estilo al que pertenecen las obras, pero no siempre.

Abreviando, lo que el alumno recuerda que le fue mencionado en clase sobre el romanticismo sería: “Las obras del estilo romántico pueden ser tranquilas y serenas, como un día de campo, o también alegres. Las obras románticas tienen más matices que en los periodos anteriores”, lo que correspondería a algunos elementos del criterio como “El Romanticismo Musical es un estilo” en el que algo tienen que ver las “pasiones” (alegres), “la naturaleza” (campo) y con un “contenido expresivo” (un día de campo, una fiesta). Ninguno de estos elementos del criterio aparece en las pruebas escritas del alumno, que fueron entregadas en blanco, ni en la prueba auditiva. Con excepción de la naturaleza, todo aparece en la prueba escrita del profesor. No se identifican conceptos alternativos en la entrevista.

³³ Para identificar a cada alumno, se generaron claves, las cuales constan de Número/Semestre, Grupo, Edad, Academia y Profesor. Por ejemplo: 33/1H18PNT es el alumno número 33, estudiante de primer semestre, grupo H, tiene 18 años, y estudia piano con el profesor T. Para los profesores, sólo se generó una letra, ordenados primero por academias, cuando se acabaron las mayúsculas, se recurrió a las minúsculas.

En el siguiente caso, el de 36/1H20PNa, la obra romántica fue *Knecht Ruprecht*, del *Álbum de la juventud* de R. Schumann. En la entrevista el alumno asegura que su maestra le pidió que investigara sobre el autor y el estilo, pero el alumno no lo hizo. Recuerda que le contó del aparato que Schumann se construyó para fortalecer las manos, pero que acabó lastimándolo. No recuerda que le hablara de qué se trata la pieza. Sabe que le habló de la forma pero no la recuerda. De los contenidos, la maestra le preguntaba qué se imaginaba, a lo que el alumno respondía que campanas. Según menciona, nunca hablaron del estilo romántico. El proceso de trabajo regularmente consistía en asignar la obra, el encargo de investigar sobre el autor y el estilo. Pocas veces hablan sobre el estilo. Por tanto, no se encuentran elementos del criterio ni conceptos alternativos sobre el romanticismo en esta entrevista.

Por último, la alumna 11/1B12PNb, durante su entrevista se mostró muy reservada. La pieza estudiada fue la *Melodía*, también del *Álbum de la Juventud* de Schumann. La alumna recuerda que el profesor en clase le menciona cosas sobre el estilo de las piezas que interpreta, pero en este caso en particular no recuerda qué le dijo. Nuevamente es un caso donde en lo declarado por la alumna, no encontramos ni elementos que correspondan al criterio, ni conceptos alternativos sobre el tema.

4.2.9. Primer año. En resumen³⁴

Antes de abordar el resumen es necesario recordar las categorías de trabajo, para lo cual es conveniente leer el apartado 4.2.1. Estas categorías y subgrupos serán las mismas para todos los alumnos de los diferentes años, sólo se señalarán los cambios pertinentes.

Cuarenta alumnos de primer año completaron todas las etapas del estudio. En cuanto a la división por grupos etarios, encontramos alumnos en cada uno de ellos. Los

³⁴ En el Anexo IX, se encuentran una serie de tablas que reducen aún más los datos que se presentan en los resúmenes de los grupos de alumnos de cada año, con excepción de las entrevistas, que son siempre el último párrafo de esta sección.



estudiantes se encuentran repartidos en todas las academias, así como los hay con antecedentes familiares y sin ellos. Lo mismo sucede con la formación previa. En cuanto a los intereses profesionales, además de interesados en la música académica, en la música popular o en ambos géneros, encontramos alumnos que no tienen definidos aún sus intereses. Es el único año en lo que sucede esto último.

El desempeño en la prueba previa de los alumnos de primer año, tuvo en promedio de 16 de 132 puntos posibles, promedio que representa el 12.12% de la respuesta criterio. Los subgrupos con mejor desempeño fueron los alumnos de 20 y más años, los estudiantes de sax, aquellos sin antecedentes familiares, con formación previa y con intereses profesionales en la música académica. El menor desempeño fue de los alumnos entre 11 y 13 años, los alumnos que estudian alientos madera, con antecedentes familiares, sin formación previa y con intereses en la música popular.

Antes de resumir los conceptos alternativos de las pruebas previas de primer año, léase el primer párrafo del apartado 4.2.2 para comprender las categorías que se elaboraron. Los conceptos alternativos más abundantes son los CNC, que aparecen en 12 alumnos, seguidos por el R=A que aparece en 10 pruebas, y el OG que lo hace en 6. En cuanto a la prueba final el promedio fue de 20.85, que representa el 15.79% del criterio. Se manifiesta una diferencia positiva entre las dos pruebas de 4,85 puntos, equivalentes a 3.68%. Los subgrupos con mayor desempeño sólo cambian en la edad, que ahora serán los que tienen entre 17 y 19 años, y el instrumento, que corresponde ahora a los guitarristas.

Los conceptos alternativos más presentes en la prueba final vuelven a ser los mismos y en el mismo orden, CNC y R=A, con apariciones en 13 y 12 pruebas. OG muestra una disminución significativa a sólo 2 pruebas.

En cuanto a la prueba auditiva, el promedio general de aciertos fue de 11.18, equivalente a 55.90%. En los ítems románticos fue de 4.53, un 56.62%. Por subgrupos, los promedios más altos en la prueba general fueron los alumnos de 20 y más años, los



guitarristas, aquellos sin antecedentes familiares, lo que tienen formación previa, y tanto los que se quieren dedicar a los dos géneros musicales, como los que no tienen definidos aún sus intereses. En cuanto a los ejemplos propios del estilo en cuestión fueron los alumnos entre 14 y 16 años, los guitarristas, los alumnos sin antecedentes familiares, sin antecedentes musicales y sin intereses profesionales definidos.

Los conceptos en correspondencia más usados por los alumnos fueron las pasiones y el piano, en 26 y 15 casos, respectivamente. Mientras que los conceptos alternativos fueron los correspondientes a las categorías CNC y R=A, con 26 y 8 casos. Se presentaron 7 casos sin conceptos alternativos y 4 con respuestas sin desarrollar. En cuanto a los totales de conceptos en correspondencia y conceptos alternativos que aparecen en las pruebas auditivas cuando las dividimos por subgrupos, son los mismos para ambos casos: los alumnos entre 11 y 13 años, los arcos agudos, los que tienen antecedentes familiares, los que tienen formación musical previa, y los que quieren dedicarse a la música académica.

En lo que respecta a las entrevistas, se realizaron cuatro con alumnos del primer año, sólo una muestra conceptos en correspondencia con el criterio, ninguna tiene conceptos alternativos y las restantes tres no contienen ninguno de los dos. Se detectó que según lo que dicen los alumnos, dos de sus profesores dedican la clase de instrumento sólo a aspectos técnicos.

4.3. RESULTADOS DE LOS INSTRUMENTOS APLICADOS A LOS ALUMNOS, SEGUNDO AÑO

4.3.1. Cuestionario

Los alumnos de segundo año que completaron todas las etapas del estudio, fueron un total de 27, repartidos en cuatro grupos:

A	B	E	I
5	7	8	7

Cuadro 4.3.1. Participantes de segundo año. Por grupo³⁵

Las edades de estos estudiantes van desde los 13 a los 28 años:

De 11 a 13	De 14 a 16	De 17 a 19	De 20 y más
6	8	7	6

Cuadro 4.3.2. Participantes de segundo año. Por edad.

En cuanto a su instrumento, no hay alumnos estudiando Saxofón que cursaran el segundo año. Su distribución por academias es como sigue:

AA	AG	GU	MA	ME	PN
8	3	2	5	3	6

Cuadro 4.3.3. Participantes de segundo año. Por instrumento.

Por último, sus antecedentes familiares, si contaban con estudios musicales previos al ingreso al Juvenil y sus intereses profesionales:

AF		AM		IP	
Con	24	Con	23	Académico	13
Sin	3	Sin	4	Ambos	7
				Popular	7

Cuadro 4.3.4. Participantes de segundo año.

Por antecedentes familiares, antecedentes musicales y por intereses profesionales

4.3.2. Prueba previa

El promedio de puntaje obtenido por los alumnos de segundo año es de 19.97, que representa el 15.13% del criterio. Un alumno obtuvo la mayor puntuación que fue de 38, 28.79% del criterio, mientras que los cuatro con el menor desempeño obtuvieron 15 puntos, 11.37% del criterio, que equivale a sólo tener en correspondencia un concepto: el Romanticismo Musical. El puntaje siguiente, con más elementos en correspondencia,

³⁵ A partir del tercer semestre, primer semestre del segundo año, los grupos se van reduciendo, por lo que los faltantes no pertenecen en su totalidad al programa de Canto. En algunos casos simplemente desaparecieron o se fusionaron con otros grupos del mismo semestre.



fue de 18, 13.64% del criterio, y fueron tres alumnos los que mostraron ese desempeño. El resumen de resultados se presenta a continuación:

Categoría	Subgrupo	Puntaje	% del criterio
Edad	De 11 a 13	22.17	16.80
	De 14 a 16	12.88	9.76
	De 17 a 19	19.28	14.61
	De 20 y más	28.00	21.22
Academia	AA	19.12	14.49
	AG	32.00	24.25
	GU	19.00	14.40
	MA	18.40	13.94
	ME	18.00	13.64
	PN	17.67	13.39
AF	Con	20.04	15.19
	Sin	19.34	14.66
AM	Con	21.04	15.94
	Sin	13.75	10.42
IP	Académico	22.23	16.85
	Ambos	11.14	8.44
	Popular	24.57	18.62

Cuadro 4.3.5. Segundo año. Resultados de la prueba previa. Por categorías.

Los grupos que presentan un desempeño por arriba del promedio son los más chicos y los mayores, así como los arcos graves. El mejor desempeño en las siguientes categorías, se encuentra entre los que tienen familiares músicos y los que han cursado estudios musicales antes de ingresar al Juvenil. Sucede lo mismo con los que tienen intereses profesionales en los ámbitos académico o popular.

4.3.3. Conceptos alternativos en prueba previa

Los conceptos alternativos que se presentaron en la prueba previa de los estudiantes de segundo año son:

Tipo de concepto alternativo	Cantidad de alumnos que lo presentan
R=A	7
OG	1
CNC	6
FMNC	1
SuDP	0
SuDC	2

Cuadro 4.3.6. Segundo año. Conceptos alternativos en prueba previa

Persiste en este semestre el concepto alternativo R=A, aunque el OG casi desaparece. El que realmente desaparece es el de decir que el *Sturm und Drang* son personas. La única forma musical no representativa del estilo romántico que se mencionó fue la sonata, mientras que los dos alumnos que plantean una característica errónea del *Sturm und Drang*, coinciden en la misma: señalan que los matices son la influencia que tuvo este movimiento artístico sobre el romántico.

4.3.4. Prueba final

El promedio en puntos del desempeño de los alumnos de segundo año en la prueba final fue de 30.15, que representa el 22.85% del criterio, lo que corresponde a un aumento de 10.18 puntos, un 7.72% del criterio. El alumno con mayor desempeño obtuvo 48 puntos, mientras que el del menor obtuvo 19, que representan 36.37% y 14.4% del criterio, respectivamente. En resumen, los resultados fueron:

Categoría	Subgrupo	Puntaje	% del criterio
Edad	De 11 a 13	29.84	22.61
	De 14 a 16	33.00	25.00
	De 17 a 19	30.43	23.06
	De 20 y más	26.17	19.83
Academia	AA	33.37	25.29
	AG	34.67	26.27
	GU	25.50	19.31
	MA	30.60	23.19
	ME	22.00	16.67
	PN	28.84	21.85
	AF	Con	30.00
	Sin	31.34	23.75
AM	Con	30.43	23.06
	Sin	28.50	21.60
IP	Académico	32.08	24.31
	Ambos	32.00	24.25
	Popular	24.71	18.72

Cuadro 4.3.7. Segundo año. Resultados de la prueba final. Por categorías

Ahora se invierte la situación en cuanto a los grupos de edad, pues no son ni los más chicos ni los mayores los que muestran un desempeño por arriba del promedio, sino los otros dos grupos de edad. Todos los arcos y las maderas rebasan el promedio grupal. Ahora son los alumnos sin parientes músicos y con estudios musicales antes del



ingreso al Juvenil los que muestran mejor desempeño, así como los músicos con intereses en los géneros académicos, a los que se suman los que tienen intereses tanto en los géneros académicos como en los populares.

4.3.5. Conceptos alternativos en prueba final

Según la categorización que se hizo de los conceptos alternativos, los alumnos de segundo año en la prueba final, presentaron los siguientes:

Tipo de concepto alternativo	Cantidad de alumnos que lo presentan
R=A	5
OG	0
CNC	8
FMNC	11
SuDP	0
SuDC	1

Cuadro 4.3.8. Segundo año. Conceptos alternativos en prueba final

El concepto alternativo R=A parece ser uno muy resistente, pues pese a haber abordado el tema específicamente en la asignatura de apreciación musical, aún 5 alumnos lo siguen presentando, de los cuales sólo dos lo habían manifestado en su prueba previa. Lo que sí parece haber desvanecido por la exposición del tema en clase fue asignar al tema como parte de los géneros populares. Ya parece también haber desaparecido en estos alumnos la confusión de que el *Sturm und Drang* son personas. Las características erróneamente asignadas al tema siguen siendo las mismas, que es una música lenta y tranquila, ahora además llena de adornos, y de que se le ubica en algunos casos en el barroco o antes. Entre las formas musicales que no corresponden se encuentran otra vez la sonata y la sinfonía, a las que se les agregan las oberturas, los adagios y la Misa de *Requiem*.

4.3.6 Resultados de la prueba auditiva

Entre los alumnos de segundo año, el máximo de aciertos en general fue de 19, 95% de la prueba, mientras el menor fue de 9, un 45%. En cuanto a los ejemplos del periodo

romántico encontramos los 8 como máximo, el 100%, y como mínimo 3, el 37.50%. En cuanto a los promedios de resultados, en el total de la prueba fue de 13.75 aciertos, y en los ítems románticos de 6.14. El porcentaje al que equivale es de 68.75% y 76.75%.

Presentando los resultados por subgrupos, estos fueron:

Categoría	Subgrupo	General	%	RM	%
Edad	De 11 a 13	12.00	60.00	5.17	64.62
	De 14 a 16	11.75	58.75	5.25	65.62
	De 17 a 19	15.14	75.70	7.00	87.50
	De 20 y más	15.84	79.20	7.17	89.62
Academia	AA	13.00	65.00	5.87	73.37
	AG	16.00	80.00	7.34	91.75
	GU	13.50	67.50	7.00	87.50
	MA	14.80	74.00	6.80	85.00
	ME	15.34	76.70	6.67	83.37
	PN	12.17	60.85	4.84	60.50
	AF	Con	14.21	71.05	6.29
	Sin	12.34	61.70	5.00	62.50
AM	Con	14.04	70.20	6.26	78.25
	Sin	12.25	61.25	5.50	68.75
IP	Académico	14.08	70.40	6.38	79.75
	Ambos	12.43	62.15	5.57	69.62
	Popular	14.57	72.85	6.28	78.50

Cuadro 4.3.9. Segundo año. Resultados de la prueba auditiva, tanto del total de la prueba (General) como de los ítems del estilo romántico (RM).

Los subgrupos con resultados por debajo de la media en la prueba en general fueron los dos subgrupos de los chicos más jóvenes, los arcos agudos, la guitarra y el piano, así como los alumnos sin antecedentes familiares o sin antecedentes musicales, mientras que por intereses profesionales sólo se encuentran por debajo de la media los que pretenden realizar carrera en ambos géneros. En cuanto a los ítems románticos, por debajo de la media están nuevamente los dos subgrupos más jóvenes, los arcos agudos y el piano, nuevamente los grupos de alumnos sin familiares músicos o sin estudios previos. También aquí los que quieren desarrollarse en ambos géneros son aquellos cuyos resultados están por debajo de la media.

4.3.7. Conceptos en correspondencia y conceptos alternativos en la prueba auditiva

El listado y la cantidad de correspondencias es el siguiente:

Concepto o Sp en correspondencia	Alumnos que lo presentan	% de alumnos
Estilo	9	33.34
Contenido expresivo	6	22.23
Nacionalismo	1	3.70
Individualismo	3	11.12
Armonía	3	11.12
Virtuosismo	6	22.23
Piano	16	59.26
Temas	1	3.70
Naturaleza	1	3.70
Pasiones	12	44.45
Sobrenatural	2	7.41
Barroco	1	3.70
Clasicismo	3	11.12
Forma Musical	1	3.70
Lied	2	7.41
Música Programática	1	3.70
Sp 3.8	2	7.41

Cuadro 4.3.10. Segundo año. Conceptos y subproposiciones del criterio utilizados en las respuestas de la prueba auditiva, así como el porcentaje de alumnos que los presenta.

Nuevamente los conceptos en correspondencia que utilizan más alumnos son el piano y las pasiones, mientras que los que aparecen en sólo una prueba son el nacionalismo, los temas, la naturaleza, el barroco, la forma musical y la música programática. El máximo de elementos en correspondencia presentado por los alumnos de segundo año es igual al de los de primer año, 5. El promedio de elementos es de 2.50. Los resultados correspondientes a los conceptos alternativos fueron:

Categoría	Subcategoría	Alumnos que lo presentan	% de alumnos
RA		2	7.41
CNC	Tempi	9	33.34
	Instrumentos	3	11.12
	Melodía	2	7.41
	Recursos compositivos	2	7.41
	Texto e idioma	3	11.12
	Adornos	1	3.70
	Acompañamiento	2	7.41
	Descriptivos	10	37.04
FMNC	Recitativo	1	3.70

Cuadro 4.3.11. Segundo año. Alumnos que presentan conceptos alternativos en la prueba auditiva. Por subcategoría

En las pruebas de los alumnos de este año, los conceptos alternativos que presentaron más alumnos son nuevamente los descriptivos y aquellos que se pueden englobar dentro de los *tempi*. Los que sólo se presentaron en una prueba fueron los adornos y el recitativo. Reduciendo a categorías los resultados fueron:

Categoría	2	%
RA	2	7.41
CNC	15	55.56
FMNC	1	3.70
Todo correcto	8	29.63
Sin desarrollar	1	3.70

Cuadro 4.3.12. Segundo año. Alumnos y porcentaje que presentan conceptos alternativos en prueba auditiva. Por categoría.

La mayoría de los alumnos tienen conceptos alternativos de la categoría CNC. Sólo un alumno no desarrolló sus respuesta y ocho no presentaron conceptos alternativos, que aunque en cantidad es similar a los de primer año, en porcentaje representan casi el doble. Presentando conceptos en correspondencia y alternativos por subgrupo de alumnos, los resultados de la prueba auditiva de los alumnos de segundo año fue:

Categoría	Subgrupo	Total CC	Prom.CC	Total CA	Prom. CA
Edad	De 11 a 13	20	3.34	6	1.00
	De 14 a 16	19	2.37	8	1.00
	De 17 a 19	19	2.71	2	0.28
	De 20 y más	16	2.67	2	0.34
Academia	AA	26	3.25	6	0.75
	AG	7	2.34	1	0.34
	GU	6	3.00	0	0.00
	MA	15	3.00	4	0.80
	ME	5	1.67	1	0.34
	PN	18	3.00	6	1.00
AF	Con	69	2.87	17	7.08
	Sin	6	2.00	2	0.67
AM	Con	67	2.91	15	0.65
	Sin	7	1.75	3	0.75
IP	Académico	37	2.85	8	0.61
	Ambos	15	2.14	6	0.86
	Popular	22	3.14	4	0.57

Cuadro 4.3.13. Segundo año. Cantidad de conceptos en correspondencia (CC) y alternativos (CA) en prueba auditiva, y promedio por alumno de cada subgrupo.

Los subgrupos de cada categoría que presentaron el promedio más alto en conceptos en correspondencia fueron los de entre 11 y 13 años de edad, los instrumentistas de arcos agudos, los que tienen parientes músicos, los que tuvieron estudios musicales previos al ingreso al juvenil y los que se quieren dedicar a la música popular. Por su parte, los subgrupos con menor promedio en conceptos alternativos fueron los de entre 17 y 19 años, los guitarristas, así como los subgrupos sin parientes músicos, sin estudios musicales previos y con intereses profesionales en la música popular.

4.3.8. Entrevistas

Cuatro alumnos de segundo año cumplieron con todos los requisitos para ser entrevistados, dos violinistas y dos pianistas.

La violinista, clave 42/3A13AAD se comportó de manera muy reservada durante la entrevista, a la vez que inquieta, mirando constantemente el reloj. Lo que recuerda que le comentó su profesor sobre el arreglo para violín y piano del *Minueto en Sol Mayor* de L. v. Beethoven, que fuera la obra que estudió, recuerda que se insistió mucho en el control del arco y en el carácter de danza de la pieza, sin abordar nada en particular sobre el autor o el estilo. En las escasas sesiones que tuvo de ensayo solo con el pianista acompañante, señala que tampoco hablaron sobre el romanticismo en particular, sino que se dedicaron a ensamblar bien la pieza. Comenta que hubo otras piezas con el pianista que requirieron más trabajo y para los cuales su profesor sí comentó sobre la interpretación y el estilo, pero que no son obras románticas. Regularmente en clase, la alumna considera que según sus recuerdos, depende de la pieza que estén trabajando, porque en algunas los comentarios de su profesor son puramente relativos a la técnica del instrumento, mientras en algunas otras, sobre todo las que no son estudios, su maestro sí hace comentarios sobre el contenido expresivo y el estilo. En resumen, no hay ni conceptos en correspondencia ni alternativos sobre el romanticismo compartidos por el profesor en las clases de instrumento, según los recuerdos de la alumna.

La alumna de piano 50/3B14PNY comenta que el método de trabajo con su profesor de instrumento consiste en la selección del material a estudiar, la interpretación por parte del profesor de este material, mientras ella regularmente graba en su celular para aprenderla rápido. No se le hacen señalamientos sobre estilo ni se le aportan imágenes para la interpretación. A pregunta expresa, la alumna comenta que ella no busca información sobre el autor ni sobre el estilo al que corresponden las piezas que ejecuta. Por tanto, a partir de los recuerdos de la alumna, no hay nada sobre el romanticismo que se pueda rescatar en su entrevista. La pieza romántica que estudió fue la *Melodía*, pieza número 1 del *Álbum de la Juventud*, de R. Schumann.

La alumna 54/3E16PNZ quien estudió también una obra de L. v. Beethoven, en su caso *Für Elise*, comentó que con su profesor eligen las piezas, comienzan corrigiendo la lectura y la técnica de ejecución, para después hablar del estilo de cada obra. La alumna identifica la estructura de la pieza como un *rondo*. Comenta que Beethoven escribió piezas muy bonitas aunque algo complicadas. Según recuerda, su profesor le dijo que se planteara la pieza como una historia, en este caso de amor, donde cada sección del rondo desarrolla sentimientos diferentes. También dice que su profesor le habló más sobre el estilo romántico, pero que no recuerda qué le dijo. Resumiendo, encontramos que según los recuerdos de la alumna, su profesor de piano le dijo sobre el estilo que el romanticismo trata sobre las pasiones, lo cual está en correspondencia con la respuesta criterio.

Por último el alumno 60/3E19AAB estudió dos obras correspondientes al periodo romántico, una en cada semestre. Primero fue el primer movimiento del *Concierto para violín y orquesta op. 64* de F. Mendelssohn-Bartholdy, y después la *Fantasía sobre Carmen*, op. 25 de P. de Sarasate. El alumno durante su entrevista, la más extensa de todas, se detiene a puntualizar mucho sobre lo que recuerda que le dijo su profesora sobre cada pasaje de ambas obras, lo cual, refiriéndose exclusivamente a los conceptos en correspondencia con el criterio quedaría de la siguiente manera: 'el romanticismo tiene como temas principales las pasiones, la naturaleza y lo sobrenatural; recurre a fuentes extramusicales para la composición y puede ser muy

virtuosístico; el piano tiene un papel importante; hay compositores románticos que desarrollan música nacionalista; se desarrolla también la música programática'. El único concepto alternativo que se hace presente es el R=A, sobre todo por el uso que hace del término romántico como sinónimo de amoroso.

4.3.9. Segundo año. En resumen

Los alumnos participantes de segundo años fueron 27, repartidos en todos los grupos etarios. No hay alumnos de sax. Predominan los alumnos con antecedentes familiares, formación musical previa y con intereses musicales hacia la música académica, sobre los otros subgrupos de sus correspondientes categorías.

Los alumnos de segundo año obtuvieron un puntaje promedio en la prueba previa de 19.97, equivalente al 15.13% del promedio. Los subgrupos con mejor desempeño fueron los alumnos con 20 y más años, los estudiantes de arcos graves, los que tienen familiares músicos, los que tienen formación musical previa y los que quieren dedicarse a la música popular. Los conceptos alternativos más abundantes son R=A, en 7 pruebas, y CNC en 6. OG sólo hay en una prueba y ninguno de la categoría SuDP.

El puntaje promedio en la prueba final de los alumnos del segundo año fue de 30.15, equivalente al 22.85% de la respuesta criterio. Se manifiesta un aumento de 10.18 puntos con respecto a la prueba previa, 7.72% del criterio. Los subgrupos con mejor desempeño fueron los de entre 14 y 16 años de edad, los estudiantes de arco grave, los que tienen familiares músicos, los que estudiaron música antes de ingresar al juvenil y los que piensan dedicarse a la música académica. Las categorías de conceptos alternativos que aparecen más son CNC con 8 pruebas y R=A con 5. OG y SuDP no aparecen en ninguna prueba.

El promedio de aciertos en la prueba auditiva fue de 13.75, y 6.14 en los ítems románticos, equivalentes al 68.75% y 76.75%, respectivamente. Los subgrupos con mejor desempeño en esta prueba, es decir, los de 20 años o más, los estudiantes de arcos graves, los que tienen antecedentes familiares, así como los que tienen



antecedentes musicales, lo hicieron tanto en la prueba en general como en los ejemplos correspondientes al romanticismo. La única excepción se dio en la categoría de intereses profesionales, donde el mayor desempeño en el general de la prueba fue de los alumnos con intereses en la música popular, mientras en los ejemplos románticos fueron los alumnos que se quieren dedicar a la música académica. Los conceptos en correspondencia que aparecen en más pruebas fueron el piano en 16 casos, y las pasiones en 12. Ocho alumnos no presentaron conceptos alternativos y sólo uno no desarrolló sus respuestas. Los subgrupos con mayor cantidad de conceptos en correspondencia y con el mayor número de conceptos alternativos fueron lo que tienen antecedentes familiares, los que tienen formación previa y los que tienen intereses en la música académica. En la categoría academia, la mayor cantidad de conceptos alternativos se dio entre los alumnos que estudian arcos agudos, mientras en conceptos erróneos se encuentran otra vez los violinistas y violistas, junto a los pianistas, pero el promedio de CA por alumno es más alto en los estudiantes de piano. Por último, los alumnos con edades entre los 11 y los 13 años, son los que tienen más conceptos y subproposiciones en correspondencia, mientras los que presentan más conceptos alternativos fueron los del subgrupo de entre 14 y 16 años.

En cuanto a las entrevistas, se realizaron cuatro. Dos alumnos presentan conceptos en correspondencia con el criterio, mientras uno de ellos es el único que muestra conceptos alternativos en su entrevista. Dos alumnos no tienen ni conceptos en correspondencia ni conceptos alternativos, de los cuales, uno señala que su profesor sólo se dedica a la enseñanza de los problemas técnicos de la ejecución de su instrumento.

4.4. RESULTADOS DE LOS INSTRUMENTOS APLICADOS A LOS ALUMNOS, TERCER AÑO

4.4.1. Cuestionario

El total de alumnos que completaron las pruebas del quinto y sexto semestres es de 17, pertenecientes a los siguientes grupos:



A	B	C
9	7	1

Cuadro 4.4.1. Participantes de tercer año. Por grupo

Y su distribución por edad y por academia a la que corresponde el instrumento que estudian, es:

De 11 a 13	De 14 a 16	De 17 a 19	De 20 y más
1	10	10	3

Cuadro 4.4.2. Participantes de tercer año. Por edad.

AA	AG	GU	MA	PN	SX
3	2	2	4	5	1

Cuadro 4.4.3. Participantes de tercer año. Por Instrumento

No hay alumnos de trompeta, trombón o tuba. En cuanto al resto de sus características:

AF		AM		IP	
Con	14	Con	14	Académico	14
Sin	3	Sin	3	Ambos	3

Cuadro 4.4.4. Participantes de tercer año. Por antecedentes familiares, antecedentes musicales y por intereses profesionales

4.4.2. Prueba previa

El promedio de puntuación del desempeño de los alumnos de este grupo es de 30.59, equivalente al 23.18% del criterio. El mayor puntaje fue de un alumno con 50 y el menor, también un solo alumno, fue de 18, que en porcentajes del puntaje del criterio equivalen al 37.88% y 13.64%, respectivamente. Los promedios generales, por categoría, fueron:

Categoría	Subgrupo	Puntaje	% del criterio
Edad	De 11 a 13	19.00	14.40
	De 14 a 16	26.40	20.00
	De 17 a 19	38.67	29.30
	De 20 y más	40.34	30.57
Academia	AA	25.34	19.20
	AG	30.00	22.73
	GU	35.00	26.52
	MA	37.25	28.22
	PN	26.20	19.85
	SX	34.00	25.76
	AF	Con	28.43
	Sin	40.67	30.82
AM	Con	28.64	21.70
	Sin	39.34	29.81
IP	Académico	29.64	22.46
	Popular	35.00	26.52

Cuadro 4.4.5. Tercer año. Resultados de la prueba previa. Por categorías.

Por edad, los grupos que se desempeñaron por encima del promedio fueron los dos mayores de 17 años. Los instrumentos de aliento madera, así como la guitarra y el saxofón son los que lo hicieron en la clasificación por academias. Si no tienen parientes músicos se desempeñaron por encima del promedio. En esta ocasión, en cuanto a los antecedentes musicales, aquellos alumnos que no habían estudiado música antes de ingresar al Juvenil se desempeñaron mejor. Lo mismo sucede con aquellos que se quieren dedicar a la música popular.

4.4.3. Conceptos alterativos en prueba previa

Las respuestas de cuatro alumnos no incluyen conceptos alternativos. Tampoco ningún alumno marco al estilo romántico como parte de los géneros populares. En el resto de las categorías, los resultados son:

Tipo de concepto alternativo	Cantidad de alumnos que lo presentan
CNC	8
FMNC	7
SuDP	1
SuDC	3

Cuadro 4.4.6. Tercer año. Conceptos alternativos en prueba previa



Un alumno volvió a asignar como apellidos al *Sturm und Drang*. Los conceptos alternativos en torno a las características del estilo siguen repitiéndose: una música suave, lenta, referida a siglos o épocas que no corresponden, muy adornada. Las formas musicales erróneamente asignadas como características del estilo siguen siendo también las mismas: sinfonías, sonatas, música religiosa.

4.4.4. Prueba final

El promedio de puntaje obtenido por el desempeño de los alumnos del tercer año es de 30.70, 23.26% del criterio, una diferencia de 0.11, que representa el 0.09%. El mayor puntaje es de 47, y el menor de 20. Los porcentajes que representan estos puntajes, en el mismo orden, son de 35.61 y de 15.15. Los promedios generales son:

Categoría	Subgrupo	Puntaje	% del criterio
Edad	De 11 a 13	20.00	15.15
	De 14 a 16	29.00	21.97
	De 17 a 19	30.00	22.73
	De 20 y más	40.67	30.82
Academia	AA	27.67	20.97
	AG	30.50	23.11
	GU	29.00	21.97
	MA	34.75	26.33
	PN	28.80	21.82
	SX	37.00	28.04
AF	Con	29.57	22.41
	Sin	36.00	27.28
AM	Con	29.57	22.41
	Sin	36.00	27.28
IP	Académico	29.14	22.08
	Popular	38.00	28.79

Cuadro 4.4.7. Tercer año. Resultados de la prueba final. Por categorías

Sólo los alumnos de 20 años o más superan el promedio. Por instrumentos, lo hacen los estudiantes de aliento maderas y saxofón. Lo mismo lo hacen los que no tienen parientes músicos y los que no estudiaron música antes de ingresar al Juvenil. Nuevamente el desempeño fue mejor en los alumnos que pretenden hacer carrera en los géneros populares.

4.4.5. Conceptos alternativos en prueba final

En las dos pruebas, todos los alumnos elaboraron una respuesta, no hay pruebas entregadas en blanco. En la prueba final son ocho los alumnos cuya respuesta no contiene conceptos alternativos. Por categorías, los conceptos alternativos que se presentaron en la prueba final de los alumnos de tercer año fueron:

Tipo de concepto alternativo	Cantidad de alumnos que lo presentan
R=A	1
OG	1
CNC	4
FMNC	6
SuDP	1
SuDC	2

Cuadro 4.4.8. Tercer año. Conceptos alternativos en prueba final

Regresaron los tipos R=A y OG. Los conceptos alternativos en CNC y FMNC siguen siendo similares. En SuDC, los nuevos conceptos alternativos agregados es que la influencia del *Strum und Drang* se dio en la profusión de adornos y en que prolongó el romanticismo.

4.4.6 Resultados de la prueba auditiva

Entre los alumnos de tercer año, el máximo de aciertos en general fue de 17, el 85% de la prueba, mientras el menor fue de 9, un 45%. En cuanto a los ejemplos del periodo romántico encontramos los 8 como máximo, el 100%, y como mínimo 4, el 50.00%. En cuanto a los promedios de resultados, en el total de la prueba fue de 13.94 aciertos, y en los ítems románticos de 6.12. El porcentaje al que equivalen es de 69.70% y 76.50%.

Presentando los resultados por subgrupos, estos fueron:

Categoría	Subgrupo	General	%	RM	%
Edad	De 11 a 13	13.00	65.00	5.00	62.50
	De 14 a 16	13.10	65.50	5.80	72.50
	De 17 a 19	15.67	78.35	6.67	83.37
	De 20 y más	15.34	76.70	7.00	87.50
Academia	AA	12.00	60.00	5.34	66.75
	AG	15.00	75.00	5.50	68.75
	GU	14.00	70.00	7.50	93.75
	MA	15.00	75.00	6.25	78.12
	PN	13.60	68.00	6.00	75.00
	SX	15.00	75.00	7.00	87.50
AF	Con	13.78	68.90	5.86	73.25
	Sin	14.67	73.35	7.34	91.75
AM	Con	13.71	68.55	6.00	75.00
	Sin	15.00	75.00	6.67	83.37
IP	Académico	13.78	68.90	6.00	75.00
	Popular	14.67	73.35	6.67	83.37

Cuadro 4.4.9. Tercer año. Resultados de los alumnos de tercer año en la prueba auditiva, tanto del total de la prueba (General) como de los ítems del estilo romántico (RM).

Por subgrupos de los alumnos de tercer año, en el general de la prueba auditiva, los que se desempeñaron por debajo de la media fueron los dos subgrupos de menor edad, los arcos agudos y los pianistas, los que tienen familiares músicos, los que tienen formación musical previa y los que quieren dedicarse a la música académica. En los ítems románticos, lo fueron los mismos dos subgrupos de los más jóvenes, arcos graves y agudos, así como pianistas, los que tienen parientes músicos, los que tienen estudios musicales previos al juvenil, y aquellos que quieren dedicarse a la música académica.

4.4.7. Conceptos en correspondencia y conceptos alternativos en la prueba auditiva

El listado y la cantidad de conceptos en correspondencias en la prueba auditiva de los alumnos del tercer año es el siguiente:



Concepto o Sp en correspondencia	Alumnos que lo presentan	% de alumnos
Estilo	6	35.29
Contenido expresivo	3	17.65
Nacionalismo	1	5.88
Individualismo	1	5.88
Armonía	4	23.53
Virtuosismo	4	23.53
Piano	12	70.59
Temas	3	17.65
Naturaleza	2	11.76
Pasiones	10	58.82
Barroco	1	5.88
Clasicismo	1	5.88
Forma Musical	1	5.88
Lied	4	23.53
Música Programática	1	5.88
Sp 3.5	1	5.88
Sp 3.8	3	17.65

Cuadro 4.4.10. Tercer año. Conceptos y subproposiciones del criterio utilizados en las respuestas de la prueba auditiva, así como el porcentaje de alumnos que los presenta.

Como en los alumnos de los años anteriores, los conceptos que aparecen en más pruebas son el piano y las pasiones. Mientras los elementos que aparecen en sólo una prueba son el nacionalismo, el individualismo, el barroco, el clasicismo, la forma musical, la música programática y la subproposición 3.5. El máximo de elementos en correspondencia presentado por los alumnos de tercer año es de 7. El promedio de elementos es de 3.41.

Los resultados correspondientes a los conceptos alternativos fueron:

Categoría	Subcategoría	Alumnos que lo presentan	% de alumnos
RA CNC		2	11.76
	Sonido	4	23.52
	Tempi	3	17.65
	Instrumentos	3	17.65
	Melodía	3	17.65
	Armonía	1	5.88
	Adornos	2	11.76
	Descriptivos	2	11.76
	Otros estilos	1	5.88

Cuadro 4.4.11. Tercer año. Alumnos que presentan conceptos alternativos en la prueba auditiva. Por subcategoría

La cantidad de alumnos que presentan cada subcategoría de conceptos alternativos es bastante homogénea, destacándose los que se englobaron bajo sonido, con cuatro alumnos. Reduciendo a categorías los resultados fueron:

Categoría	3	%
RA	2	11.76
CNC	11	64.71
Todo correcto	5	29.41

Cuadro 4.4.12. Tercer año. Alumnos que presentan conceptos alternativos en prueba auditiva. Por categoría.

Nuevamente la categoría que se presentó en mayor cantidad de pruebas fue la CNC. En las pruebas de los alumnos de tercer año no encontramos conceptos alternativos FMNC, ni pruebas sin desarrollar las respuestas afirmativas. Cinco alumnos no presentaron conceptos alternativos.

Presentando conceptos en correspondencia y alternativos por subgrupo de alumnos, los resultados de la prueba auditiva de los alumnos de tercer año fue:

Categoría	Subgrupo	Total CC	Prom. CC	Total CA	Prom. CA
Edad	De 11 a 13	4	4.00	1	1.00
	De 14 a 16	26	2.60	9	0.90
	De 17 a 19	16	5.34	2	6.67
	De 20 y más	12	4.00	1	0.34
Academia	AA	10	3.34	4	1.34
	AG	4	2.00	2	1.00
	GU	7	3.50	0	0.00
	MA	18	4.50	2	0.50
	PN	17	3.40	4	0.80
	SX	2	2.00	1	1.00
AF	Con	45	3.21	10	0.71
	Sin	13	4.34	10	0.71
AM	Con	42	3.00	12	0.86
	Sin	15	5.00	1	0.34
IP	Académico	46	3.28	12	0.86
	Popular	12	4.00	1	0.34

Cuadro 4.4.13. Tercer año. Cantidad de conceptos en correspondencia (CC) y alternativos (CA) en prueba auditiva, y promedio por alumno de cada subgrupo.

Los subgrupos de cada categoría que presentaron el promedio más alto en conceptos en correspondencia fueron los de entre 17 y 19 años de edad, los instrumentistas de aliento madera, los que no tienen parientes músicos, los que no tuvieron estudios



musicales previos al ingreso al juvenil y los que se quieren dedicar a la música popular. Por su parte, los subgrupos con menor promedio en conceptos alternativos fueron los de 20 años y mayores, los guitarristas y nuevamente los mismos subgrupos de las otras tres categorizaciones: sin parientes músicos, sin estudios musicales previos y con intereses profesionales en la música popular.

4.4.8. Entrevistas

Fueron tres los alumnos entrevistados del tercer año: un pianista y dos de aliento madera. Otro alumno más pudo haber participado, pero como su profesor se negó a participar en el estudio, la entrevista no se presenta porque no hay prueba del profesor con cuál contrastar. Baste decir que en el caso de este alumno, clave 68/5A15PNh sus recuerdos sobre la clase de piano no arrojaron coincidencias con la respuesta criterio ni se encontraron conceptos alterativos sobre el tema.

En la entrevista de la alumna 76/5B15PNV, quien estudiara el *Preludio op. 28, no. 15*, de F. Chopin, encontramos que la alumna recuerda que el profesor le daba muchas indicaciones sobre cómo debía sonar el piano, sobre la técnica de ejecución, pero muy poco sobre el estilo o el autor. Recuerda que le dijo que el estilo romántico trata del amor, que es lo que el autor refleja en su trabajo. El método de trabajo regularmente consiste en la elección del material, la corrección de la lectura y en señalamientos del profesor sobre la interpretación, que ella dice que no siempre entiende, pero cuando el profesor toca ejemplificando lo que quiere decir, ella trata de imitarlo. En resumen, se encuentra claramente el concepto alternativo R=A y nada más.

La alumna 79/5A17MAM estudió una adaptación para oboe y piano de un *lied* de R. Schumann, el cual no recuerda exactamente cuál es, porque no llevó las partituras a la entrevista como se le solicitó. La alumna se expresa un poco atropelladamente, pero con ideas claras. Resumiendo lo que ella recuerda que su profesor le ha dicho sobre el romanticismo en la clase encontramos lo siguiente: ‘La música romántica tiene muchos contrastes. Schumann estaba loco y escribía tratando de reflejar sus sentimientos de manera muy minuciosa. El contenido del *Lied* tiene contrastes entre pasajes muy



románticos y otros muy intensos de enojo', lo cual podemos resumir en correspondencias con el criterio como que el romanticismo trata de las pasiones y se preocupa por el contenido expresivo. Sus comentarios sobre el autor y los contrastes se refieren expresamente a la pieza en cuestión. La alumna comentó además que en el método de trabajo con su profesor, después de analizar la pieza desde aspectos técnicos y formales, se preocupan por trabajar la musicalidad. También suelen inventar historias para las piezas que sirvan como guía para la interpretación. La alumna no hizo comentarios sobre el trabajo con el pianista acompañante.

Por último, el alumno 82/5B21MAO estudió una *Contradanza* de L. v. Beethoven, la cual fue abordada como una tarea para la clase, no para llevar a examen, por lo cual nunca la trabajó con el pianista acompañante. Lo que recuerda que le comentó el profesor sobre el romanticismo fue lo relativo a la manera de tocarlo en su instrumento, pero nada sobre el estilo ni el autor, así como tampoco hablaron sobre la estructura de la pieza. El trabajo en clase suele enfocarse en que el alumno respete lo que está escrito en la partitura.

4.4.9. Tercer año. En resumen

Los alumnos de tercer año que completaron todas las etapas del estudio fueron 17, repartidos en todos los grupos etarios. No hay alumnos que estudien instrumentos de aliento metal, ni que tengan interés de realizar una carrera en el ámbito de la música popular. Predominan los que tienen parientes músicos, los que tienen formación musical previa al juvenil y los que quieren dedicarse a la música académica.

El promedio en puntos y en porcentaje de la prueba previa de los alumnos de tercer año fue de 30.59 y 23.18% respectivamente. Los subgrupos con mejor desempeño fueron los de 20 años y mayores, los que estudian instrumento de aliento madera, lo que no tienen familiares músicos, los que tienen estudios musicales previos al juvenil y los que desean ser profesionales en la música popular. En cuanto a los conceptos alternativos, los que se presentan en la mayor cantidad de pruebas son CNC y FMNC, en 8 y 7 casos respectivamente. Desaparecen tanto OG como R=A.



En la prueba final, el promedio de puntos fue de 30.70, un 23.26% de la respuesta criterio. El mejor desempeño los tuvieron los subgrupos de 20 y más años de edad, los saxofonistas, los que no tienen familiares músicos, los que no estudiaron música antes de ingresar al juvenil y los que piensan dedicarse a la música popular. Las categorías de conceptos alternativos que aparecen en más pruebas fueron FMNC en 6 y CNC en 4. Reaparecen R=A y OG, en una prueba cada una.

Los promedios en la prueba auditiva fueron de 13.94 en general, y 6.12 en los ítems románticos, que equivalen a 69.70% y 76.50%, respectivamente. Los subgrupos con mejor desempeño en la prueba en general fueron aquellos entre 17 y 19 años de edad, los que estudian arcos agudos, alientos maderas o sax, los que no tienen familiares músicos, los que no tienen formación musical previa al juvenil y los que desean dedicarse a la música popular. En cuanto los ejemplos del romanticismo, los subgrupos con mejor desempeño fueron los de 20 y más años, los guitarristas, los que no tienen familiares músicos, los que no tienen antecedentes musicales previos al juvenil y los que tienen interés musicales en la música popular. En cuanto a los elementos en correspondencia, nuevamente son los conceptos piano y pasiones, que aparecen en 12 y 10 pruebas, respectivamente. En lo que se refiere a los conceptos alternativos en esta prueba, encontramos que sólo once alumnos que los presentaron dentro de la categoría CNC, mientras otros dos más presentaron R=A. Cinco alumnos no presentaron conceptos alternativos en sus pruebas auditivas. Los subgrupos con más elementos en correspondencia con el criterio fueron los de entre 14 y 16 años de edad, los de aliento madera, los que tienen familiares músicos, los que tuvieron formación musical antes de ingresar al juvenil y los que quieren dedicarse a la música académica. Mientras que en lo que se refiere a conceptos alternativos, los subgrupos que presentaron más fueron los de entre 14 y 16 años, los de arcos agudos y los pianistas –aunque con un mayor promedio entre los violinistas y violistas-, con o sin familiares músicos –aunque con un promedio mayor entre los que no tienen familiares músicos., los que tienen formación previa y los que desean dedicarse a la música académica.

Por último, se realizaron tres entrevistas con alumnos de tercer año. Una muestra correspondencias con el criterio, otra conceptos alternativos, mientras la otra señala que en su clase de instrumento no se abordan aspectos estilísticos.

4.5. RESULTADOS DE LOS INSTRUMENTOS APLICADOS A LOS ALUMNOS, CUARTO AÑO

4.5.1. Cuestionario

El total de alumnos que completaron las pruebas es de 9 alumnos, pertenecientes a dos grupos:

A	C
4	5

Cuadro 4.5.1. Participantes de cuarto año. Por grupo

Como es de esperarse, con el requisito de ingreso de primaria terminada, en los últimos semestres ya no hay alumnos que pertenezcan a la categoría de los más pequeños:

De 14 a 16	De 17 a 19	De 20 y más
4	4	1

Cuadro 4.5.2. Participantes de cuarto año. Por edad.

Entre ellos no se encuentran alumnos de las dos academias de arcos ni de aliento metal:

GU	MA	PN	SX
2	2	2	4

Cuadro 4.5.3. Participantes de cuarto año. Por Instrumento

Por último, según sus antecedentes e intereses:

	AF		AM		IP	
Con	6	Con	4	Académico	4	
Sin	3	Sin	5	Ambos	1	
				Popular	4	

Cuadro 4.4.4. Participantes de cuarto año. Por antecedentes familiares, antecedentes musicales y por intereses profesionales

4.5.2. Prueba previa

El promedio en puntaje y en porcentaje del criterio de los alumnos de cuarto año en la prueba previa fue de 24.34 y 18.44%, respectivamente. El alumno con mejor desempeño obtuvo 33 puntos, mientras el de menor desempeño 16, que en porcentaje del criterio equivalen a 25% y 12.12%, respectivamente. Los promedios por categoría son:

Categoría	Subgrupo	Puntaje	% del criterio
Edad	De 14 a 16	22.50	17.05
	De 17 a 19	27.25	20.65
	De 20 y más	20.00	15.16
Academia	GU	19.00	14.40
	MA	33.00	25.00
	PN	26.00	19.70
	SX	24.00	18.19
AF	Con	24.00	18.19
	Sin	25.00	18.94
AM	Con	25.50	19.32
	Sin	23.40	17.73
IP	Académico	25.00	18.94
	Ambos	30.00	22.73
	Popular	22.25	16.86

Cuadro 4.5.5. Cuarto año. Resultados de la prueba previa. Por categorías.

Sólo los alumnos de entre 17 y 19 años se desempeñaron por encima del promedio del grupo. En cuanto a los instrumentos, encontramos a los alientos madera y el piano. Por antecedentes, lo hicieron tanto los que no tienen parientes músicos, como los que sí hicieron estudios musicales previos al ingreso al Juvenil. Por último, los que desean dedicarse a ambos géneros o a la música académica lograron desempeñarse por encima del promedio.

4.5.3. Conceptos alterativos en prueba previa



Nadie entregó su prueba en blanco. Cinco alumnos no presentan conceptos alternativos en sus respuestas. En uno de ellos vuelve el R=A, pero no OG ni sobre el *Sturm und Drang*. El resto de las categorías se presentó así:

Tipo de concepto alternativo	Cantidad de alumnos que lo presentan
R=A	1
CNC	1
FMNC	2

Cuadro 4.5.6. Cuarto año. Conceptos alternativos en prueba previa

El concepto alternativo sobre las características asigna tanto el origen de los adornos como el de las tonalidades a este estilo, mientras entre las formas musicales erróneamente atribuidas como distintivas del estilo vuelven a aparecer la sonata y la sinfonía, más algo que un alumno definió como *trilladas*.

4.5.4. Prueba final

28.34 puntos y 21.47% es el promedio del desempeño de los alumnos de cuarto año en la prueba final y el porcentaje que representa del criterio. Esto representa un aumento de 4 puntos, el 3.01% del criterio. Un pianista obtuvo el mayor puntaje, y dos saxofonistas el menor, siendo de 34 y 23 respectivamente, que representan el 27.76 % y el 17.42% de la respuesta criterio. Por categorías, los promedios fueron:

Categoría	Subgrupo	Puntaje	% del criterio
Edad	De 14 a 16	29.25	22.16
	De 17 a 19	28.75	21.79
	De 20 y más	23.00	17.43
Academia	GU	27.00	20.46
	MA	32.00	24.25
	PN	31.50	23.84
	SX	26.50	20.08
AF	Con	28.00	21.22
	Sin	29.00	21.97
AM	Con	30.00	22.73
	Sin	27.00	20.46
IP	Académico	30.00	22.73
	Ambos	30.00	22.73
	Popular	26.25	19.89

Cuadro 4.5.7. Cuarto año. Resultados de la prueba final. Por categorías

Ahora son los dos grupos más chicos de edad los que obtienen por su desempeño una puntuación mayor al promedio. Por instrumentos, nuevamente los estudiantes de alientos madera y los pianistas. Los alumnos que no tienen parientes músicos y aquellos que tuvieron una formación previa al Juvenil también se encuentran por arriba del promedio. Tanto los de intereses profesionales en el ámbito de la música académica como los que quieren desempeñarse en ambos géneros son los que tuvieron un desempeño por arriba del promedio.

4.5.5. Conceptos alternativos en prueba final

Tipo de concepto alternativo	Cantidad de alumnos que lo presentan
R=A	1
CNC	2
FMNC	6

Cuadro 4.5.8. Cuarto año. Conceptos alternativos en prueba final

Nuevamente no hubo respuestas en blanco. Tres no contienen conceptos alternativos. El alumno que presentó el tipo R=A, lo volvió a presentar. No aparecen conceptos alternativos en torno al *Strum und Drang*. Dos alumnos tienen conceptos CNC. Uno de ellos aparece lo que ha aparecido en los otros años, que el Romanticismo se caracteriza por una música relajada. El otro, lo asigna a un siglo que no es el XIX. Y en las formas musicales principales aparecen nuevamente la sonata y la sinfonía, a las que se les agregan otras formas pertenecientes al barroco y otros estilos anteriores: la suite y la sarabanda.

4.5.6 Resultados de la prueba auditiva

Entre los alumnos de cuarto año, el máximo de aciertos en general fue de 17, el 85% de la prueba, mientras el menor fue de 10, un 50%. En cuanto a los ejemplos del periodo romántico encontramos los 8 como máximo, el 100%, y como mínimo 1, el 12.50%. En cuanto a los promedios de resultados, en el total de la prueba fue de 12.78 aciertos, y



en los ítems románticos de 4.23. El porcentaje al que equivalen es de 63.90% y 52.88%. Presentando los resultados por subgrupos, estos fueron:

Categoría	Subgrupo	General	%	RM	%
Edad	De 14 a 16	12.50	62.50	4.25	53.12
	De 17 a 19	13.25	66.25	4.50	56.25
	De 20 y más	12.00	60.00	3.00	37.50
Academia	GU	13.00	65.00	4.00	50.00
	MA	17.00	85.00	8.00	100.00
	PN	12.00	60.00	4.50	56.25
	SX	12.00	60.00	3.25	40.62
AF	Con	13.50	67.50	4.34	54.25
	Sin	10.67	53.35	4.00	50.00
AM	Con	14.25	71.25	3.80	47.50
	Sin	11.60	58.00	4.75	59.37
IP	Académico	13.75	68.75	5.50	68.75
	Ambos	14.00	70.00	4.00	50.00
	Popular	11.50	57.50	3.00	37.50

Cuadro 4.5.9. Cuarto año. Resultados de la prueba auditiva, tanto del total de la prueba (General) como de los ítems del estilo romántico (RM).

Por subgrupos de los alumnos de cuarto año, en el general de la prueba auditiva, los que se desempeñaron por debajo de la media fueron los subgrupos de menor y mayor edad, los pianistas y los saxofonistas, los que no tienen familiares músicos, los que no tienen formación musical previa y los que quieren dedicarse a la música popular. En los ítems románticos, lo fueron los mismos dos subgrupos de los más jóvenes y los mayores, los guitarristas, los que no tienen parientes músicos, los que tienen estudios musicales previos al juvenil, y aquellos que quieren dedicarse a la música popular y los que quieren dedicarse a los dos géneros.

4.5.7. Conceptos en correspondencia y conceptos alternativos en la prueba auditiva

El listado y la cantidad de conceptos en correspondencias en la prueba auditiva de los alumnos del cuarto año es el siguiente:



Concepto o Sp en correspondencia	Alumnos que lo presentan	% de alumnos
Estilo	3	33.34
Contenido expresivo	3	33.34
Armonía	2	22.23
Virtuosismo	1	11.12
Piano	3	33.34
Naturaleza	1	11.12
Pasiones	8	88.89
Clasicismo	1	11.12
Forma Musical	1	11.12
Lied	2	22.23
Sp 1.4	2	22.23
Sp 1.5	1	11.12
Sp 3.3	1	11.12

Cuadro 4.5.10. Cuarto año. Conceptos y subproposiciones del criterio utilizados en las respuestas de la prueba auditiva, así como el porcentaje de alumnos que los presenta.

El concepto que más alumno utilizaron, casi la totalidad del grupo, son las pasiones, mientras que los que aparecen sólo en una prueba son el virtuosismo, la naturaleza, el clasicismo, la forma musical y las subproposiciones 1.5 y 3.3. El máximo de elementos en correspondencia presentado por los alumnos de cuarto año es de 10. El promedio de elementos es de 4.14.

Los resultados correspondientes a los conceptos alternativos fueron:

Categoría	Subcategoría	Alumnos que lo presentan	% de alumnos
RA		1	11.12
CNC	Tempi	3	33.34
	Instrumentos	2	22.23
	Armonía	1	11.12
	Recursos compositivos	1	11.12
	Descriptivos	1	11.12
FMNC	Sonata	1	11.12

Cuadro 4.5.11. Cuarto año. Alumnos que presentan conceptos alternativos en la prueba auditiva. Por subcategoría

Nuevamente la subcategoría que aparece en más pruebas es *temp*, seguido de instrumentos. Reduciendo a categorías los resultados fueron:

Categoría	3	%
RA	1	11.12
CNC	3	33.34
Todo correcto	5	55.56

Cuadro 4.5.12. Cuarto año. Alumnos que presentan conceptos alternativos en prueba auditiva. Por categoría.

Volvemos a encontrar que la categoría que aparece en más pruebas es la CNC, en 3. Cinco alumnos no presentaron conceptos alternativos. En las pruebas de los alumnos de cuarto año no encontramos conceptos alternativos FMNC, ni pruebas con respuestas afirmativas sin desarrollar.

Presentando conceptos en correspondencia y alternativos por subgrupo de alumnos, los resultados de la prueba auditiva de los alumnos de cuarto año fue:

Categoría	Subgrupo	Total CC	Prom CC	Total CA	Prom CA
AF	De 14 a 16	9	2.25	2	0.50
	De 17 a 19	18	4.50	2	0.50
	De 20 y más	2	2.00	0	0.00
	GU	5	2.5	0	0.00
	MA	11	11.00	1	1.00
	PN	2	2.00	2	1.00
	SX	11	2.75	1	0.25
	Con	23	3.84	2	0.34
	Sin	6	2.00	2	0.67
	AM	Con	18	4.50	2
Sin		11	2.20	2	0.40
IP	Académico	18	4.50	2	0.50
	Ambos	3	3.00	0	0.00
	Popular	8	2.00	2	0.50

Cuadro 4.5.13. Cuarto año. Cantidad de conceptos en correspondencia (CC) y alternativos (CA) en prueba auditiva, y promedio por alumno de cada subgrupo.

Los subgrupos de cada categoría que presentaron el promedio más alto en conceptos en correspondencia fueron los de entre 17 y 19 años de edad, los instrumentistas de aliento madera, los que tienen parientes músicos, los que tuvieron estudios musicales previos al ingreso al juvenil y los que se quieren dedicar a la música académica. Por su parte, los subgrupos con menor promedio en conceptos alternativos fueron los de 20 años y mayores, los guitarristas, los que tienen parientes músicos, los que no tienen estudios musicales previos y con intereses profesionales en ambos géneros.



4.5.8. Entrevistas

Del total de alumnos de cuarto año, tres cumplieron con los requisitos para ser entrevistados, un pianista, una guitarrista y un saxofonista.

El pianista, clave 87/7A15PNX estudió en su clase de instrumento el *Vals op. 69, no. 2* de F. Chopin. El alumno comenta en la entrevista que la pieza le costó mucho trabajo de tocar bien, por lo que en clase se entretuvieron mucho corrigiendo la correcta lectura y la técnica de ejecución adecuada, especialmente la digitación más cómoda para él. Esto le dejó con poco tiempo antes del examen para poder abordar los aspectos estilísticos. No recuerda que el profesor le haya dicho algo en especial sobre el romanticismo al estudiar esta pieza. Las sesiones de clase de instrumento con su profesor consistían en la elección del material, la corrección de la lectura y la técnica, y si quedaba tiempo antes del examen correspondiente, abordaban asuntos estilísticos, si correspondía. Por tanto, en esta entrevista no encontramos ni elementos en correspondencia con el criterio ni con conceptos alternativos.

En el caso de la guitarrista 88/7C16GUI, la pieza estudiada fue el *1er Preludio* de M. M. Ponce. La alumna comenta que el profesor no le dijo mucho sobre la pieza o de su ubicación temporal y estilística. Resumiendo, lo que le dijo el profesor fue: 'El romanticismo está ligado a lo espiritual y sobrenatural. Una estructura del romanticismo es la ABA.' Todo esto está en correspondencia con la respuesta criterio, siendo la estructura ABA y la brevedad del preludio, alusión a las miniaturas, aunque en este caso sea para guitarra.

Por último el alumno 93/C21SXc, estudió un arreglo para sax y piano del *Vocalise*, op. 34, no. 14, de S. Rachmaninov. El alumno durante la entrevista se expresa con cierta dificultad. Afirma no haber abordado el estilo romántico en su clase de instrumento, ni la vida y obra del autor. Su profesor sólo habla de los autores cuando las obras son originales para saxofón. La descripción que hace del estilo de la pieza se limita específicamente a ella. Cuando la estudió con el pianista acompañante, se limitaron a ensamblar, no se comentó nada más. Sobre el estilo, su entrevista se reduce a: 'el



romanticismo trata del amor, aunque puede ser muy música muy oscura', lo cual evidencia, según su recuerdo, la presencia del CA R=A.

4.5.9. Cuarto año. En resumen

Nueve alumnos participaron en todas las pruebas del estudio. No hay alumnos de entre 11 y 13 años, ni que estudien arcos agudos, arcos graves ni aliento metal.

En la prueba previa el promedio de puntaje obtenido por estos alumnos fue de 24.34, equivalentes al 18.44% de la respuesta criterio. Los subgrupos con mejor desempeño fueron los de entre 17 y 19 años de edad, los de instrumento de aliento madera, los que no tienen familiares músicos, los que sí tuvieron formación musical previa al juvenil y los que desean dedicarse a los dos géneros musicales. Los conceptos alternativos que se presentaron fueron dos de categoría FMNC, uno CNC y uno más R=A.

En la prueba final, el puntaje promedio fue de 28.34, que en porcentaje del criterio es 21.47%, un aumento de 4 puntos con respecto a la prueba previa, 3.01% del criterio. Los subgrupos con mejor desempeño fueron los de entre 14 y 16 años de edad, los de aliento madera, los que no tienen parientes músicos, los que tienen formación musical previa y tanto los que quieren dedicarse a la música académica como a los dos géneros. La cantidad de alumnos que presentan conceptos alternativos en la prueba final fueron 6 de categoría FMNC, 2 de CNC y uno R=A.

En la prueba auditiva, los alumnos de cuarto año obtuvieron en promedio 12.78 aciertos del total de la prueba y 4.23 de los ítems románticos, que en porcentajes equivalen a 63.90% y 52.88%. Por subgrupos, en el total de la prueba, el mejor desempeño fue de los alumnos entre 17 y 19 años, los de aliento madera, los que tienen parientes músicos, los que tienen antecedentes musicales y los que se quieren dedicar a ambos géneros musicales. En lo que respecta a la identificación de los ejemplos pertenecientes al estilo romántico fueron los que tienen entre 17 y 19 años, los de aliento madera, los que tienen familiares músicos, los que no tuvieron formación musical antes de ingresar al juvenil y los que tienen intereses profesionales hacia la música académica. En cuanto a



los elementos en correspondencia con el criterio, los conceptos que se encuentran en más pruebas fueron las pasiones en 8 pruebas; y el piano, el contenido expresivo y el estilo en 3 cada uno. En cuanto a los conceptos alternativos, se presentaron 3 pruebas con categoría CNC, uno con categoría R=A y cinco pruebas sin conceptos alternativos. Por subgrupos la mayor cantidad de conceptos en correspondencia se dio entre los alumnos entre 17 y 19 años, las maderas y el sax –aunque con mayor promedio entre los primeros-, los alumnos con familiares músicos, los alumnos con formación musical previa y los alumnos que planean dedicarse a la música académica. Mientras que en conceptos alternativos, la mayor cantidad se presentó en los subgrupos de alumnos entre 14 a 16 años y 17 a 19, los pianistas, sin diferencia entre los subgrupos de antecedentes familiares aunque con mayor promedio entre los que no los tienen, igualmente para los subgrupos de antecedentes musicales pero con mayor promedio para los que no los tienen, y por último de manera idéntica entre los de música académica y música popular.

4.6 PRUEBA ESCRITA DE LOS PROFESORES DE INSTRUMENTO³⁶

Del total de profesores de instrumento, 35 imparten esta clase a los alumnos participantes en el estudio. De ellos, tres son especialistas: dos de ellos tienen estudios de doctorado en musicología y una de ellas imparte Apreciación Musical. No se consideraron para el estudio porque por su formación o su actividad docente están más familiarizados con el tema. De hecho, uno de los musicólogos ayudó en la elaboración de la respuesta criterio, desde el estudio de 2010. Otros tres profesores se negaron a responder la prueba. En total, respondieron 29 profesores: 3 de arcos agudos, 4 de arcos graves, 4 guitarristas, cinco de aliento madera, dos de aliento metal, 9 de piano y uno de saxofón. El promedio general en puntos fue de 37.14, que equivale al 28.14% del puntaje total del criterio. El mejor desempeño obtuvo 58 puntos y el desempeño más bajo 25, 43.94% y 18.94% del valor del criterio, respectivamente. Por academias, los resultados fueron:

³⁶ Los resultados por profesor, reportados por puntaje y porcentaje del criterio se encuentran en el Anexo IX: Resultados de la prueba escrita de los profesores.

Academia	Promedio	%
AA	34.00	25.76
AG	38.25	28.98
GU	30.50	23.11
MA	32.80	24.85
ME	28.50	21.59
PN	43.78	33.17
SX	42.00	31.82

Cuadro 4.6.1. Profesores. Resultados de la prueba escrita. Por academia.

El mejor desempeño por academia fue el de los profesores de piano, mientras que el más pobre fue el de los de aliento metal.

4.6.1. Conceptos alternativos en la pruebas de los maestros

Hay cuatro categorías de conceptos alternativos presentes: R=A, CNC, FMNC y SuDC:

Categoría	Cantidad	% de profesores que lo presenta
R=A	1	3.4
CNC	3	10.3
FMNC	7	24.1
SuDC	3	10.3

Cuadro 4.6.2. Profesores. Conceptos alternativos en prueba escrita y porcentaje de profesores que los presenta

Los conceptos alternativos CNC son que el romanticismo es la forma natural de expresión del ser humano y que ha existido siempre; que en el romanticismo las obras son más largas; y que la característica del romanticismo es un rompimiento del intérprete con la técnica y la interpretación. Estas respuestas parecen ser más una forma de no dejar la prueba en blanco. No podemos asegurar que sea la forma natural de expresión ni que siempre ha existido; ya vimos que si bien hay obras de gran extensión, lo que abunda en el romanticismo son las formas breves; y por último, todo estilo viene siendo un rompimiento con la técnica y la interpretación del estilo anterior,

pero como no dice cómo se dio, ni con qué formas de interpretación o técnica era con las que rompía, no podemos saber a qué se está refiriendo el profesor.

En las características asignadas al *Sturm und Drang* que no corresponden, encontramos tres: como un movimiento de la Ilustración, que se dio en Austria y que influyó en el desarrollo de la armonía del estilo romántico. En realidad, el *Sturm und Drang* es un movimiento *contra* los valores de la Ilustración, se dio en Alemania y no influyó en el desarrollo de la armonía romántica.

Por último en las Formas Musicales se presentaron en tres respuestas la sonata, en cuatro la sinfonía y una vez lo que un profesor definió como la interpretación a partir de las características propias del ejecutante. Más adelante veremos por qué creemos que se insiste en la sinfonía, aunque no encontramos razones específicas para que los profesores piensen en la sonata como una forma característica del romanticismo.

A diferencia de los alumnos, la categoría de conceptos alternativos que aparece en más pruebas es la FMNC. Pero la R=A, que esperaríamos estuviera superada en los profesionales de la música, aún aparece.

4.8. ANÁLISIS

4.8.1. Subgrupos de alumnos con mejor desempeño en las pruebas escritas

Antes de continuar, cabe recordar que los alumnos se dividieron en subgrupos dentro de cada categoría: edad, academia, antecedentes familiares, antecedentes musicales e intereses profesionales. En cada categoría se encuentran todos los alumnos de cada año que completaron todas las pruebas. No hay alumno que no esté considerado en todas las categorías, siempre sólo dentro de un subgrupo. Pero no hay un subgrupo que sea igual a otro de otra categoría

¿Por qué no se hizo los cruces entre subcategorías? Porque los grupos resultarían muy pequeños en cada año, en ocasiones con un miembro y en muchas otras ninguno. Esto

mismo impide que se lleven a cabo operaciones estadísticas más elaboradas que quizá ayudaran a encontrar algunas constantes.

Tenemos pues que, según cada categoría, el mejor desempeño en prueba escrita, previa y final, lo tuvieron:

Categoría	1 previa	1 final	2 previa	2 final	3 previa	3 final	4 previa	4 final
Edad	20 y +	17-19	20 y +	14-16	20 y +	20 y +	17-19	14-16
Academia	SX	GU	AG	AG	MA	SX	MA	MA
AF	Sin	Sin	Con	Sin	Sin	Sin	Sin	Sin
AM	Con	Con	Con	Con	Sin	Sin	Con	Con
IP	Académico	Académico	Popular	Académico	Popular	Popular	Ambos	Académico Ambos

Cuadro 4.8.1. Subgrupos con mejor desempeño en las pruebas escritas.

Entre los alumnos de primer año, el mejor desempeño es de esperarse que se dé en alumnos sin familiares músicos, con estudios musicales previos al Juvenil y con intereses profesionales en la música académica. Entre los de segundo año, que estudien instrumentos de arco graves y con estudios previos. Entre los de tercer año, que tengan 20 o más años de edad, que no tengan familiares músicos ni estudios musicales previos y que piensen dedicarse a la música popular. Y por último, entre los de cuarto año, aquellos que estudien instrumentos de aliento madera, sin parientes músicos, pero con formación musical previa al Juvenil y que piensen dedicarse profesionalmente en ambos géneros musicales.

¿Existen los alumnos con esas características y que se hayan desempeñado por encima del promedio? En primer año son 3 alumnos, de los cuales ninguno tiene 20 años o más, aunque hay uno entre 17 y 19. Ninguno estudia ni saxofón o guitarra, sino dos estudian piano y uno arcos agudos. En segundo año tres alumnos, sólo uno en el grupo de 20 años o más, y dos entre los 17 y 19 años, mientras los tres tienen parientes músicos. En tercero no existen alumnos que pertenezcan a todos los subgrupos destacados. Lo mismo sucede, por último con los alumnos de cuarto año. Por lo tanto, visto de esta manera los resultados no son predictivos cuando se pretende utilizar todo el conjunto de subgrupos para encontrar los alumnos con un desempeño más destacado.

Nos aproximamos a los resultados calculando la desviación estándar. Después de calcularla, con relación al promedio de puntuación obtenida en cada prueba por año, se asignó un valor dependiendo de dónde se situan; hasta 1 si se encontraban hasta 1 desviación, hasta 2 si se encontraban hasta 2, etc. En el caso de encontrarse por arriba del promedio, en números positivos y en negativos si era el caso contrario. En los casos en los que no hay alumnos que pertenezcan a esos subgrupos, se les asignó el valor promedio de la suma de los años en los que sí aparecen, redondeando a números enteros de la misma forma, y los anotamos entre paréntesis. Los resultados fueron:

Categoría	Subgrupo	1 pre	1 final	2 pre	2 final	3 pre	3 final	4 pre	4 final
Edad	De 11 a 13	-2	-1	1	-1	2	-2		
	De 14 a 16	-1	-1	-2	1	-1	-1	-1	1
	De 17 a 19	1	2	-1	1	2	-1	1	1
	De 20 y más	3	1	2	-2	2	2	-2	-3
Academia	AA	-1	-1	-1	1	-1	-1	(-1)	(-1)
	AG	1	1	3	2	-1	-1	(1)	(1)
	GU	1	3	-1	-2	1	-1	-2	-1
	MA	-2	1	-1	1	2	1	3	2
	ME	-1	-2	-1	-3	(-2)	(-2)	(-2)	(-2)
	PN	-1	1	-1	-2	-1	-1	1	2
	SX	2	-1	(1)	(1)	1	2	(-1)	(-1)
AF	Con	-1	-1	1	-1	-1	-1	-1	-1
	Sin	1	1	-1	1	2	2	1	1
AM	Con	1	1	1	1	-1	-1	1	1
	Sin	-1	-1	-2	-1	2	2	-1	-1
IP	Académico	1	1	1	1	-1	-1	1	1
	Ambos	1	-1	-2	1	(1)	(1)	2	1
	Popular	-1	-1	1	-2	1	2	-1	-1
	NS/NC	-1	1						

Cuadro 4.8.2. Cálculo de desviación estándar en las pruebas escritas, por prueba. Por subgrupos

Reducidos estos resultados por años son:

Categoría	Subgrupo	1	2	3	4	Total
Edad	De 11 a 13	-3	0	0	-	-3
	De 14 a 16	-2	-1	-2	0	-5
	De 17 a 19	3	0	1	2	6
	De 20 y más	4	0	4	-5	3
Academia	AA	-2	0	-2	(-2)	-4 (-6)
	AG	2	5	-2	(2)	5 (7)
	GU	4	-3	0	-3	-2
	MA	-1	0	3	5	7
	ME	-3	-4	(-4)	(-4)	-7 (-15)
	PN	0	-3	-2	3	-2
	SX	1	(2)	3	2	2 (4)
AF	Con	-2	0	-2	-2	-6
	Sin	2	0	4	2	8
AM	Con	2	2	-2	2	4
	Sin	-2	-3	4	-2	-3
IP	Académico	2	2	-2	2	4
	Ambos	0	-1	(2)	3	2 (4)
	Popular	-2	-1	3	-2	-2
	NS/NC	0	-	-	-	0

Cuadro 4.8.3. Cálculo de desviación estándar en las pruebas escritas, reducido por años. Por subgrupos

De ninguna de las dos maneras encontramos que combinando los subgrupos arrojen resultados predictivos, ya sea contemplando a partir de la primera tabla aquellos que en ambas pruebas tienen números positivos, que no existen, o en la segunda los que tienen un valor positivo mayor. Escasamente encontramos, contemplando por años, que hay tres alumnos que cumplen con las condiciones de cursar el segundo año, no tener entre 14 y 16 años, estudiar un instrumento de arco grave, haber estudiado música antes de ingresar al Juvenil y tener intereses en la música académica, sin importar si tienen o no parientes músicos. Y son los tres que estudian instrumento de arco grave de ese año. La escasa limitación de edad y la ausencia de definición entre tener o no tener parientes músicos no permiten unas exigencias más finas. Pero de todas maneras, son sólo tres alumnos. En el caso de los totales, encontramos sólo uno que cumple con todas las características preponderantes: tener entre 17 y 19 años, estudiar un instrumento de aliento madera, no tener parientes músicos, haber estudiado música antes del juvenil y aspirar a realizar una carrera dentro del ámbito de la música académica.

Sin contemplar más allá de cada categoría ¿existe algún subgrupo que se desempeñe por arriba de la media de manera constante? Tanto por puntaje como por desviación



estándar no lo hay. Simplemente parece ser que ninguna de estas características con las que hemos clasificado a los alumnos permita hablar de que representa una ventaja.

¿Se puede hablar de algún subgrupo dentro de cada categoría como con mejor desempeño en general, que pueda servir como supuestos para un estudio transversal? Por puntaje obtenido, simplemente contando cuáles aparecen más veces como los de mejor desempeño en cada prueba, esperaríamos que en la categoría edad sean los alumnos de 20 años o más; por instrumento, los estudiantes de aliento madera; por antecedentes familiares, los que no tienen parientes músicos; por antecedentes musicales, aquellos que tienen estudios previos al Juvenil; y por último, por intereses profesionales, los que piensan dedicarse a la música académica.

Cuando hacemos el mismo cálculo a partir de la desviación estándar, contemplando sólo la suma final por año, por edad son aquellos de 20 y más años; por instrumento, los que estudian aliento madera; por antecedentes familiares, los que no tienen parientes músicos; por antecedentes musicales, los que tienen estudios previos al Juvenil; y por intereses profesionales, aquellos interesados en la música académica (o los que quieren dedicarse a ambos géneros, si contemplamos la cifras que surgen cuando completamos los espacios vacíos). Contemplando la suma total del puntaje obtenido en la desviación estándar, las únicas diferencias son en la edad, que serían los alumnos entre 17 y 19 años, y el puntaje obtenido por los arcos graves al completar los espacios vacíos.

Cruzando estos resultados, obtenemos que para un estudio transversal podemos tomar como un supuesto que los alumnos que mostrarán mejor desempeño por subgrupos serán los que estudien alientos de madera (con alguna reserva para los arcos graves), que no tengan parientes músicos y que tengan estudios previos al Juvenil, con intereses profesionales en torno a la música académica, y con alguna reserva sobre los que tienen intereses en ambos géneros. Para la edad, serán los alumnos de 20 o más años, aunque igualmente podremos tomar con alguna reserva a los de entre 17 y 19 años.

De la misma manera, por resultados, como supuestos para un estudio transversal, los que tienen un peor desempeño esperaríamos que fueran el subgrupo de los más jóvenes; que estudien arcos agudos, alientos metal o piano; los que tienen parientes músicos; los que no tienen estudios previos; y los que planean una carrera en ambos géneros. Por desviación estándar anualizada o en la suma total de los valores obtenidos, los de entre 14 y 16 años, los aliento metal, con familiares músicos, sin estudios previos al Juvenil, y que quieran dedicarse a la música popular. Y realizando el cruce, los dos subgrupos de los más pequeños; los de aliento metal, con reservas para arcos agudos y piano; que tienen parientes músicos; que no tienen estudios previos; y que quieren dedicarse a la música popular, con alguna reserva a los que quieren dedicarse a ambos géneros.

Los alumnos que quieren dedicarse a ambos géneros, en el cruce de todos los resultados, aparecen en ambos listados, lo que nos lleva a pensar que sería más conveniente tomar como un supuesto para un estudio longitudinal, que el mejor desempeño lo tendrán los alumnos con intereses en la música académica, y el peor, los de música popular.

4.8.2. Porcentajes de cambio conceptual

En resumen, los promedios obtenidos por los alumnos de los diferentes años tanto en la prueba previa como en la final fueron:

Año	P. previa	P. previa %	P. final	P. final %
1	16.00	12.12	20.85	15.79
2	19.97	15.13	30.15	22.85
3	30.59	23.18	30.70	23.26
4	23.34	18.4	28.34	21.47

Cuadro 4.8.4. Promedios obtenidos en las pruebas previa y final, así como porcentajes del criterio que representan. Por años

Si éste fuera un estudio longitudinal cabría preguntarse por qué hay tal caída entre los promedios del desempeño de los alumnos del tercer año y los del cuarto. Sin embargo,



el nuestro es un estudio transversal. No tenemos la manera de saber cómo se comportaron los alumnos del cuarto en los años anteriores. Fuera de eso, lo que el estudio parece indicar es que efectivamente, conforme avanzan en su tránsito escolar, los alumnos van complejizando su elaboración conceptual sobre el Romanticismo Musical.

Comparamos los resultados obtenidos entre prueba previa y prueba final por los alumnos de cada año para ver qué grupo mostraba un porcentaje mayor. Los resultados fueron:

Año	Dif. en puntos	Dif. en % del criterio
1	4.85	3.68
2	10.18	7.72
3	0.11	0.09
4	4.00	3.01

Cuadro 4.8.5. Diferencias entre los promedios de la prueba escrita previa y final. Por años

No es de sorprender que el mayor cambio se diera entre los alumnos del segundo año, puesto que es en el primer semestre de este periodo que se aborda el tema del romanticismo en *Apreciación Musical IV*. La diferencia en segundo puesto es la de los alumnos de primer año, que están comenzando a formalizar conocimientos sobre música. En tercer año, que según el análisis del programa no hay elementos nuevos, es de esperarse que el cambio sea el menor. Y el del cuarto año se da en esos niveles suponemos que porque el tema se aborda nuevamente desde un punto de vista histórico.

La diferencia en puntos y en porcentaje del criterio entre las dos pruebas escritas, en una clasificación por categorías y subgrupos, completando las celdas que faltan con el promedio del resto de las celdas del mismo subgrupo y anotados entre paréntesis, es la siguiente:

Categoría	Subgrupo	1		2		3		4	
		Ptos.	%	Ptos.	%	Ptos.	%	Ptos.	%
Edad	De 11 a 13	6.95	5.27	7.67	5.82	1.00	0.76	-	-
	De 14 a 16	4.57	3.47	20.12	15.25	2.60	1.97	6.75	5.12
	De 17 a 19	6.28	4.76	11.15	8.45	-8.67	-6.57	1.00	0.76
	De 20 y más	-1.50	-1.14	-1.83	-1.39	0.33	0.25	3.00	2.28
Academia	AA	2.78	2.11	14.25	10.80	2.33	1.77	(6.46)	(4.90)
	AG	4.50	3.41	2.67	2.03	0.50	0.38	(2.56)	(1.94)
	GU	7.80	5.91	6.50	4.93	-6.00	-4.55	8.00	6.07
	MA	12.20	9.25	12.20	9.25	-2.50	-1.90	-1.00	-0.76
	ME	1.14	0.87	4.00	3.04	(2.57)	(1.95)	(2.57)	(1.95)
	PN	7.12	5.40	11.17	8.47	2.60	1.97	5.50	4.17
	SX	0.00	0.00	(1.84)	(1.40)	3.00	2.28	2.50	1.90
	AF	Con	5.41	4.10	9.96	7.55	1.14	0.87	4.00
	Sin	4.64	3.52	12.00	9.10	-4.67	-3.54	4.00	3.04
AM	Con	4.13	3.13	9.39	7.12	0.93	0.71	4.50	3.41
	Sin	6.65	5.04	14.75	11.18	-3.34	-2.54	3.60	2.73
IP	Académico	6.85	5.19	9.85	7.47	-0.50	-0.38	5.00	3.79
	Ambos	3.72	2.82	20.86	15.81	(8.20)	(6.22)	0.00	0.00
	Popular	3.23	2.45	0.14	0.11	3.00	2.28	4.00	3.04
	NS/NC	7.33	5.56	-	-	-	-	-	-

Cuadro 4.8.6. Promedio en puntos y porcentaje de la respuesta criterio que representan, del cambio entre prueba previa y final. Por años.

Reduciendo esto a un promedio general, por subgrupos:

Categoría	Subgrupo	Ptos.	%
Edad	De 11 a 13	5.21	3.95
	De 14 a 16	8.51	6.45
	De 17 a 19	2.44	1.85
	De 20 y más	0.00	0.00
Academia	AA	6.46	4.90
	AG	2.56	1.94
	GU	4.08	3.10
	MA	5.23	3.97
	ME	2.57	1.95
	PN	6.60	5.00
	SX	1.84	1.40
	AF	Con	5.13
	Sin	3.99	3.03
AM	Con	4.74	3.60
	Sin	5.42	4.11
IP	Académico	5.30	4.02
	Ambos	8.28	6.28
	Popular	2.78	2.11

Cuadro 4.8.7. Promedio en puntos y porcentaje de la respuesta criterio que representan, del cambio entre prueba previa y final. General.

Como se puede ver, no hay ningún subgrupo que se comporte como el de mayor cambio durante todos los años, así que procederemos a hacer el ejercicio de buscar

supuestos para un estudio transversal, de la misma manera que lo hicimos para el desempeño en las pruebas escritas.

Con el cambio por años, los que supondremos que tendrán un mayor promedio de puntos de cambio conceptual entre las pruebas escritas, estarían los que tienen entre 14 y 16 años; los estudiantes de arcos agudos, guitarra, alientos madera y saxofón; los que tienen familiares músicos; y los que piensen en dedicarse a la música académica, con alguna reserva con los que piensen hacerlo en ambos géneros. Por promedio general de cambio, los que tienen entre 14 y 16 años, los pianistas, los que tienen familiares músicos, los que no tienen formación musical previa y los que piensen dedicarse a ambos géneros. Con el cruce de ambos resultados, el supuesto sería que los alumnos que demostrarán un mayor cambio conceptual, medido en puntaje, serán, los que tienen entre 14 y 16 años y los que tienen familiares músicos. Con cierta reserva para los alumnos de arcos agudos, guitarra, alientos madera, piano y saxofón, así como los que no tienen formación previa y los que piensen dedicarse a la música académica y, dado a que no hubo alumnos con esta característica entre los de tercer año, con interés en ambos géneros.

En cuanto a el inverso, los que tendrán un cambio conceptual menor, los de 17 años y mayores; los estudiantes de piano, con la reserva de que en este estudio no hubo en todos los años, los estudiantes de arcos graves y metales; los que no tienen familiares músicos y que piensan dedicarse a la música popular. No queda definido lo que corresponde a los estudios musicales previos. Por promedio general, serían los alumnos de 20 años y mayores, los saxofonistas, los que no tienen familiares músicos, los que tienen estudios musicales previos, y los que piensan dedicarse a la música popular. Realizando el cruce, tendríamos como supuesto que los que demostrarían un menor cambio conceptual entre las dos pruebas escritas serían los alumnos de 20 años y mayores, los que no tienen familiares músicos y los que piensan dedicarse a la música popular. Con alguna reserva nos tomaríamos a los arcos graves, los metales, los pianistas y saxofonistas, así como a los que tienen estudios musicales previos.



4.8.3. Subproposiciones del criterio presentes en las pruebas escritas

Realizando un vaciado de los puntajes obtenidos por los estudiantes en las pruebas escritas, encontramos que hay alumnos con correspondencias claras y convincentes a algunas subproposiciones, es decir, que se encuentran tanto los dos conceptos como la relación que las une. En otros casos, sólo se encontraron los conceptos o sólo uno de ellos. Sólo hay un caso donde están los dos conceptos y la relación se encuentra de manera ambigua.³⁷ Para facilitar la comprensión presentamos en la siguiente tabla sólo aquellas subproposiciones donde se puede encontrar con claridad que la mayoría de los alumnos de cada grado tuvo una correspondencia clara y convincente. En la numeración de cada subproposición se señala con un asterisco aquellas que contienen un concepto que se encuentra en la pregunta de la prueba. Con dos asteriscos cuando la subproposición se encuentra en la pregunta de las pruebas.

	1 pre	1 fin	3 pre	3 fin	5 pre	5 fin	7 pre	7 fin
1.1*		Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
1.2*								
1.3*								
1.4								
1.5								
2.1*								
2.2*								
2.3*								
3.1*								
3.2*								
3.3								
3.4*								
3.5								
3.6*								
3.7*								
3.8								
4.1**						Sí		Sí
4.2*								
4.3								
4.4								
4.5								
4.6								
4.7								
5.1*								
5.2								
5.3								
6.1*								
6.2								
7.1**				Sí	Sí	Sí		Sí
7.2*								
7.3*								
7.4								
7.5*								

Cuadro 4.8.8. Correspondencias por subproposición, año de estudios, prueba escrita previa y final.

³⁷ La tabla completa se encuentra en el Anexo X: Correspondencia por niveles en las pruebas MAP de los alumnos, por año.

Como se puede ver, sólo la subproposición 1.1 es la que se encuentra en todos los años: “El romanticismo musical es el estilo”. Las otras dos subproposiciones, la 4.1 y la 7.1, se derivan directamente de la pregunta de la prueba y son el comienzo de la información que se solicita en torno a la explicación y a la ejemplificación. Con esto se hace visible que los alumnos, considerados globalmente, sólo pueden suministrar la caracterización del RM como un estilo. Que no aparezca en la prueba previa de los alumnos de primer año no debe sorprendernos, baste recordar que consideramos que no tienen conocimientos formales sobre música, previos a su ingreso a la UAArtes.

4.8.4. Elementos del criterio presentes en la prueba auditiva

Realizamos un ejercicio similar con los resultados obtenidos por los alumnos en la prueba auditiva. Los resultados son diferentes a las pruebas escritas. Aquí podemos ver que Pasiones (C21 del criterio) es el elemento utilizado por más del 50% de los alumnos de primero y cuarto año para identificar una obra como romántica, mientras la presencia del piano (C17) lo es para los alumnos de segundo. Sólo en los alumnos de tercer año aparecen ambos en más del 50% de las pruebas. Hay que señalar que en cuanto a las pasiones, la más de las veces aparece de forma alusiva, pues utilizan la descripción de atmósferas o estados de ánimo para señalar la pertenencia de la obra al romanticismo.

4.8.5. Conceptos alternativos compartidos entre profesores y sus alumnos, en pruebas escritas

Este es uno de los objetivos de este estudio. Para llevarlo a cabo, tomamos cada uno de los profesores que tienen conceptos alternativos y revisamos las respuestas de sus alumnos en búsqueda de concordancias.

En el caso del profesor con concepto alternativo R=A, quien además dice que el romanticismo siempre ha existido y que es la forma natural de expresión del ser humano, en el estudio sólo encontramos a un alumno suyo, 76/5B15PNV, quien no muestra ninguna concordancia con los conceptos alternativos de su maestro. Otro



profesor con un concepto alternativo CNC, contestó que en el romanticismo las obras se vuelven más largas. Además tiene los dos conceptos alternativos FMNC, sonatas y sinfonías. Dos alumnos suyos participaron en el estudio, 61/3E19AGF y 64/3I21AGF. El primero presenta una concordancia con su profesor en la respuesta del examen final, pues también señala a la sinfonía como una forma musical preponderante en el romanticismo. El último profesor con concepto alternativo CNC fue quien escribió que en este estilo se da un rompimiento del intérprete con la técnica y la interpretación. Además tiene un concepto alternativo FMNC: interpretar a partir de las características técnicas del ejecutante. Cinco alumnos suyos completaron todas las etapas del estudio, todos del primer año: 20/1C13 MES, 23/1E15MES, 24/1E15MES, 27/1E16MES y 37/1J21MES. A pesar de que tienen conceptos alternativos, no hay concordancia con los de su profesor.

Continuamos con los profesores con el concepto alternativo FMNC: Sinfonía. El profesor M tiene tres alumnos en el estudio, 44/3B13MAM, 79/5A17MAM y 90/7C18MAM. Sólo el último de ellos presenta el mismo concepto alternativo tanto en la prueba previa como en la final. El alumno del profesor O, 82/5B21MAO, aunque tiene un concepto alternativo de la misma categoría FMNC, no es el mismo que el de su profesor. Los cuatro alumnos del profesor R en el estudio son 35/1J20MER, 58/3I18MER, 66/3I23MER y 67/3I28MER. Sólo el primero muestra concordancia con su maestro en la respuesta de la prueba final.

En el caso del concepto alternativo FMNC: Sonata, el alumno 26/iJ16AGH es el único que participó en el estudio del profesor H. A la inversa que el alumno del profesor O, también tiene un concepto alternativo FMNC, pero ahora es la sinfonía, por lo que no hay concordancia. Por último, el profesor J, con su alumno 55/3E17GUJ en el estudio, que no mostró concordancia con su profesor.

La última categoría de conceptos alternativos es SuDC, con tres profesores. Del primero, ni 29/1H17GUL, ni 85/5C25GUL, afirman que el *Sturm und Drang* influyó en Romanticismo con el desarrollo de la armonía. Los alumnos de quien respondió que el

Sturm und Drang fue un movimiento que surgió en Austria, son 63/3E20MAQ y 75/5B15MAQ. El último también tiene un concepto alternativo de la misma categoría, pero no es el mismo. Y para concluir, ninguno de los alumnos 14/1A12PNX, 53/3E16PNX, 81/5B19PNX, 86/7A5PNX y 87/7A15PNX presentan el concepto alternativo Ilustración que presentó su profesor.

En resumen, sólo encontramos tres casos en los que hay CA compartidos entre el profesor y uno de sus alumnos, todos del tipo FMNC.

4.8.6. Conceptos alternativos de los profesores y entrevistas

¿Se puede decir que en los casos en que hay conceptos alternativos compartidos entre alumno y profesor, éstos hayan sido compartidos o reforzados en la clase de instrumento?

Los tres alumnos que tienen conceptos alternativos compartidos con sus profesores de instrumento, ninguno completó los requisitos para ser entrevistado, es decir, que no estudiaron una pieza romántica en la clase de instrumento durante el periodo de estudio.

Hay cuatro alumnos que sí fueron entrevistados y cuyos profesores presentaron conceptos alternativos. En el caso de la alumna 76/5B15PNV recuerda que su profesor le dijo en clase el CA $R=A$, el cual ella no presenta en sus pruebas escritas. La alumna 79/5A17MAM no muestra en su entrevista recordar que su profesor mencionara la sinfonía como forma representativa del estilo romántico. Lo mismo sucede con el alumno 82/5B21MAO. Por último el alumno 87/7A15PNX tampoco muestra en su entrevista recordar que su profesor le haya dicho en clase de instrumento que el *Sturm und Drang* es un movimiento de la Ilustración.

Por lo tanto, no podemos decir que los CA compartidos por profesores y alumnos, y aquellos presentados sólo por los profesores, se refuercen o se compartan en la clase de instrumento.

4.9. Discusión

Comencemos por revisar lo correspondiente a los conceptos alternativos y al uso del lenguaje en las pruebas escritas y en la prueba auditiva de los alumnos. Tal como lo señala la teoría, los conceptos alternativos tienen mucha resistencia y son difíciles de erradicar (Carretero, 2009). Si bien, en las pruebas escritas el concepto alternativo R=A se va desvaneciendo, si revisamos las pruebas auditivas y las entrevistas, sigue apareciendo. Lo que es más, aún lo encontramos en la prueba de un profesor. ¿Por qué no se comportan de la misma manera otros conceptos alternativos? La respuesta es simple el CA R=A es sostenido socialmente: en otros ámbitos de la vida cotidiana “romanticismo” se refiere a las relaciones amorosas y sentimentales. Esto causa que la individuación simbólica (Demetriou y Raftapoulos, 1999) no pueda ser lo suficientemente original.

El desarrollo de la minuciosidad del término Romanticismo de parte de los alumnos, puede verse en que tal como se esperaría, conforme pasan los semestres los alumnos demuestran en sus pruebas escritas una mayor elaboración conceptual, o un uso más preciso de éste, como es el caso de las pruebas auditivas de los alumnos de cuarto año.

La riqueza de léxico musical, como se ve comparando las pruebas escritas de los tres primeros años, con sus pruebas auditivas correspondientes, también son prueba de lo que señala Hafer (2012): a mayor vocabulario, mejor distinción teórica. Es probable que no sea necesario que el léxico sea puramente musical, sino a un léxico y a una capacidad de comunicación escrita mayor, que quizá puede ser obtenida con la edad o con una mayor cantidad de años cursados en la formación básica, pues en las pruebas auditivas, el grupo etario que más veces se desempeñó por encima de los demás, fueron los de 20 años y mayores. Pero para esto habrá que desarrollar una prueba



específica que relacione dominio de léxico, capacidad de comunicación escrita y distinción auditiva de estilos.

Hay un detalle que sí queda claro, que aunque pueda parecer obvio, los resultados nos deberían poner a pensar un poco. En las pruebas escritas, la única subproposición que tiene predominancia es Sp1.1: “El Romanticismo musical es un estilo”. Bien podríamos decir que para los estudiantes de Nivel Juvenil, “Estilo” es la categoría de nivel básico (Neisser, 1989; Evans, 2007). Hay que aclarar que hay otros términos que los alumnos utilizan para este concepto, los cuales en ocasiones se han tomado como conceptos equivalentes, tales como “género” y “época”.

En cuanto a las pruebas auditivas, los alumnos de primero y cuarto año son lo que obtienen resultados más bajos de identificación del estilo romántico, mientras segundo y tercero tienen diferencias marginales. Si el tema se aborda completamente en el cuarto semestre, sería de esperarse que los alumnos de tercer año fueran los que obtuvieran mayor puntuación, mientras los de cuarto presentarían una diferencia marginal con los anteriores. Sin embargo, en defensa de los alumnos de cuarto año, hay que decir que si bien su puntuación no es la mayor, el porcentaje de conceptos alternativos es el menor y de respuestas sin ellos es el más alto. Aunque tampoco son los que más elementos en correspondencia tienen con el criterio en sus respuestas. Lo que indica, que los elementos en correspondencia que utilizan, los saben usar con mayor precisión.

Si tomásemos este estudio como si fuera longitudinal, cabe preguntarse por qué no sigue desarrollándose más la precisión en los resultados de la prueba a partir del tercer año. En los dos primeros años notamos un aumento, y sabemos que por *Apreciación Musical*, la audición distanciada (Behne, 1997) se va entrenando. ¿Pasa lo mismo en los siguientes cuatro semestres? Quedará esta pregunta para un estudio posterior.

Además podemos ver que no hay ninguna característica preponderante en todos los años, sea en la prueba general o en los ejemplos pertenecientes al estilo romántico.



Podemos decir, en general, que la habilidad para distinguir el estilo en ejemplos musicales entre los alumnos de Nivel Juvenil de la UAArtes-UAZ, es aún una habilidad fluida (Campos y Gaspar, 2007). Es notorio que tanto en la prueba general como en los ejemplos específicos, se destaquen los alumnos de 20 años y mayores, mientras que en la clasificación de los alumnos por antecedentes familiares, no encontramos ninguna preponderancia, lo mismo que sucede entre los que quieren dedicarse a la música académica, a la popular y a los que quieren dedicarse a ambos géneros. En la prueba general, destacan los instrumentistas de arcos graves y los que tienen formación musical previa al Juvenil. En los ejemplos específicos del periodo romántico, se destacan los guitarristas, y los que quieren dedicarse a la música académica. No hay preponderancia entre los que tienen y los que no tienen formación musical previa.

Por último, mencionaremos que no hay correspondencias entre los conceptos alternativos de los alumnos en la prueba auditiva y los conceptos alternativos que presentaron los profesores de instrumento.

Retomando a Behne, los adolescentes utilizan la escucha distanciada, la necesaria para discriminar estilos, con muy poca frecuencia. Además sus gustos musicales están más enfocados a lo que suelen escuchar sus pares (Hargreaves, 2000). Los niños y los adultos jóvenes son más propensos a aceptar más variedad de estilos musicales. Como hemos visto, son los dos grupos de mayor edad los que mejor desempeño mostraron en la prueba auditiva. Esto es porque para ellos tanto la influencia de los pares se ha hecho menor, como porque ya son capaces de utilizar una audición distanciada con mayor frecuencia. Que los chicos de entre 14 y 16 años del primer año sean los de mejor desempeño en la prueba auditiva en los ítems románticos es una sorpresa, aunque no del todo inesperada porque todos estos alumnos, menos uno, han realizado estudios musicales antes de ingresar al Juvenil.³⁸

Hay que recalcar que, si bien hay buen desempeño en las pruebas auditivas, la distinción fina del estilo romántico no está del todo desarrollada, es decir que no pueden

³⁸ Ver Anexo VIII.



decir por qué distinguen un ítem como perteneciente al estilo. Fuera de los elementos señalados en el apartado 4.8.4, no hay otro que más del 50% de los alumnos utilice. Falta entonces entrenamiento para lograr una buena distinción fina, que en concordancia con Gardner (1995) requerirá de al menos otros seis años de entrenamiento para convertir a los alumnos en expertos. Además esto también está en concordancia con lo que señala Delval (1998) sobre la memoria: se usa mejor la memoria de reconocimiento, que la de vocación.

En lo que se refiere al desarrollo cognitivo de los alumnos, a la luz de la teoría piagetiana, no es de sorprender que como grupo, los alumnos de entre 11 y 13 años sean los que tienen un desempeño más pobre en las pruebas escritas, puesto que según la propuesta de Piaget (Piaget, 1972, Delval, 1998), estos chicos se encuentran en el Nivel IIIA que es el comienzo de las operaciones formales, aunque es probable que algunos aún se pueden encontrar en el estadio de desarrollo correspondiente a las operaciones concretas. Lo cual indica que el tema como se desarrolla en el criterio es más apto para alumnos ya en un estadio de operaciones formales avanzadas, lo cual se ve en el desempeño de los alumnos de 17 a 19 años de edad y de 20 y mayores. Esta misma teoría, puede bien explicar por qué el porcentaje de cambio conceptual entre la prueba previa y la final es mayor en los alumnos entre 14 y 16 años, pues es de esperarse que estén ya cambiando al Nivel IIIB del estadio de las operaciones formales, que son las operaciones formales avanzadas. Pero este tipo de análisis piagetiano no es el centro de este estudio, utilizamos la teoría solamente para tratar de explicarnos el comportamiento de los diferentes grupos etarios.

A la luz de esto, cabe preguntarse si como se plantea el tema en los planes del Nivel Juvenil es conveniente que se siga abordando ahí o de la manera en que se viene haciendo, pues bien podría buscarse la manera en que los más pequeños tengan el tiempo necesario para ir elaborando el concepto sobre el Romanticismo de una manera más apropiada a su etapa de desarrollo cognitivo.

Ahora bien, en lo que respecta al desarrollo estético, nos referiremos especialmente a la prueba auditiva. La aparente anomalía de que los alumnos de entre 14 y 16 años del tercer año sean los que se desempeñaron mejor en esta prueba, en los ítems románticos se dio, tal como lo señala Parsons (2002), porque la gran mayoría de ellos tienen una formación musical previa a su ingreso al Juvenil, lo que les ha permitido tener un desarrollo a uno de los estadios que dependen de la cantidad de experiencias estéticas a las que han estado expuestos.

Por otro lado, el que los dos subgrupos de mayor edad sean los que mejor se desempeñan en la prueba auditiva, está en concordancia con lo señalado por Hargreaves (2000) y Swanwick (2000) en cuanto al desarrollo musical. También son los grupos con mejor desempeño en las pruebas escritas, aunque sean los que menor porcentaje de cambio conceptual manifiesten. Sin embargo, no sabemos si realmente se encuentran en los estadios más altos de desarrollo musical. Para ello habría que hacer otro tipo de pruebas.

Este estudio también se preguntó si hace alguna diferencia tener o no tener parientes músicos. Vemos que en lo que se refiere al desempeño en las pruebas escritas, es mejor no tener parientes músicos, aunque si se tienen, el porcentaje de cambio conceptual es mayor. Falta hacer más estudios en torno a esto, hasta ahora lo que nos quedan son muchas suposiciones, como si el no tener parientes músicos permite tener que superar menos conceptos alternativos que hayan sido comunicados por los parientes, y si el tener esos conceptos alternativos permite acomodar más información nueva en la estructura psicológica de los alumnos. Hasta ahora, con la teoría que localizamos (Davidson, Sloboda y Howe, 19967), la luz que podemos obtener ante el problema es más bien poca.

Hay que recordar que los programas de la UAArtes-UAZ hasta el día de hoy sólo están enfocados en la formación de ejecutantes, además de que la principal fuente de referencia son los profesores de instrumento (Roberts, 2004). Pero ¿qué clase de expertos serán estos alumnos? Sus resultados, al volverse expertos, deberían

acercarse a lo que han presentado sus profesores. Si revisamos los promedios en porcentajes con respecto al criterio, la distancia promedio entre el porcentaje más alto de desempeño de los alumnos con respecto a sus profesores de instrumento es del 1.55% del criterio. En algunos casos el porcentaje del promedio de los alumnos es mayor, como en las dos pruebas de los alumnos de tercer año y la primera de cuarto año de los alumnos que estudian guitarra con respecto al promedio de los profesores de este instrumento. Incluso hay resultados de los alumnos más altos que los de sus profesores. ¿Hace esto a los alumnos casi expertos?³⁹

Lo que sí podemos asegurar es que lo que se está dando claramente, son diferentes formas de legitimación del discurso sobre el Romanticismo dentro de la UAArtes-UAZ. De las formas de legitimación propuestas por Van Leeuwen (2007), encontramos la autorización, la racionalización y la mitopoiesis. Estas tres formas de legitimación están muy a tono con lo que señala Roberts sobre las escuelas de arte. Además hay otro punto muy claro, con respecto a lo que señala Hewitt (2009) en torno a la reproducción de las prácticas pedagógicas y el repertorio en la educación musical superior. Y esto tiene una explicación más: de los 29 profesores participantes, 14 son egresados de la misma UAArtes o han realizado buena parte de su formación como ejecutantes con profesores de la misma. De los otros 15, tres más han sido profesores de buena parte de estos 12. Aún más, de los 12 profesores con desempeño por arriba del promedio, 7 pertenecen al grupo de los egresados, y dos a los que fueron sus profesores. Estamos entonces ante un claro ejemplo de reproducción de prácticas pedagógicas y de valores.

Hagamos un pequeño ejercicio con una de las academias, la de piano.⁴⁰ De los nueve profesores participantes, sólo dos no tienen su formación profundamente ligada a la UAArtes. De los 9, sólo tres están por debajo del promedio general de desempeño de los profesores, dos egresados y uno formado en otra institución. Y por último, los cuatro que se desempeñaron por encima del promedio de la academia de piano, son

³⁹ Véase Anexo XI: Comparativo de porcentajes con respecto al criterio entre alumnos y profesores. Por profesor con respecto a sus alumnos encontramos que sólo hay 16 profesores con un desempeño mayor a sus alumnos, mientras alumnos de los otros 13 lograron un desempeño mayor a sus profesores.

⁴⁰ La cual conozco profundamente porque formo parte de ella, además de que también soy egresado de la UAArtes, por lo que conozco la historia de la formación profesional de cada uno de sus integrantes.

egresados de la misma escuela. El promedio más alto de desempeño de los alumnos de piano es el que se encuentra más lejano del promedio del de los profesores del mismo instrumento. Es un tanto de esperarse esta distancia, ya que los cuatro profesores con el desempeño más alto son pianistas.

Comparando resultados, vemos que los estudiantes de piano muestran aproximadamente, en sus promedios más altos, 2/3 del desempeño de sus profesores, y los más bajos sólo 1/3, aproximadamente. Vemos entonces que hay aún un tramo que los alumnos deben recorrer para lograr un nivel que entre ejecutantes podríamos llamar experto, según las formas de reproducción del discurso dentro de la UAArtes.⁴¹

Por último, en lo que tiene que ver con la forma de enseñar en la UAArtes, la propuesta de Leung (2004) de una enseñanza musical que involucre la apreciación, la composición y la ejecución musicales es lo que podríamos entender como una formación musical integral, sin contar con otro tipo de formación que propone el modelo psicopedagógico de la UAZ, como desarrollar en el estudiante una responsabilidad con el medio ambiente y su herencia cultural. Sabemos, por otra parte, de la importancia de la formación de una identidad para la comprensión de los valores y competencias propias (Jones y Parkes, 2010), y que en esa formación de la identidad del músico ejecutante, el profesor de instrumento tiene un papel muy importante (Roberts, *op. cit.*).

Vemos entonces un elemento más que se ha desarrollado en las entrevistas. A la búsqueda de información sobre el romanticismo, la mayoría de alumnos, nueve para ser exactos, han comentado que cuando estudiaron la pieza, el método de trabajo consistía en la elección del material, la corrección de la lectura y resolver los problemas técnicos de la ejecución del instrumento. A pregunta expresa, han dicho que así es como regularmente trabajan con su profesor. Todo esto está a tono con la tradición que encontramos representada en el texto de Suárez (2002) y del cual ya hemos

⁴¹ En el Anexo XII: Comparativo de promedios en porcentajes entre profesores y alumnos, por academias, se puede analizar el caso de cada academia, y por año, aunque en tres ocasiones los alumnos de aliento madera, y en una ocasión los de guitarra, tienen un promedio grupal mayor al de sus profesores.

mencionado que no se mencionan los aspectos estilísticos para la organización del estudio instrumental.

El modelo psicopedagógico de la UAZ habla de una formación centrada en el alumno, con una visión constructivista. Vemos entonces que los principios planteados por Wiggins (en Morford, 2007) sobre una educación musical con una perspectiva constructivista son violados. Hay casos donde lo que se promueve es una reproducción sin reflexión. La información (las nuevas piezas) no son presentadas en un contexto holístico, sino puramente ligado a la ejecución. La meta se reduce a tocar sin comprender, sin relacionar otros conocimientos, ya sea que hayan sido adquiridos en otras asignaturas o que deban impartirse simultáneamente al problema de tocar la pieza.

Si la UAArtes-UAZ está formando ejecutantes, y tal como lo ha señalado Berleant (2009), lo que se imparte en las otras asignaturas, especialmente las teóricas, está al servicio de mejorar la experiencia del ejecutante, ¿por qué no se movilizan esos conocimientos en clase de instrumento?

Hay que aclarar que todo esto estaría sujeto a una comprobación de si el porcentaje de profesores de las entrevistas que enseñan de esta manera, equivale al total de los profesores, amén de si los relatos, tanto de los alumnos que describieron así sus lecciones de instrumento como los que no, son un reflejo de la realidad. Pero esto es un buen punto a tener en cuenta para la meta que se ha planteado la UAArtes-UAZ al reestructurar su programa de licenciatura y lo que desean hacer con los niveles previos. Y por qué no, para unos futuros posgrados.

CAPÍTULO 5. CONCLUSIONES

En este último capítulo revisaremos el cumplimiento o no de los objetivos que este estudio se planteó originalmente, así como los problemas encontrados en el proceso o en los instrumentos, además de resumir propuestas para futuros estudios. Las respuestas a las preguntas de investigación no se plantean aquí, puesto que para cada objetivo particular se elaboró una pregunta y responderlas llevaría a repeticiones innecesarias. El capítulo continúa con el estado de las hipótesis de trabajo después del estudio, seguido de una comparación con el estudio de 2010 con el presente, para concluir con algunas consideraciones para la UAArtes-UAZ.

5.1. OBJETIVOS

Objetivo general: *Analizar cómo los alumnos del Nivel Juvenil del programa de Instrumento de la UAArtes-UAZ van construyendo y modificando el concepto Romanticismo Musical durante los cuatro años que dura el programa.*

La mayor parte de este estudio se enfoca en analizar los resultados de las pruebas escritas sobre el Romanticismo Musical que se les aplicó a los alumnos del Nivel Juvenil de la UAArtes-UAZ. Siendo un estudio transversal, por cuestiones de tiempo, después de ver la gran variedad de desempeños en cada grupo y subgrupo de alumnos, llegamos a una serie de supuestos para trabajar posteriormente cuando se pueda concluir un estudio longitudinal similar.

Concluimos que en los programas del Nivel Juvenil de la UAArtes-UAZ el tema se va complejizando hasta ser visto por completo en el cuarto semestre, para repetir algunas partes en los siguientes tres semestres y ser estudiado otra vez en el octavo semestre. Efectivamente, los alumnos van realizando un cambio conceptual en sus elaboraciones, cada vez mayor y más cercano al concepto criterio. Así mismo, lo van utilizando con mayor precisión para identificar piezas pertenecientes al estilo romántico.

Objetivos particulares.

1. *Determinar cómo se plantea la construcción del tema Romanticismo Musical a través de los contenidos de las asignaturas teóricas del programa mencionado, durante los semestres seleccionados.*

Cumplir este objetivo tuvo sus problemas, puesto que localizar los programas de las asignaturas teóricas fue complicado, ya que no se encuentran disponibles en la plataforma de la escuela, y dado que se ha estado intentando trabajar en la reestructuración curricular de los niveles previos, las copias disponibles en la biblioteca de la escuela se encontraban prestadas. Llegado su momento, se pudo localizar un ejemplar y fotocopiar. Del análisis, presentado a detalle en el apartado 4.1, y del que concluimos que se presenta de manera que conforme se avanza en los semestres el concepto sobre el tema que nos ocupa se va complejizando de manera gradual, nos queda la pregunta sobre las asignaturas prácticas, especialmente con Piano Complementario y la imposibilidad de acceder al programa de Conjuntos Corales. A pesar de que en las entrevistas realizadas se preguntó en los casos correspondientes sobre el tema en el trabajo con el pianista acompañante, queda también por realizarse un trabajo más a fondo sobre esta actividad, sobre todo teniendo en cuenta que los profesores de piano tuvieron el mejor desempeño entre todos los profesores participantes.

2. *Conocer la elaboración conceptual de los alumnos sobre el tema, con respecto a los contenidos que señala el programa de su semestre respectivo.*

El análisis de las pruebas escritas de los alumnos arroja luz sobre este objetivo particular. Sin embargo, queda la pregunta de si los profesores de las asignaturas teóricas abordaron la totalidad de los contenidos como están señalados en los programas, así como tampoco sabemos si estos profesores relacionan los nuevos conocimientos con conocimientos previos de los estudiantes.

Vimos que conforme se pasan los años, del primero al tercero, la construcción conceptual de los alumnos es más completa. No podemos explicar por qué se presentó una caída entre los alumnos del cuarto año. Sin embargo, pudimos constatar que si se tratase de reconstruir el concepto que tienen los alumnos en su conjunto éste se reduce a que el Romanticismo Musical es un estilo, y definimos estilo como la categoría de nivel básico para los estudiantes. Las redes conceptuales de los alumnos en su mayoría aún están muy desdibujadas. Vimos también que no hay característica de los estudiantes que hayamos considerado en este estudio que sea preponderante para tener un mejor desempeño en las pruebas.

- 3. Analizar la validez formal del concepto sobre Romanticismo que comparten los profesores de instrumento, así como distinguir los puntos que corresponden a conocimientos tácitos.*

Como vimos los mejores desempeños de los profesores de instrumento en la prueba escrita se encuentran, en diferentes clasificaciones, entre los profesores de piano y entre aquellos que son egresados de la misma UAArtes-UAZ. Los conocimientos tácitos, tratados como conceptos alternativos, aunque están presentes en las pruebas de los profesores, son en realidad pocos, y algunos de ellos compartidos, en especial los de la clase FMNC. Dado a que los profesores que presentan la sinfonía en esta clase de CA, no está por demás recordar cuál es su actividad principal como atrilistas, la cual parece ser la fuente. ¿Se presentarán diferencias en conceptos alternativos entre solistas, cameristas y músicos de orquesta? Es una buena pregunta para un estudio posterior. Hay que señalar que en el caso de los profesores de guitarra, en algunas pruebas, el promedio de sus alumnos fue más alto que el de su desempeño. A pesar de ello, como vimos en el ejemplo desarrollado con los pianistas, para alcanzar el nivel general de los profesores, a los alumnos aún les falta camino por recorrer.

- 4. Identificar los puntos donde los conceptos elaborados por los alumnos sobre el tema Romanticismo Musical provienen de los conceptos alternativos de los profesores de instrumento.*

Se realizaron cruces entre los conceptos alternativos de los profesores en su prueba escrita con los encontrados en las pruebas escritas, las entrevistas y las pruebas auditivas. Si bien lo único que los cruces entre pruebas pueden arrojar son coincidencias entre el profesor de instrumento y sus alumnos, el lugar donde se podría ver si los conceptos alternativos de los alumnos provenían o fueron reforzados por los profesores de instrumento fue en las entrevistas, que como se vio, la respuesta fue negativa para todos los casos posibles.

Cabe señalar que en el diseño original de este estudio, las entrevistas girarían en torno a la grabación de un par de sesiones de clase donde se abordara una pieza romántica con su profesor de instrumento, grabaciones que no se llegaron a realizar porque los profesores no cooperaron para poderlas llevar a cabo. Así que las entrevistas están sólo al nivel del recuerdo de los alumnos. Esperamos en un futuro poder hacer un estudio con estas observaciones de clase. Hay que agregar, además, que dependiendo del instrumento, cambian las posibilidades de abordar obras románticas, por lo que en algunos casos tampoco este diseño orginial se hubiera podido llevar a cabo.

5. Analizar la aplicación práctica de los conocimientos adquiridos por los estudiantes ante un problema de identificación de estilos.

En repetidas ocasiones encontramos que los alumnos presentan elementos de la respuesta criterio que no aparecen en sus pruebas escritas. En general encontramos que los elementos del criterio más utilizados por los alumnos fueron las pasiones y el piano. Pero la prueba auditiva deja fuera, por la naturaleza misma de la prueba, toda la parte de la explicación. Esto debido a que los ítems románticos solamente desarrollan todas las características que se enlistan en la descripción de la respuesta criterio. Hay que aclarar que así como aparecen otros elementos del criterio, en la prueba auditiva se pudo constatar la resistencia del concepto alternativo R=A.

Queda también para un estudio posterior realizar la comparación de resultados con la prueba auditiva. ¿Serán los profesores de instrumento más capaces de definir mejor que los alumnos las características que les permiten distinguir un ítem como de estilo romántico?

5.2. HIPÓTESIS

1. El tema Romanticismo Musical dentro de los programas de la UAArtes-UAZ está planteado de tal manera que los alumnos pueden ir logrando a lo largo de su tránsito escolar, una calidad en su elaboración conceptual que no se aleje significativamente de lo formalmente reconocido como válido, complejizándose y complementándose conforme el semestre de los alumnos es más elevado.

Como se ha visto, esto es cierto. Tanto el tema está planteado de manera adecuada, como que los alumnos van complejizando su elaboración conceptual, en general, y especialmente después de *Apreciación Musical III*. Dado a que este fue un estudio transversal, la baja en el desempeño entre los alumnos de cuarto año con respecto a los de tercero no se puede explicar sin conocer cómo se ha comportado la elaboración conceptual de los alumnos que concluyeron el Nivel Juvenil. Sin embargo, se puede ver que entre prueba previa y final de los alumnos de cuarto hay una diferencia positiva que indica que efectivamente su elaboración conceptual se ha complejizado.

Sin embargo, los resultados arrojan para los alumnos más jóvenes resulta más complicado aprehender el concepto, por lo que recomendaríamos que estos estudiantes llevaran un programa diferente a los de los alumnos que comienzan el juvenil con 17 años y más edad, para quienes es más fácil. Al mismo tiempo, se ha visto en las pruebas escritas que a mayor desempeño, menor cambio conceptual, lo cual es de esperarse, porque la respuesta criterio es finita y no se modifica durante el estudio. Lo inverso, a menor desempeño, mayor cambio conceptual, no siempre se cumple, pues quienes mayor cambio tuvieron fueron los chicos entre 14 y 16 años, pero el desempeño más bajo fue de aquellos entre 11 y 13 años.

En las categorías edad, antecedentes musicales y familiares, sí funciona la relación entre desempeño y cambio conceptual. La categoría academia requiere de un acercamiento nuevo, considerar algunos otros factores, como estar o no involucrados con la Orquesta Sinfónica Juvenil de la institución. Mientras que en el caso de los intereses profesionales, en la que mejor desempeño significa mayor cambio conceptual, hará falta un seguimiento para ver si los alumnos que desean un desarrollo profesional tanto en la música académica como en la popular, se decantan hacia alguna de las dos en algún momento, al mismo tiempo que ver si la deserción de los alumnos que quieren ser músico de géneros populares se acentúa o no.

Independientemente del desempeño y el nivel de cambio conceptual, se ve que en promedio, se va complejizando la elaboración de los alumnos.

2. Los puntos discordantes provendrán del conocimiento tácito de los alumnos, puntos que estarán en concordancia con el conocimiento tácito de los profesores de instrumento, dado a que los conceptos alternativos son muy resistentes a la instrucción y sobre el tema seleccionado existen algunos conceptos alternativos sostenidos socialmente.

Ya se señaló que esto no es así: según los recuerdos de los alumnos y las pruebas de los profesores, éstos no proveen o refuerzan conceptos alternativos de manera significativa. Como vimos, el concepto alternativo R=A, que es sostenido socialmente como válido para otros ámbitos y se presenta tanto en alumnos como en profesores. Hay otros conceptos alternativos como los de categoría FMNC de los profesores, que son compartidos por los estudiantes. Sin embargo, hace falta hacer otros estudios para ver si los CA de los alumnos provienen de lo enseñado por los profesores de instrumento. Tal como ya lo mencionamos antes, también hay que ver qué sucede tanto en los conocimientos de los profesores como en las clases de Piano Complementario, del trabajo con los pianistas acompañantes y, que no lo hemos mencionado todavía, con todos los profesores de asignaturas teóricas.

Quedan además otras preguntas. Si el programa de Piano señala que deben estudiarse piezas del periodo romántico durante cada semestre, por qué esto no se está respetando en muchos de los casos. Se suele adaptar el programa a los alumnos que no tienen una formación musical previa, pero tradicionalmente sólo para los dos primeros semestres. Además, como ya se señaló con anterioridad, hay algunos instrumentos que requieren un alto de dominio técnico antes de poder abordar obras de este periodo. Sin embargo, aunque la flauta entra dentro de este grupo, el desempeño de los alumnos de este instrumento, junto con el resto de las maderas, es de los más destacados. Entonces ¿es necesario abordar en las clases teóricas este tipo de contenidos si no van ligados a la práctica musical? Queda la pregunta para ser respondida por el colectivo de profesores.

3. Además, los alumnos ante una pieza perteneciente al estilo, serán capaces de reconocerla como tal y podrán nombrar los elementos que les permiten designarla como una obra del romanticismo.

Esto es parcialmente cierto, según los resultados del estudio. Desde muy pronto los alumnos distinguen las piezas pertenecientes al estilo en estudio. Pero poder designar las características que les permiten distinguir los ejemplos como pertenecientes al periodo romántico es algo que requiere más entrenamiento. Además, la falta de estabilidad entre los diferentes subgrupos de los estudiantes, nos lleva a creer que esta habilidad de distinguir estilos, para los alumnos de Nivel Juvenil, se trata aún de una habilidad fluida.

5.3. EN RESUMEN

Los contenidos planteados en los programas de las asignaturas teóricas del Nivel Juvenil del programa de Instrumento de la UA Artes-UAZ proponen una elaboración gradual del concepto Romanticismo Musical, que permite que los alumnos vayan complejizando su propia elaboración conceptual, aunque éstas aún estén bastante deshilvanadas, en general. Este estudio no nos permitió ver si los contenidos fueron abordados y cómo fueron abordados por los profesores de asignaturas teóricas. De las

diferentes categorías con las que se clasificó a la población estudiantil, no encontramos ninguna característica preponderante ya sea para lograr un mayor desempeño en las pruebas escritas o en la prueba auditiva. Sin embargo, obtuvimos las bases para elaborar unos supuestos para un futuro estudio longitudinal: los alumnos con mayor desempeño en las pruebas escritas serán aquellos con 20 años o mayores, que estudien instrumentos de aliento madera, sin parientes músicos, con estudios musicales antes de ingresar al Juvenil y con intereses profesionales hacia la música académica. Los que tendrían un menor desempeño serían aquellos entre 11 y 16 años, que estudien instrumento de metal, con parientes músicos, sin estudios previos y con intereses hacia la música popular.

La elaboración conceptual de los alumnos en general, se encuentra por debajo de la de sus profesores de instrumento. Los conceptos alternativos que se presentan en las pruebas de los primeros no son reforzados por los profesores de instrumento quienes, hay que señalarlo, en su mayoría según los recuerdos de los estudiantes entrevistados, no abordan los aspectos teórico estilísticos de las piezas que estudian, centrándose en los aspectos meramente técnicos de la ejecución.

Los alumnos presentan una mayor cantidad de elementos en correspondencia con el criterio en sus respuestas a la prueba auditiva, algunos de los cuales no se encuentran en las pruebas escritas. Pese a que es notorio que desde muy temprano en la formación musical son capaces de distinguir las piezas que corresponden al estilo romántico, también se nota que la capacidad de nombrar los elementos que les permiten realizar esto, está bastante limitada.

5.4. COMPARACIONES CON EL ESTUDIO DE 2010

Mencionamos en los antecedentes que en un estudio previo (De la Rosa, 2010) en el cual se estudió el cambio conceptual de los estudiantes de apreciación Musical IV⁴²

⁴² Si bien se señala en el programa que el tema debe estudiarse en el tercer semestre, cuando se realizó este estudio los alumnos presentaron un retraso en los contenidos abordados, por lo que el Romanticismo se abordó en el cuarto semestre.



antes y después de estudiar el Romanticismo en la clase, que el mejor desempeño se encontró entre los subgrupos de alumnos de entre 17 y 19 años, sin formación musical previa, con parientes músicos y con intereses profesionales en la música popular. En ese estudio, el alumno más joven contaba con 15 años y el mayor con 21. Los alumnos de 15 y 16 años se comportaron de una manera muy similar entre sí, mientras los de 20 y mayores obtuvieron las puntuaciones más bajas por su desempeño.

Pero como podemos ver en el estudio actual, que implica un periodo mayor de tiempo y sin relación directa con el momento en el que se ve el tema completo en clase, el desempeño en las pruebas escritas es mejor nuevamente entre los alumnos de entre los de 20 años y mayores, seguidos por los de 17 y 19 años.

En cuanto a las otras categorías, el nuevo estudio apunta a un cambio: los subgrupos sin familiares músicos y con formación musical previa, se desempeñaron mejor. Del primero, volvemos a enfatizar la necesidad de estudiar, tal como lo señala la teoría, el nivel de involucramiento de los familiares en el estudio de la música, más que el hecho de tener o no tener familiares. Mientras, que el tener una formación previa, al contar con conocimientos inclusores más propios de la disciplina, les permite un mejor desempeño en las pruebas escritas. Por último, que ahora el subgrupo de los que quieren dedicarse a la música académica, se encuentre en el primer lugar de desempeño, no debe representar una sorpresa, puesto que están en una institución que es el tipo de músico que se ha planteado formar y cuya identidad está reforzada, por tanto su autoestima, y los andamiajes entre pares y profesores que pueden encontrar.

5.5. CONSIDERACIONES PARA UNA REESTRUCTURACIÓN CURRICULAR DEL NIVEL JUVENIL

1. Como hay una marcada diferencia en los resultados cuando se estratifica a los alumnos según su edad, proponemos un programa diferente para cada grupo etario. Dado a que puede resultar complicado seguir la división que planteamos aquí, consideramos que sería más fácil distinguir entre aspirantes con primaria terminada, aspirantes con secundaria terminada, y aspirantes con preparatoria terminada. Cada

grupo seguirá su propia ruta hasta estar en condiciones de ingresar ya sea al propedéutico, siguiente etapa de los niveles previos, o bien a la licenciatura propiamente dicha.

2. Queda pendiente discutir si es conveniente la separación por instrumentos o por antecedentes musicales. Los alumnos con avance más lento pueden verse beneficiados si se incentiva una mayor colaboración entre los estudiantes en las clases grupales, de forma que los que avancen más rápido les sirvan de andamiaje. En la categorización primera, por instrumentos, los resultados fueron muy dispares, con excepción del pobre desempeño de los alumnos de aliento metal. Desde el estudio de 2010 sabemos por boca de los estudiantes que se dedican más a realizar ejercicios y estudios de técnica, material muy árido y en el cual los alumnos encontrarán dificultad para relacionar los contenidos de las asignaturas teóricas.⁴³

3. Asegurarse de que en todos los semestres se ejercite la audición distanciada, que quizá sea el origen de la caída en el desempeño de la prueba auditiva de los alumnos de cuarto año. Pero también hay que incentivar la audición por placer, y otras actividades propias de los estudiantes de música popular, que pueden beneficiar a los de géneros académicos, causando menor estrés en ellos y permitiéndoles un mayor disfrute de su actividad musical.

4. Buscar una enseñanza holística, que incluya la composición, esto tanto para las clases grupales, como para las individuales. Si bien parece una idea difícil y muy por encima de las posibilidades de los estudiantes, incentivar las respuestas originales, es decir, las propuestas para la interpretación que partan del alumno, con las limitantes correspondientes de estilo y respeto de la partitura, son un camino hacia esta meta. Los profesores de instrumento deben evitar al máximo que sólo se reproduzca su idea sobre la pieza, dando libertad al alumno sobre decisiones a tomar, e incluso en el repertorio, especialmente para los más jóvenes, pues el interpretar piezas que se relacionan con ellos da mayor sensación de logro. Una buena selección de este tipo de

⁴³ Véase la entrevista a José, en el Anexo XI de la investigación anterior (De la Rosa, 2010, p. 115)



materiales no está peleado en lo más mínimo con los objetivos técnicos que se pueda plantear el profesor.

5. Por lo menos, que los profesores de instrumento sepan qué es lo que se les va impartiendo en las asignaturas teóricas a los alumnos en cada semestre, para que en las prácticas se procure movilizar estos conocimientos y los estudiantes no vean las horas dedicadas a la teoría como una carga, sino como una necesidad. También para evitar el constante reclamo que viven los profesores de teoría sobre que los alumnos no saben lo que los profesores de instrumento requieren que sepan. Además los profesores de instrumento tienen que tener claro que aunque se les imparta ciertos contenidos, no siempre los alumnos lograrán una retención a largo plazo. Por lo que si hay algo que un alumno no sabe o parece no saber, debe enseñarlo o buscar la manera de que el alumno lo sepa o lo recuerde.

6. Otra forma de atacar el problema de la falta de relación entre las asignaturas teóricas y la práctica instrumental, se encuentra en la definición de los perfiles de egreso de cada uno de estos niveles. Si la definición de nuevos objetivos por nivel toma en cuenta lo que hasta este punto se ha señalado, se podría evitar esta falta. Así, los profesores de instrumento se pueden enfocar en los aspectos técnicos de la ejecución en los primeros niveles, para después, cuando los alumnos ya cuenten con una buena cantidad de recursos en su instrumento, los aspectos estilísticos se puedan abordar de manera más coordinada con las asignaturas teóricas. Se evitaría también la reproducción de CA desde los profesores de instrumento hacia sus alumnos. En los primeros niveles, el trabajo de las asignaturas teóricas se podría dedicar a desarrollar mejores habilidades para la lectura y para la audición enfocada y concentrada, evitando la sobrecarga de elementos teóricos que no se aplicarán en la práctica musical. Y de paso, evitar que a la escuela se le señale como responsable de una hiperescolarización de nuestros estudiantes. Así, también atendemos los señalamientos hechos por Gruhn (2006), sobre la importancia de la práctica sobre la teoría, y por Berleant (2009) sobre cómo mejorar la experiencia de hacer música con apoyo de la teoría.

¿Qué sigue ahora? Como cualquier investigador estoy obligado a entregar mis resultados a la comunidad donde se elaboró el estudio, no sólo por cuestiones legales referidas al apoyo recibido para realizar los estudios de doctorado, sino también por cuestiones éticas. La UAArtes-UAZ, si bien no se verá reflejada en su totalidad en este estudio, sí se identificará en buena parte, ya sea un docente o un alumno. Pero dejar un ejemplar de este trabajo en la biblioteca no basta. Es poco probable que alguien se interese en leerla por completo,⁴⁴ pero lo que sí se puede hacer es presentarla a pequeños grupos de profesores y discutir las conclusiones a las que se ha llegado. Así, se puede recabar la visión sobre el problema, ya con fundamentos, entre los docentes de asignaturas teóricas, entre los de instrumento, y sobre todo, entre los estudiantes.

Desde el apartado 1.5 de este trabajo se ha mencionado la influencia, vigencia y alcance del Romanticismo en la formación de los músicos. Es poco probable que alguien no esté de acuerdo con lo que ahí se plantea. Pero después de realizar este estudio, la urgencia de que los docentes de la UAArtes reflexionemos sobre cómo, cuándo y para qué lo estamos incluyendo en los planes y programas de nuestra unidad se nos hace más patente.

Si bien los objetivos que nos planteamos son muy puntuales, las consecuencias que se pueden derivar para nuestra diaria labor apuntan a ser bastante amplias. No quisiera que esto se interpretara como una muestra de individualismo típico del romanticismo, y que este estudio sea tomado como lo que siempre ha pretendido ser: un aporte que coadyuve en la reflexión necesaria para la reestructuración curricular de los niveles previos en la formación de los estudiantes de música.

⁴⁴ Del trabajo de 2010, hasta la fecha sólo he recibido un comentario bastante ambiguo: “Muy interesante”, lo cual puede significar multitud de cosas. Siguiendo esta experiencia es que me atrevo a asegurar que si los resultados no son llevados a la comunidad de otra manera, no se interesarán por ellos.



Referencias bibliográficas.

- AUSUBEL, D. (1973), "Aspectos psicológicos de la estructura del conocimiento", en S. Elam, *Educación y estructura del conocimiento*, Buenos Aires, Ateneo, pp. 211-238.
- BEHNE, Klaus-Ernst, (1997), "The Development of "Musikerleben" in Adolescence: How and Why Young People Listen to Music", en Deliège, I. y J. Sloboda (ed.), *Perception and cognition of music*, Hove, East Sussex : Psychology, pp. 143-159.
- BERLEANT, A. (2009), "What Music Isn't and How to Teach It." En *Action, Criticism and Theory for Music Education*, vol. 8, no. 1, *Electronic Journal*, recuperado de: http://act.maydaygroup.org/articles/Berleant8_1.pdf, [fecha de consulta: 26.11.2012]
- BLOOME, D. (1992), "Interacción e intertextualidad en el estudio de la lecto-escritura en las aulas: el microanálisis como tarea teórica", en Rueda, M. y M. A. Campos, *Investigación etnográfica en educación*, México, UNAM.
- CAMPOS, M.A. y S. Gaspar (1997), "La problemática actual del constructivismo en investigación cognoscitiva", *Revista Siglo XXI. Perspectivas de la Educación en América Latina*, año 3, vol. I, no. 7, pp. 20-36.
- _____ (1999), "Representación y construcción del conocimiento". *Perfiles Educativos*, vol XXI, nos. 83-84, pp. 27-49.
- _____ (2007), "Procesos de argumentación y habilidades cognoscitivas en el contexto educativo", en M.A. Campos, *Argumentación y habilidades en el proceso educativo*, México, UNAM/Plaza y Valdés, pp. 21-68.
- CARRETERO, M. (2009), *Constructivismo y educación*, Buenos Aires, Voces de la Educación, 1ed. ampliada,
- CUBERO, R. (2005), *Perspectivas constructivistas. La intersección entre el significado, la interacción y el discurso*, Barcelona, Graó, Crítica y Fundamentos 8,
- CUENCA, M. J. y J. Hilferty (1999), *Introducción a la lingüística cognitiva*. Barcelona, Ariel.
- DE BÉZENAC, C., & Swindells, R. (2009), "No pain, no gain? Motivation and self-regulation in music learning." en *International Journal of Education & the Arts*, 10 (16), recuperado de: <http://www.ijea.org/v10n16/> [Fecha de consulta: 10.10.2009],
- DE LA ROSA, E. (2010), *Cambio conceptual en estudiantes de Apreciación Musical de la Unidad Académica de Música de la Universidad Autónoma de Zacatecas*, tesis de maestría. México, UNAM.
- DELVAL, J. (1991), *Crecer y pensar: la construcción del pensamiento en la escuela*, Barcelona, Paidós
- DEMETRIOU, A. y A. Raftopoulos (1999), "Modeling the Developing Mind: From Structure to Change", *Developmental Review*, Vol. 19, núm.3, September, Amsterdam, Elsevier, pp. 319-368, recuperado de: <http://cogprints.org/778/> [fecha de consulta: 13.01.2006]
- DIRKSE, S. (2011), "Encouraging Empirical Research: Findings from the Music Appreciation Classroom." En *Journal of Music History Pedagogy*, vol. 2, no. 1, pp. 25-35. *Electronic Journal*, recuperado de: <http://www.ams-net.org/ojs/index.php/jmhp/article/view/21/61>, [fecha de consulta: 26.11.2012]
- EVANS, V., B. Bergen y J. Zinken (2007), "The Cognitive Linguistics Enterprise: an Overview", en V.Evans, B. Bergen y J. Zinken, *The Cognitive Linguistics Reader*, Londres, Equinox Publishing; 1-60, recuperado de: <http://www.vyvevans.net/Cloverview.pdf>, [fecha de consulta: 25.11.2012]
- FODOR, J. A. (1998), *Conceptos. Donde la ciencia cognitiva se equivocó*, Barcelona, Gedisa.
- GARDNER, H. (1995), *Educación artística y desarrollo humano*. Barcelona, Paidós, Educador vol. 114,
- GRUHN, W. (2006), "Music Learning in Schools", en *Action, Criticism and Theory for Music Education*, vol. 5, no. 2. *Electronic Journal*, recuperado de: http://act.maydaygroup.org/articles/Gruhn5_2.pdf, [fecha de consulta: 26.11.2012]
- HAFER, E. (2012), "A Pedagogy or the Pedagogy of Music Appreciation", en *Journal of Music History Pedagogy*, vol. 3, no. 1, pp. 57-75. *Electronic Journal*, recuperado de: <http://www.ams-net.org/ojs/index.php/jmhp/article/view/34/100>, [fecha de consulta 26.11.2012]
- HARGREAVES, D. J. (2000), "The Development of Artistic and Musical Competence" en Deliège I. y J. Sloboda, *Musical Beginnings. Origins and Development of Musical Competence*, Gran Bretaña, Oxford University Press, pp. 145-170.
- HERNÁNDEZ ROJAS, G. (1998), *Paradigmas en psicología de la educación*, México, Paidós Mexicana, Paidós Educador.



- HEWITT, A. (2009), "Musical Styles as Communities or Practice", en *Arts and Humanities in Higher Education*, electronic journal, vol. 8, pp. 329-37, recuperado de: <http://ahh.sagepub.com/content/8/3/329> [fecha de consulta: 30.10.2012]
- JONES, B. D. y K. A. Parkes (2010), "The Motivation of Undergraduate Music Students: The Impact of Identification and Talent Beliefs on Choosing a Career in Music Education", en *Journal of Music Teacher Education*, electronic journal. Vol. 19, no 2. Pp. 41-45, EE.UU. MENC: The National Association for Music Education, recuperado de: <http://jmt.sagepub.com/content/19/2.toc>, [fecha de consulta: 31.10.2012]
- LEAHEY, Th. H. (1998), *Aprendizaje y cognición*, México, Prentice Hall.
- LEMKE, J. (1992), *Talking Science: Language, Learning, and Values*, Norwood, Ablex.
- LEUNG, Chi Cheung (2004), "Building a New Music Curriculum. A Multi-faceted Approach." en *Action, Criticism and Theory for Music Education*, vol. 3, no. 2, Julio, recuperado de: <http://mas.siue.edu/ACT> [fecha de consulta: 10.10.2009],
- LIMÓN LUQUE, M. (2005), "Formación de conceptos y cambio conceptual", en Gabucio Cerezo, F. (coord.), *Psicología del pensamiento*, Barcelona, UOC.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA Y GEOGRAFÍA [INEGI] (2016), "México en cifras", recuperado en <http://www3.inegi.org.mx/sistemas/mexicocifras/>, [fecha de consulta: 11.12.2016]
- KLINGER KAUFFMAN, C, y G. Vadillo Bueno (2000), *Psicología cognitiva. Estrategias en la práctica docente*, México, McGraw-Hill/Interamericana editores
- MORFORD J. B. (2007), "Perspectives. Constructivism: Implications for Postsecondary Music Education and Beyond", en *Journal of Music Teacher Education*, electronic journal. Vol. 16, no 2. Pp. 75-83, EE.UU. MENC: The National Association for Music Education, recuperado de: <http://jmt.sagepub.com/content/16/2.toc>, [fecha de consulta: 31.10.2012]
- NEISSER, U. (1989), "From Direct Perception to Conceptual Structure", en Neisser, U. *Concepts and Conceptual Development*, Cambridge, Cambridge University Press.
- PARSONS, M. J. (2002), *Cómo entendemos el arte. Una perspectiva cognitivo-evolutiva de la experiencia estética*. Barcelona, Paidós, Arte y educación, vol. 3.
- PIAGET, J.(1972), *Estudios de psicología genética*. Buenos Aires, Emecé.
- PIEDRAS, E. (2004), *¿Cuánto vale la cultura? Contribución económica de las industrias protegidas por el derecho de autor en México*. México, SACM, SOGEM, CONACULTA, CANIEM.
- REGELSKI, Th. A. (2009), "Curriculum Reform: Reclaiming 'Music' as Social Praxis", en *Action Criticism and Theory for Music Education*, Electronic Journal, Vol. 8, no. 1, marzo, recuperado de: http://act.maydaygroup.org/articles/Regelski8_1.pdf, [fecha de consulta: 26.11.2012]
- ROBERTS, B. (2004), "Who's in the Mirror? Issues Surrounding the Identity Construction of Music Educators". En *Action Criticism and Theory for Music Education*, Electronic Journal, Vol. 3 No. 2, Julio, recuperado de: http://act.maydaygroup.org/articles/Roberts3_2.pdf, [fecha de consulta: 16.11.2012]
- SACKS, O. (2012), *Musicofilia*, México, Anagrama.
- SÁNCHEZ MORA, Ma. del C. (2005), "Una metodología para evaluar el cambio conceptual", en Santoyo Velasco, Carlos (comp.), *Análisis y evaluación de habilidades metodológicas, conceptuales y profesionales en la formación del psicólogo*, México, UNAM, Facultad de Psicología
- SIERRA, F. (1998), "Función y sentido de la entrevista cualitativa en investigación social", en Galindo Cáceres, L. J. (coord.), *Técnica sde investigación en sociedad, cultura y comunicación*, México, Prentice Hall-Pearson Educación-Addison Wesley
- SUAREZ, J. (2002), "Sistematización de método y estrategia en el aprendizaje musical", en *Cuadernos interamericanos de investigación en educación musical*, vol. 2, no. 4. México, UNAM. Versión electrónica, recuperado de: <http://www.revistas.unam.mx/index.php/cem/article/view/7324>, [fecha de consulta: 26.11.2012]
- SWANWICK, K. (2000), *Música, pensamiento y educación*. Madrid, Morata-Ministerio de Educación y Cultura.
- UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ZACATECAS [UAZ] (2009), "Estatuto General", <http://www.uaz.edu.mx>, fecha de recuperación: 22 de abril de 2009
- VAN DIJK, T. (2006), "Discourse, context and cognition", en *Discourse Studies*, vol. 8, pp. 157-177, recuperado de: <http://dis.sagepub.com/content/8/1/159>, [fecha de consulta: 31.10.2012]

VAN LEEUWEN, Th. (2007), "Legitimation in discourse and communication", en *Discourse & Communication*, electronic journal, vol. 1, pp. 91-112, recuperado de: <http://dcm.sagepub.com/content/1/1/91>, [fecha de consulta: 31.10.2012]

Referencias bibliográficas sobre el MAP

- CAMPOS, M.A. y S. Gaspar (1996), "El modelo de análisis proposicional: un método para el estudio de la organización lógico-conceptual del conocimiento", en Campos, M. A. y R. Ruiz, *Problemas de acceso al conocimiento y enseñanza de las ciencias*, México, IIMAS-UNAM
- _____ (1997), *A Detailed Step-by-step Procedure to Use the Propositional Analysis Model to Study Concept Organization*, México, IIMAS-UNAM
- _____ (2005), "El Modelo de Análisis Proposicional: estado actual y perspectivas", en Campos, M. A. (coord.) *Construcción de conocimiento en el proceso educativo*, México, UNAM-CESU-Plaza y Valdés, pp. 19-65.
- _____ (2009), "Discurso y construcción de conocimiento", en Campos, M. A. (coord.) *Discurso, construcción de conocimiento y enseñanza*, México, UNAM/Plaza y Valdés, pp. 23-58

Referencias bibliográficas para la elaboración de la respuesta criterio

- ANDRADE, Julio y R. Andrade (1983), "Johannes Brahms", en *Enciclopedia Salvat de los grandes compositores*, vol. 8, México, Salvat, pp. 104 y 122
- BELTRANDO-PATIER, Marie-Claire (1997), "El lied y la melodía", en M. C. Beltrando- Patier (dirección) *Historia de la música*, Madrid, Espasa Calpe, pp. 551 y sigs.
- DE LA ROSA, E. (2010), *Cambio conceptual en estudiantes de apreciación musical de la Unidad Académica de Música de la Universidad Autónoma de Zacatecas*, tesis de maestría. México, UNAM
- FLEMING, William (1989), *Arte, música e ideas*, México, McGraw-Hill
- GOODWIN, Noël (2001), "Ballet", en *The New Grove Dictionary Of Music And Musicians*, Massachusetts, Grove, vol. 2, pp. 578-584
- GUT, Serge (1997), "La música moderna de 1900 a 1945", en M. C. Beltrando-Patier (dirección) *Historia de la música*, Madrid, Espasa Calpe, pp 731-737
- PATIER, Dominique (1997), "Música instrumental barroca y clásica", en M. C. Beltrando-Patier (dirección) *Historia de la música*, Madrid, Espasa Calpe
- PISTONE, Danièle (1997), "El arte instrumental en el siglo XIX", en M. C. Beltrando-Patier (dirección) *Historia de la música*, Madrid, Espasa Calpe
- PLANTINGA, Leon (1992): *La música romántica. Una historia del estilo musical en la Europa decimonónica*. Madrid, Akal
- PEREZ DE ARTEAGA, José Luis (1983), "Ludwig van Beethoven", en *Enciclopedia Salvat de los grandes compositores*, vol. 4, México, Salvat
- ROWELL, Lewis (1990), *Introducción a la filosofía de la música. Antecedentes históricos y problemas estéticos*. Barcelona, Gedisa
- SAFRANSKI, Rüdiger (2009): *Romanticismo. Una odisea del espíritu alemán*. México, Tusquets
- SAMSON, Jim (2001), "Romanticism" en *The New Grove Dictionary Of Music And Musicians*, Massachusetts, Grove, vol. 21, pp. 596 -603.

Discografía

- BAREMBOIM, Daniel (1982, grabación) *Chopin. The Complete Nocturnes*, 2 CD, Hamburgo, Deutsche Grammophon/PolyGram
- BRENDEL; Alfred (1987) *Liszt. "Anées de pelerinage" (Deuxieme anée: Italie)*, CD, RFA, Philips Classics Productions
- DELLER, Alfred, R. Spencer y The Consort of Six (1989) John Dowland. Lute Songs Vol. II. Come, Heavy Sleep, CD, RFA, harmonia mundi



ENTREMONT, Philippe, G. Casadesus y Ensemble (1978, grabación) *Saint-Saëns. Carnaval des animaux*. S/D, CBS Records/Sony Classical

FISCHER-DIESKAU, Dietrich y Ch. Eschenbach (1985, grabación) Schumann: *Dichterliebe. Liederkreis op. 39. "Myrten": 7 Lieder*, CD, Hanover, Deutsche Grammophon/PolyGram

FRANCO, Horacio y Camerata Aguascalientes (1997), *Il Gardellino*, CD, México, Quindecim Recordings.

FRANCOIS, Samson y A. Cluytens (1998): *Ravel. Piano Concertos. Gaspard de la nuit*. CD, Holanda, Angel Records/EMI Records.

GILELS, Emil (1996), *Edvard Grieg. Lyrische Stücke*, CD, Hamburgo, Deutsche Grammophon/PolyGram

KING'S SINGERS, The (2013): *Pater Noster: A Choral Reflection on The Lords Prayer*. CD, Hong Kong, Naxos

KING'S SINGERS, The, and E. Glennie (1998) *The Street Songs*, CD, Nueva York, RCA Victor/BMG Classics

LEMPER, Ute (1998) *The Best of Ute Lemper*, CD, México, The Decca Records Company Limited/Universal Music Mexico

LUPU, Radu (1995) *Schumann. Kinderszenen. Kreisleriana. Humoreske*, CD, Alemania, The Decca Record Company Limited

LUPU, Radu, A. Previn y London Symphony Orchestra (1987) *Grieg. Schumann. Piano Concertos*, CD, RFA, The Decca Record Company Limited

NORMAN, Jessye y D. Baldwin (1976, grabación), *Les chemins de l'amour*, CD, Hanover, Philips Classics/PolyGram

PICKETT, Ph. Y New London Consort (1987) *Carmina Burana vol. I.*, CD, RFA, Editions de L'Oiseau-Lyre/The Decca Record Company Limited

TERFEL, Bryn y M. Martineau (1995) *The Vagabond*. CD, Hamburgo, Deutsche Grammophon

THIBAUDET, Jean-Yves, T. Harada, R. Chailly y Royal Concertgebouw Orchestra (1993) *Turangalila-symphonie*, CD, Alemania, The Decca Record Company Limited

VV. AA. (1999) *Clasicos para niños*. CD (2), México, The Decca Record Company Limited/Universal Music Mexico

VIENNA PIANO TRIO (1998) *Mendelssohn, Tríos con piano Opp. 49 y 66*, CD, EUA, Nimbus Records

Páginas web de las escuelas y facultades de música consultadas.

CONSERVATORIO NACIONAL DE MÚSICA (CNM), <http://www.conservatorio.bellasartes.gob.mx/oferta-educativa.html>, Fecha de recuperación: 11 de diciembre de 2016

Conservatorio de las Rosas (CR), <http://www.conservatoriodelasrosas.edu.mx/Home/>, Fecha de recuperación: 11 de diciembre de 2016

CENTRO UNIVERSITARIO DE ARTE, ARQUITECTURA Y DISEÑO DE LA UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA (CUAAD) <http://www.cuaad.udg.mx/?q=oferta/licenciaturas/lm/plan-de-estudios>, Fecha de recuperación: 11 de diciembre de 2016

ESCUELA SUPERIOR DE ARTE DE YUCATÁN (ESAY), <http://www.esay.edu.mx/wp/licenciaturas/artes-musicales/>, Fecha de recuperación: 11 de diciembre de 2016

ESCUELA SUPERIOR DE MÚSICA Y DANZA DE MONTERREY (ESMDM), <http://esmdm.edu.mx/>, Fecha de recuperación: 11 de diciembre de 2016

FACULTAD DE ARTES DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIHUAHUA (FA-UACH), http://fa.uach.mx/academica/2011/03/11/licenciatura_musica/, Fecha de recuperación: 11 de diciembre de 2016

FACULTAD DE MÚSICA DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO (FAM) http://www.fam.unam.mx/campus/prope/mp_piano.html/, Fecha de recuperación: 11 de diciembre de 2016

FACULTAD DE MÚSICA DE LA UNIVERSIDAD VERACRUZANA (FM-UV) <http://www.uv.mx/musica/oferta-academica/planes-de-estudio/>, Fecha de recuperación: 11 de diciembre de 2016

ANEXOS

ANEXO I.

NIVELES PREVIOS PARA LA LICENCIATURA EN INSTRUMENTO EN LA UAARTES- UAZ



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ZACATECAS
Área de Arte y Cultura
Unidad Académica de Música

PLAN DE ESTUDIOS NIVEL LICENCIATURA EN MÚSICA
ORIENTACIÓN "INSTRUMENTISTA"

DURACION: 20 SEMESTRES (10 AÑOS)

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

(*) Opciones: Inglés, Francés o Alemán

Opciones de instrumentos:

Clarinete	Piano
Contrabajo	Trompeta
Fagot	Trombón
Flauta	Viola
Guitarra	Violín
Oboe	Violoncello
	Percusiones

Fuente: UAArtes: Plan de Estudios, Licenciatura en Música, Plan 1995.

Como se comenta en el texto, la actual Unidad Académica de Artes, fue durante unos años la Unidad Académica de Música, hasta la creación de la Licenciatura en Artes.

Además, su reestructuración curricular, conocida como plan 2011, se ocupó de lo que



aquí aparece como “III. Nivel Superior”, faltando los llamados aquí como Niveles Previos, los que han mantenido su nombre y plan.

ANEXO II

AGRUPACIONES MUSICALES DE LA ZCZG

AGRUPACIÓN	SEDE	COMENTARIOS
Internacional Banda de Música del Estado	Zacatecas	Una de las agrupaciones con más antigüedad. Abren todos los desfiles y están presentes en la mayoría de los eventos cívicos, así como en las corridas de toros. Cada jueves dan un concierto en la Plazuela Goitia de la ciudad de Zacatecas. Aunque muchos de sus integrantes han hecho toda una carrera en la banda, no son músicos profesionales.
Banda Municipal Santa Cecilia	Guadalupe	Más joven que la banda del Estado. Realizan actividades similares a nivel municipal aunque no se presentan de manera fija en el jardín Juárez de la ciudad de Guadalupe. Organizan el Encuentro Nacional de Bandas Municipales. Formada por músicos no profesionales.
Orquesta de Cámara de la Universidad Autónoma de Zacatecas	Zacatecas	A punto de desaparecer. Se mantuvo durante muchos años por el interés de su fundador Félix Villanueva, hasta su fallecimiento. Realizaban dos temporadas al año, de calidad más bien baja. Ahora escasamente se presentan en los actos oficiales de graduación de las diferentes carreras de la universidad. Los músicos que la conforman en su mayoría no son profesionales.
Orquesta Sinfónica Juvenil de la Unidad Académica de Música de la Universidad Autónoma de Zacatecas (OSJUAMUAZ)	Zacatecas	Integrada por estudiantes de la Unidad Académica de Música de la Universidad Autónoma de Zacatecas. Para completar la dotación de músicos, se realizan intercambios con otras orquestas juveniles de los estados vecinos. Algunos de sus miembros forman parte cada año de la Orquesta Sinfónica Juvenil de México.
Camerata Silvestre Revueltas	Zacatecas	Originalmente Ensamble de Cuerdas de la Unidad de Música de la Universidad Autónoma de Zacatecas. Conformada por alumnos y profesores. Realizan pocas actividades anuales pero con alta calidad.
Orquesta Filarmónica de Zacatecas	Zacatecas	Varían sus integrantes dependiendo del programa y la fecha del concierto, puesto que está integrada en buena parte por estudiantes, egresados y profesores de la UAArtes-UAZ, además de músicos invitados de las orquestas de la región, por lo que se depende de la programación de estas otras agrupaciones para la integración de los músicos necesarios en cada ocasión. Originalmente se presentaban al menos una vez al mes, pero durante el sexenio 2010-2016, el apoyo gubernamental ha sido irregular.
Orquesta de Cámara de Zacatecas	Zacatecas	Integrada por egresados y estudiantes de la UAArtes-UAZ. Se presentan en dos temporadas anuales, con un concierto el último sábado de cada mes.
Camerata Manuel M. Ponce	Zacatecas	Conformada por egresados y estudiantes de la UAArtes. Su repertorio se centra en la música de cámara, por lo que la agrupación cambia dependiendo del programa que se presente. No tienen una calendarización fija.
Orquesta Típica del H. Ayuntamiento	Zacatecas	Toca todos los domingos en diferentes lugares de la capital del estado. También tienen participaciones especiales en algunos festivales. Sus miembros en su mayoría no son músicos profesionales.
Ensamble de guitarras Kanari	Zacatecas	Son todos músicos profesionales, docentes de la Universidad Autónoma de Zacatecas. Participan en la mayoría de los festivales de guitarra del país, además de organizar el ciclo de guitarra del Festival Cultural Zacatecas.

Arista 5	Zacatecas	Agrupación de jazz que durante parte del año tocan en bares y tienen presentaciones en diferentes partes del estado y el país. La mayoría de sus miembros no cuenta con algún grado en música.
Quinteto Universitario de Jazz (QUJazz)	Zacatecas	Ensamble dedicado al jazz que depende de la Universidad Autónoma de Zacatecas. Aunque sus integrantes tienen diferentes grados de preparación, ninguno cuenta con algún grado en música.
Big Band Jazz Zacatecas	Zacatecas	Dirigida por un profesor de la UAArtes-UAZ, como parte de los proyectos del Cuerpo Académico al que pertenece. De reciente formación.
Santur Jazz Trío	Zacatecas	Está conformado por músico con estudios profesionales.
Huayrapamushka (Hijos del viento)	Zacatecas	Agrupación dependiente de la Universidad Autónoma de Zacatecas dedicada a la difusión del folklor musical latinoamericano. Ninguno de sus integrantes tiene algún grado en música.
Diversos tamborazos (Auténtico Tamborazo Zacatecano, Tamborazo de la H. Escuela Normal Manuel Ávila Camacho. Perico's Show, etc.)	Zacatecas	Agrupaciones que se dedican a acompañar las tradicionales "callejoneadas" que se realizan casi todos los días del año en la capital del estado. Además amenizan fiestas y reuniones. Suelen aparecer en la última hora de todo tipo de celebraciones, desde bodas hasta graduaciones. Muy pocos de sus miembros tienen grado en música.
Diversas agrupaciones para baile (Orquesta de Pepe Román, Orquesta de Beto Díaz, Banda Vaggo, Banda España, entre otros)	Zacatecas, Guadalupe	Agrupaciones para amenizar fiestas y bailes, que van desde pequeños cuartetos hasta grandes bandas (<i>big band</i>). Por lo general sólo los directores de las agrupaciones son los que cuentan con grados en música.
Diversos grupos norteños, mariachis y tríos de boleros	Zacatecas, Guadalupe	Pequeños grupos que ofrecen sus servicios durante el día en el Parque Arroyo de la Plata, para acompañar la comida de grupos que ahí se reúnen o por las noches en la Plaza Zamora de la ciudad de Zacatecas, para llevar serenatas y gallos. En menores ocasiones, sobre todo los mariachis, son contratados para amenizar fiestas y celebraciones religiosas. Entre sus miembros no ha sido posible identificar algún músico con grado.
Diversos grupos musicales de los diferentes templos.	Zacatecas, Guadalupe	Dependientes de su parroquia o templo. Sólo se dedican a la música para las celebraciones religiosas. Están conformados en su mayoría por jóvenes y con una estructura entre la rondalla y la estudiantina. No hay músicos profesionales entre ellos. Existen tanto para los templos católicos como para los de otras denominaciones cristianas.

ANEXO III

CALENDARIO ANUAL DE LAS ACTIVIDADES MUSICALES EN LA ZCZG

FEBRERO	Jornadas Musicales César López Zarragoitia	Zacatecas	Serie de conciertos de música académica y conferencias. Se realizan durante la primera quincena del mes. Aproximadamente de una semana de duración y dos actividades al día. Regularmente participan miembros de la comunidad escolar de la UAMUAZ. En las últimas ediciones la fecha de su realización ha variado. Originalmente se realizaba en febrero por ser el mes de nacimiento y muerte de este profesor cubano que radicó sus últimos años en Zacatecas como miembro del personal de la que es hoy la UAArtes-UAZ
SEMANA SANTA	Festival Cultural Zacatecas	Zona Conurbada	Durante este festival, la música en todos los géneros tiene una presencia importante. Los músicos provienen de todo el mundo, aunque los locales tienen fuerte presencia. Dentro de él se llevan a cabo un ciclo de Guitarra Clásica y uno de Jazz. En el sexenio 2010-2016, este festival se decantó por la música comercial, relegando otras expresiones a espacios menores a los que venían ocupando.
ABRIL	Mañanitas y Serenatas de Abril	Zona Conurbada	Participan grupos de música popular del Sindicato de Filarmónicos. Todos los días del mes.
JULIO	Festival internacional de Narración Oral	Zona Conurbada y otros municipios	Aunque no es un festival de música, algunos cuentacuentos de otros países suelen interpretar música durante sus presentaciones. Se realizan callejoneadas con relatos de leyendas y una sesión nocturna en uno de los cementerios de la capital
AGOSTO	Festival Zacatecas del Folclor Internacional	Zona Conurbada y otros municipios	Festival dedicado a la danza folclórica de todo el mundo. Los grupos participantes en su mayoría asisten con sus propios grupos de músicos. Los grupos locales suelen utilizar a diferentes tamborazos.
AGOSTO	Festival de Jazz y Blues	Zacatecas	Recientemente se movió de su fecha regular en noviembre, por cuestiones de clima. Diez días de actividades con músicos de todo el mundo.
SEPTIEMBRE	Feria Nacional de Zacatecas	Zacatecas	Dura dos semanas. Además de los músicos que participan en el Palenque y en el Teatro del Pueblo, que van desde la música vernácula hasta la música electrónica, se están retomando los conciertos de música académica.
OCTUBRE	Festival Internacional de Teatro de Calle	Zacatecas	Más que teatro, son espectáculos callejeros. La música es un ingrediente esencial. La mayoría son composiciones originales para los espectáculos, muchas veces con músicos en vivo. Los músicos locales no suelen participar.
OCTUBRE	Festival Barroco	Guadalupe	Los recitales que se presentan durante este festival se enfocan principalmente en la música antigua. Hay poca participación de músicos locales, puesto que no hay especialistas en música antigua.
DICIEMBRE	Encuentro Nacional de Bandas Municipales	Guadalupe	Tiene una duración de una semana. Alrededor del 12 de diciembre.
DICIEMBRE	Feria Regional de Guadalupe	Guadalupe	Aunque de dimensiones mucho menores a la feria de Zacatecas, tiene actividades similares.

En sexenios anteriores, el Instituto Zacatecano de Cultura “Ramón López Velarde” imprimía y distribuía la llamada Agenda Cultural, donde se podía consultar y verificar toda la actividad musical y artística del estado. En el sexenio 2010-2016 desapareció

esta publicación, que también se encontraba en formato digital. Hoy día, hay que estar al pendiente de lo que se comparte en las redes sociales, principalmente por las agrupaciones musicales, para conocer de las actividades en la ZCZG. Los diarios locales suelen también publicar una Agenda Cultural, por lo menos una vez a la semana.

ANEXO IV
RESPUESTA CRITERIO ANALIZADA

En el siguiente cuadro se puede ver el análisis de elementos (**conceptos**, *relaciones lógicas* y otros elementos), proposiciones y subproposiciones (las primeras antes del punto y las segundas después del punto).

1.1	El Romanticismo Musical es el estilo...
1.2	(Estilo)...que <i>domina</i> el siglo XIX...
1.3	(RM)... que <i>se caracteriza por</i> la preocupación...
1.4	(Preocupación)... por el contenido expresivo...
1.5	(Contenido Expresivo)... <i>más que en</i> la forma.
2.1	El (RM) <i>se divide en</i> Romanticismo temprano,
2.2	(RM <i>se divide en</i>)...el nacionalismo,
2.3	(RM <i>se divide en</i>)... y el neoclásico.
3.1	El RM <i>se caracteriza por</i> el individualismo,
3.2	(El RM <i>se caracteriza por</i>)... la ampliación...
3.3	(Ampliación)... <i>de</i> la armonía,
3.4	(El RM <i>se caracteriza por</i>)... las fuentes extramusicales...
3.5	(Fuentes extramusicales)... <i>para</i> la composición,
3.6	(El RM <i>se caracteriza por</i>)... el virtuosismo,
3.7	(El RM <i>se caracteriza por</i>)... y el papel protagónico...
3.8	(Papel protagónico)... <i>del</i> piano.
4.1	El Sturm und Drang <i>influyó en</i> el (RM)...
4.2	(RM)... <i>con</i> la (preocupación)...
4.3	(Preocupación)... <i>por</i> el (contenido expresivo)...
4.4	(Preocupación)... <i>y por sus</i> temas:
4.5	(Temas:)... la naturaleza,
4.6	(Temas:)... las pasiones,
4.7	(Temas:)... y lo sobrenatural.

5.1	El (SuD) <i>se rebela del barroco...</i>
5.2	(Barroco) ... <i>místico...</i>
5.3	(Barroco) ... <i>y aristocrático.</i>
6.1	El (RM) <i>se rebela del racionalismo...</i>
6.2	(Racionalismo) ... <i>del clasicismo.</i>
7.1	El (RM) <i>tiene por Formas Musicales</i>
7.2	(FM) ... <i>al Lied,</i>
7.3	(FM) ... <i>las miniaturas...</i>
7.4	(Miniaturas) ... <i>para (piano),</i>
7.5	(FM) ... <i>y la música programática.</i>

Cuando el primer concepto de una subproposición aparece entre paréntesis, es porque este concepto es el segundo de la subproposición o bien que ya ha aparecido en cualquier otra subproposición previa. Cuando aparece entre paréntesis el segundo concepto de una subproposición es porque este concepto ya ha aparecido en subproposiciones previas.

En las subproposiciones donde la relación lógica aparece entre paréntesis, se trata de listas. Y en las que la relación lógica aparentemente no se encuentra, son casos en que se encuentra implícita, como en el caso de 4.5, 4.6 y 4.7, puesto que los dos puntos después de Temas, se puede leer como “*que son*”.

ANEXO V

ANÁLISIS DE RESPUESTAS A LAS PRUEBAS MAP DE ALGUNOS PARTICIPANTES ALUMNOS

30/1H18AAg

Prueba previa

La prueba dice “Un tipo de música o un género que tiene características que los diferencia de otros. Es un ritmo lento y solo se incluyen instrumentos de cuerda en él.

Completando implícitos se lee: “[El Romanticismo Musical es] un tipo de música o un género que tiene características que lo diferencian de otros. [El Romanticismo Musical] es un ritmo lento y solo se incluyen instrumentos de cuerda en él.”

Ya sea que tomemos **tipo** o **género** como sinónimo de **estilo**, la subproposición 1.1, aparece completa. El resto del texto del alumno no tiene correspondencia con la respuesta criterio, además de que son sólo suposiciones. No se puede caracterizar a la música romántica solo con los elementos que aparecen en su respuesta.

Por tanto son cuatro puntos de la subproposición en correspondencia, más un punto por todas aquellas donde aparece Romanticismo Musical como uno de sus conceptos: 1.3, 2.1 2.2, 2.3, 3.1 3.2, 3.4, 3.6, 3.7, 4.1, 4.2, 6.1 y 7.1; y uno más por 1.2 donde también aparece **estilo**, para un total de 18 puntos.

Prueba final

“Es un movimiento musical en el cual lo más importante son los sentimientos y tiene muchas influencias la naturaleza y la libertad. Hay más libertad en la línea melódica” es lo que escribió el estudiante, lo cual se interpretó como:

“[El Romanticismo Musical] es un movimiento musical en el cual lo más importante son los sentimientos y tiene muchas influencias [de] la naturaleza y la libertad. [En el Romanticismo Musical] hay más libertad en la línea melódica.

Los conceptos exactos en correspondencia son **Romanticismo Musical** y **Naturaleza**. **Movimiento musical** es un equivalente de **estilo**, mientras los **sentimientos** lo son de las **pasiones** y la **libertad** hace referencia al **individualismo**, entendido éste no como el individualismo de la sociedad contemporánea, sino como la búsqueda de un lenguaje personal por parte del compositor.

Sumados a los 18 puntos de la prueba previa, cuyas ideas y correspondencias aparecen también en la prueba final, hay que sumar uno más para la subproposición 3.1, donde aparece libertad, así como un punto más para 4.5, por naturaleza y 4.6 por pasiones, para un total de 21 puntos.

38/1J21SXc

Prueba previa.

El alumno escribió: “Bueno, según yo me imagino es una etapa muy importante de la música.”

Esto se ha interpretado como respuesta a la primera parte de la pregunta, por lo que en ella encontramos texto implícito, que al incluirlo en su respuesta y señalarlo entre corchetes se lee: “Bueno, según yo me imagino [el Romanticismo Musical] es una etapa muy importante de la música.”

Encontramos un concepto idéntico, el **Romanticismo Musical**, y otro que los alumnos suelen usar como sinónimo de **estilo**, que es **etapa**. Estos conceptos están unidos por medio de la relación lógica manifiesta en es. El resto del texto no tiene ninguna correspondencia con la respuesta criterio. De hecho, todo lo que va antes del primer concepto se ha tomado como un par de muletillas que no son necesarias para la comprensión del texto, por lo que se clasificaría todo ello como parte de los otros.

En resumen, se encuentra completa la subproposición 1.1, que puntuaría con un 4. También están todas las subproposiciones en las que los dos conceptos toman parte, que son 1.2 para estilo, 1.3, 2.1 2.2, 2.3, 3.1 3.2, 3.4, 3.6, 3.7, 4.1, 4.2, 6.1 y 7.1, para un total de 18 puntos.

Prueba final.

El alumno escribió: “Es un periodo entre el clasicismo y el moderno. Sonata, Sinfonía.”

Completando los implícitos, este texto se leería: [El Romanticismo Musical] es un periodo entre el clasicismo y el [periodo] moderno. [El Romanticismo Musical tiene por Formas Musicales a la] Sonata [y a la] Sinfonía.

Además de lo que aparece en su prueba previa, con el cambio entre **etapa** y **periodo**, que es otro de los sinónimos que usan los alumnos para **estilo**, encontramos la subproposición 7.1 que deriva de la parte de la pregunta que está respondiendo. También aparece ahora el concepto **clasicismo**. Es difícil precisar qué quiso decir el alumno con **moderno**, probablemente lo hizo para referirse a la música del siglo XX, a los estilos que conocemos como contemporáneos. Entre el romanticismo y estos últimos estilos hay otros más, por lo que tomar esta parte de su respuesta como equivalente o alusivo a que el estilo domina el siglo XIX, de la subproposición 1.2, es un tanto arriesgado.

Esto da un total de 8 puntos por las subproposiciones 1.1 y 7.1, 12 puntos para las restantes donde aparece **Romanticismo Musical**, uno por 1.2 en que aparece **periodo**, tres por donde aparece también **Formas Musicales**, que son 7.2, 7.3 y 7.4, y uno más por donde aparece **clasicismo**, 6.2, para un total de 25 puntos.

61/3E19AGF

Prueba previa.

Directamente, con los implícitos necesarios, la prueba del alumno se lee: “[El Romanticismo Musical] es una etapa de la historia musical, sin embargo, a lo largo de

un año no he visto el tema como tal, no sabría dar una explicación. [En] la materia de Apreciación Musical sólo hemos llegado al Barroco.

La respuesta contiene mucha información sobre el proceso formativo de este participante, es por eso que no hay que dejarse llevar y tomar **tema** como un concepto en correspondencia, puesto que en el criterio hace referencia a los contenidos de las obras, no a los contenidos de los programas de las asignaturas, como en la respuesta del estudiante. Sin embargo, está claro que sabe que el tema aparecerá y que es posterior al estilo **Barroco**, pues el abordaje de los estilos se hace de manera cronológica, de los más antiguos a los más recientes. Una vez más aparece **etapa** como sinónimo de **estilo**.

Por tanto, como en muchos casos tenemos que se encuentra solamente completa la subproposición 1.1, más las subproposiciones donde aparecen los conceptos Romanticismo Musical, Estilo y Barroco, que son 1.2, 1.3, 2.1 2.2, 2.3, 3.1 3.2, 3.4, 3.6, 3.7, 4.1, 4.2, 5.1, 5.2, 5.3, 6.1 y 7.1, que arrojan un total de 21 puntos.

Prueba final

“El Romanticismo [Musical] es un periodo musical en el que aparecen formas musicales como la sinfonía. En este periodo [el Romanticismo Musical] ya no era tan cuadrada la música, se le daba más expresión. Acerca del Sturm und Drang no lo hemos visto aún, creo que por cuestión de tiempo durante el semestre.”

Nuevamente encontramos comentarios sobre los que no sabe. La “cuestión de tiempo” a la que hace referencia, probablemente sea la huelga que estalló en el mes de febrero y les recortó las sesiones de clase por lo que es probable que esa sea la razón para no haberlo visto en clase. O al menos, es la explicación que ella tiene para no recordar haberlo visto en clase.

Tenemos una vez más 1.1 en correspondencia completa, ahora con **periodo** por **estilo**. La sinfonía, en su forma actual, aparece en el periodo clásico, no en el romántico, por lo

que sólo tomamos como elemento en correspondencia al concepto **Formas Musicales**. La siguiente oración es una de las más complejas para analizar, pero la decisión de que equivale a que el **Romanticismo Musical** *se caracteriza por* la **preocupación por el contenido expresivo más que en la forma**, es decir de la subproposición 1.3 a la 1.5, aunque parece faltar un poco de énfasis en que es una característica esencial del estilo y no aparece la relación entre **contenido expresivo** y **forma**, se debe principalmente a que si como en otros casos, cuadrada hubiera aparecido junto a clasicismo, se tomaría más como una correspondencia a la proposición 6.

Por tanto se tienen cuatro puntos para 1.1, 1.4, y 4.3, tres puntos para 1.3, dos puntos para 1.5, 4.1, 4.2 y 7.1, más un punto para 1.2, 2.1, 2.2, 2.3, 3.1, 3.2, 3.4, 3.6, 3.7, 5.1, 6.1, 7.2, 7.3 y 7.5, para un total de 37 puntos.

65/3E21MAP

Prueba previa

“[El Romanticismo Musical] es un movimiento musical que apareció después del barroco (¿?). “

Sólo encontramos en correspondencia la subproposición 1.1, con **movimiento musical** en el lugar de **estilo**; y el concepto **barroco**. Esto representa cuatro puntos por la subproposición y uno por cada vez que aparecen Romanticismo Musical, Estilo y Barroco en el resto de subproposiciones, lo cual da un total de 21 puntos.

Prueba final

“[El] Romanticismo musical [es]: [el] periodo musical en el cual se compone en base a los sentimientos del ser humano dejando de ser exclusiva la composición hacia lo religioso. [El Romanticismo Musical] surge después del periodo clásico. [El Romanticismo musical tiene por] Formas Musicales [a]: [la] sonata, [el] poema sinfónico, [la] música programática [y la] sinfonía.

Encontramos 1.1 con **periodo musical** por **estilo**, así como 7.1 y 7.5 como subproposiciones completas en correspondencia. Hay solo un concepto suelto en correspondencia idéntica: **composición**. Otros conceptos que aparecen en forma equivalente son: **religioso** por **místico**, **periodo clásico** por **clasicismo** y **sentimientos** por **pasiones**. Uno que se puede considerar que aparece dos veces es **música programática**, puesto que el **poema sinfónico** es una música programática.

Cuatro puntos para las tres subproposiciones en correspondencia, más un punto por las apariciones de los conceptos en correspondencia en 1.2, 1.3, 2.1, 2.2, 2.3, 3.1, 3.2, 3.4, 3.5, 3.6, 3.7, 4.1, 4.2, 4.6, 5.2, 6.1, 6.2, 7.2 y 7.3. Esto hace un total de 31 puntos.

74/5A14PNT

Prueba previa

“El romanticismo [musical] es un periodo musical el cual se caracterizaba por sus armonías que representaban una melodía con un estilo romántico. El Sturm und Drang influyó [en el Romanticismo Musical] en el ritmo musical, armonías y melodías diferentes. [El Romanticismo Musical tiene como] las principales formas musicales [que] son: el ritmo y las melodías.”

La mayoría de los alumnos presentan 1.1 en correspondencia, aunque en este caso aparezca **periodo musical**, por **estilo**, aunque este concepto es usado más adelante. Otras subproposiciones en correspondencia son las que provienen directamente de la pregunta de la prueba, que son 4.1 y 7.1. Existe además un concepto aislado en correspondencia: **armonía**, aunque aparece pluralizado. El resto de la respuesta del participante no tiene correspondencia con el criterio, además de que son una frase autoexplicativa redundante y dos frases que en el fondo no dicen nada, pues desde siempre la música ha tenido ritmo, y la melodía y la armonía son parte de la mayoría de los estilos musicales occidentales, simplemente no dice cómo serían para nuestra pregunta en cuestión.

Cuatro puntos para tres subproposiciones en correspondencia, más uno para las subproposiciones donde aparecen Romanticismo Musical, Estilo, Sturm und Drang y Formas Musicales, que son 1.2, 1.3, 2.1, 2.2, 2.3, 3.1, 3.2, 3.3, 3.4, 3.6, 3.7, 4.2, 5.1, 6.1, 7.2, 7.3 y 7.5, para un total de 29 puntos.

Prueba final

“El Romanticismo Musical es una época que tuvo en auge todas las piezas románticas. En esta época destacó el compositor Frédéric Chopin.

“[El Sturm und Drang influyó en el Romanticismo Musical con] el tipo de melodías e intervalos que utilizaban los compositores, así mismo [en] crear generalmente las piezas en forma de vals (3/4) o sus derivados.

“[El Romanticismo Musical tiene por formas Formas Musicales al] Compás de $\frac{3}{4}$ o sus derivados, melodías y armonías suaves o dramáticas.

Nuevamente se encuentran las mismas correspondencias que en la prueba previa, a las que se agregan dos conceptos que hacen alusión a otros que aparecen en el criterio. En principio consideramos que **compositores** hace una alusión al producto del trabajo de éstos, la **composición**, que forma parte de la subproposición 3.5. Mientras que vals, así como otras formas pequeñas mencionadas por otros estudiantes, ha sido tomado como alusión a las **miniaturas**, que completa la subproposición 7.3.

En ningún caso se ha tomado el nombre de algún compositor como alusión a una subproposición o concepto, porque no sabemos cuál es la representación que tiene el alumno sobre el autor que mencione. El resto de la respuesta del alumno, que es muy semejante a lo que responde en la prueba previa, no tiene correspondencia con el criterio.

Entonces son cuatro subproposiciones completas en correspondencia, más todas las demás que aparecen en su prueba previa con un concepto en correspondencia, con excepción de 7.3 que ahora aparece completa, a las que se añaden la 3.5 y 7.4, para un total de 34 puntos.

Prueba previa

“[El Romanticismo Musical] es el movimiento musical caracterizado por influencias varias tales como la naturaleza, la literatura y otros campos artísticos, que proyectan de diversa manera la creación musical. Este movimiento es fuertemente reconocido por elementos extramusicales que podían ser incluso la vida del compositor, sus ideales que paulatinamente van formando un modelo cultural muy popular.

“Del Sturm und Drang no recuerdo nada.

“[El Romanticismo Musical tuvo por Formas musicales a] la sinfonía, [los nocturnos], [las] Mazurcas y [los] estudios.

Aparecen claramente dos subproposiciones en correspondencia que derivan de la pregunta, que son 1.1 y 7.1. En el caso de 4.1, el segundo párrafo de la respuesta del participante está lleno de autoreferencias, como “recuerdo que” y “no recuerdo nada”, por lo que sólo aparecen los dos conceptos. Otra subproposición que aparece completa, pero que uno de sus conceptos aparece de manera equivalente es 7.3, pues tal como en el caso anterior aquí presentado, por **miniaturas** se tomaron como equivalentes los **nocturnos**, las **mazurcas** y los **estudios**. Otros conceptos equivalentes son **elementos extramusicales**, por **fuentes extramusicales**, y **creación musical** por **composición**. Por último el concepto **naturaleza** aparece de manera idéntica.

Por tanto, son cuatro puntos por las tres subproposiciones que aparecen completas; dos para 3.4, 3.5 y 4.1 en la que aparecen sus dos conceptos, y un punto para las subproposiciones con un solo concepto: 1.2, 1.3, 2.1, 2.2, 2.3, 3.1, 3.2, 3.6, 3.7, 4.2, 4.5, 5.1, 6.1, 7.2, 7.4 y 7.5, para un total de 34 puntos.

Prueba final

“[El Romanticismo Musical] es el estilo musical que se generó principalmente en Alemania, se caracteriza por una predilección hacia lo obscuro, además de retomar elementos de la naturaleza con el objetivo de hacer una reflexión sobre la naturaleza humana, así como su función dentro del mundo que habita.

“[Yo] no recuerdo [Cómo el Sturm un Drang influyó en el Romanticismo Musical].

[El Romanticismo Musical tiene por Formas Principales all] nocturno, [la] Rapsodia, [el] estudio [y la] ópera.

Aparecen completas las tres subproposiciones que se derivan de la pregunta, además de 7.3 en la misma manera que en la prueba previa. En el caso de 7.2, el concepto **Lied** aparece de manera equivalente con la **ópera**. Desde el estudio de 2010 se ha tomado como de esta manera porque para los alumnos que comienzan su formación musical toda aquella pieza cantada con una voz educada, para ellos es ópera.

Aparecen con dos conceptos más, uno idéntico, **naturaleza** y el segundo de manera equivalente, en el que lo **obscuro** se toma por **sobrenatural**.

Son entonces cuatro puntos por cinco subproposiciones en correspondencia, , más un punto para las subproposiciones con un solo concepto que son: 1.2, 1.3, 2.1, 2.2, 2.3, 3.1, 3.2, 3.4, 3.6, 3.7, 4.2, 4.5, 4.5, 4.7, 5.1, 6.1 y 7.5, que suman 37 puntos.

87/7A15PNX

Prueba previa

“[El Romanticismo Musical] es una época o periodo en el cual la música es de amor y desamor, y otros temas.”

Aparece completa la subproposición 1.1 y los conceptos de 4.6, tomando como equivalente **amor y desamor** por **pasiones**. En total son cuatro puntos de la suproposición completa, dos de la siguiente y uno de 1.2, 1.3, 2.1, 2.2, 2.3, 3.1, 3.2, 3.4, 3.6, 3.7, 4.1, 4.2, 4.4, 4.5, 4.7, 6.1 y 7.1, para un total de 23 puntos.

Prueba final

“[El Romanticismo Musical] es un periodo en que se piensa mucho sobre el amor y desamor, entre otros temas.

“[El Romanticismo Musical tiene por formas principales a los] madrigales, sonatas y serenatas.”

Con respecto a la prueba previa lo único nuevo es la subproposición 7.1, que aumenta el total a 29 puntos, al agregar también 7.2, 7.3 y 7.5.

90/7C18MAM

Prueba previa

“El Romanticismo Musical fue un periodo localizado después del barroco y antes del moderno, aproximadamente entre los años 1810 y 1900.

“[El Romanticismo Musical tiene por Formas Musicales al] Lied, [la] sonata, [la] sinfonía [y la] serenata.”

Aparecen claramente 1.1 y 7.1 y 7.2, aunque la conjugación de la primera está en pasado, pero la relación lógica sigue siendo la misma: la identidad. Hablar de “entre 1810 y 1900” es decir que se habla del **siglo XIX**, por lo que el alumno está diciendo que este **periodo (estilo) domina el siglo XIX**, lo que es en realidad 1.2. Sólo aparece otro concepto en correspondencia idéntica: **barroco**.

Por tanto son cuatro proposiciones completas, más aquellas donde aparece uno de los conceptos que las conforman: 1.3, 2.1, 2.2, 2.3, 3.1, 3.2, 3.4, 3.6, 3.7, 4.1, 4.2, 5.1, 5.2, 5.3, 6.1, 7.3 y 7.5, que dan un total de 33 puntos.

Prueba final

“[El Romanticismo Musical] es un periodo desarrollado en el siglo XIX, iniciado en Alemania e Inglaterra, que abarcó la mayoría de las artes.

“El Sturm und Drang (Tormenta e Ímpetu) fue un movimiento que se desarrolló en Alemania.

“[El Romanticismo Musical tiene por Formas Musicales a la] Sonata, [la] sinfonía, [el] Lied [y el] cuarteto.”

Además de las cuatro subproposiciones completas de la prueba previa, aparece ahora el concepto **Sturm und Drang**, que si bien lo que dice de él es cierto, no tiene correspondencia con la respuesta criterio. Resultaría útil esto si lo que preguntáramos fuera este estilo y no con el que se ha trabajado.

Por tanto, al puntaje obtenido en la prueba previa, se eliminan los puntos de 5.2 y 5.3, pero se añade un punto más a la subproposición 4.1 porque están los dos conceptos, para un total de 32 puntos.

ANEXO VI

EJEMPLOS DE ANÁLISIS DE ENTREVISTAS

Entrevistado: 93/7C21SXc

Entrevistador: EARP.

Lugar: UAArtes- UAZ, Edificio de Música, Salón C10.

Fecha: Sábado 20 de septiembre de 2014.

Hora: 19:00 a 19:10.

Tipo de entrevista: Única

Objetivo de la entrevista: Identificar cuáles conceptos erróneos y elementos de la respuesta del test MAP de los profesores han sido compartidos en clase de instrumento, según los recuerdos de los alumnos, para identificar después coincidencias con su prueba final y la del profesor.

El alumno se encontraba en el edificio de la escuela, aunque hubo que buscarlo por los salones. Se pudo iniciar a tiempo por la pausa entre este entrevistado y el anterior.

<p>TRANSCRIPCIÓN. Los subrayados son elementos que se identifican. E: entrevistador. A: alumno. La transcripción es literal, sólo se agregan actos entre paréntesis. Datos del entrevistado y profesor en la clave generada.</p>	<p>COMENTARIOS.</p> <p>Los elementos identificados se clasifican como Elementos en correspondencia (EC) en la prueba final del alumno, Elementos no en correspondencia (ENC) en esa misma prueba, Conceptos erróneos del profesor (CEP) y Conceptos Erróneos Compartidos (CEC) tanto en la prueba del alumno como del profesor, conceptos erróneos del alumno (CEA). Negritas para identificar elementos con los que el alumno hace referencia al estilo romántico, a través de la pieza.</p>
---	---

E: ¿Puedes decir tu nombre?
A: 93/7C21SXc
E: Estudias saxofón con el maestro c.
A: Ajá.
E: ¿Cuándo viste esta pieza?
A: Esta pieza...fue en el semestre anterior (se refiere al semestre Enero Junio 2014).
E: Bien. El *Vocalise* de Sergei Rachmaninov.
E: Bien. Lo que se trata es ver, vamos a platicar qué te dijo el maestro sobre esta pieza, enfocado al estilo.
A: ¿Al estilo?
E: Sí. La tienes en la cabeza, ¿no? (*tarerea el tema*) Bien. ¿Cómo te fue en el examen cuando tocaste ésta?
A: Me fue muy bien.
E: ¿Sí?
A: Sí.
E: ¿Quién te la acompañó?
A: Este...¿Cómo se llama el profe? Mmmm. Ay, olvidé su nombre... Este... Ay, olvidé su nombre, el profe..
E: ¿X, JC?
A: No, es uno (*Lo describe*).
E: *Repite la descripción ¿b?*
A: b.
E: Ok. Bien. ¿Recuerdas más o menos qué te dijo el maestro cuando la estuvieron ensamblando, cuando la estuvieron...?
A: (*interrumpe*) ¿Viéndola en clases?
E: Viéndola en clase.
A: Ajá. Bueno, que era **muy cantable**, porque de hecho es para...ésta es para que alguien la cante.
Que es, este...**muy melodiosa**, que las **frases deben** de estar muy...mmm, ¿cómo se explica? Como, como **relacionar cada nota con un todo**, no estar brincando en cada nota, sino estar pensándolo cómo sube la melodía y cómo al final va relajando, cómo va cayendo. **Relaja, respiro y vuelvo a empezar con otra frase**. Estuvimos viendo frase por frase. Eh...era de mucho aire, esta pieza lo que tenía es que es muy cansada en cuanto a aire. Y... en sentimiento, pues que era como **muy romántica pero muy oscura a la vez**, ¿no?. Y... sólo eso.
E: Sólo eso te dijo. ¿Qué otras ideas te apporto, qué te dijo del autor?
A: Del autor...no...
E: ¿No hablaron nunca del autor?

Identificación del alumno.

Identificación de la obra

Se plantea la actividad.

Se identifica al profesor con quien la tocó en el examen. Como no recuerda su nombre se le dan opciones. JC no participó en el estudio porque no tiene alumnos del nivel. Se eliminó la descripción que hizo del maestro acompañante, para mantener el anonimato.

La descripción del trabajo sobre la pieza en clase que hace aquí es prácticamente enfocada a los aspectos técnicos de su ejecución, así como su origen como pieza vocal.

Romántica (¿CEA?): No queda claro el uso del término, aunque al utilizar el modificador *muy*, me sugiere la presencia del conflicto R=A, así como acompañarla de *pero muy oscura a la vez*.
Se intenta explorar si se abordó el estilo a partir del autor. Parece ser que no fue así.

A: No. Nunca hablamos del autor.
 E: Del estilo, ¿algunas características del estilo? Ahorita me estabas diciendo de la pieza en particular. Pero, esto es romanticismo un poco tardío...
 A: Ajá, sí es tardío...
 E: Pero ¿qué más te comentó el maestro sobre el romanticismo, específicamente de esta pieza?
 A: No, no platicamos...
 E: No platicaron sobre el estilo. ¿No abordaron asuntos de ... características del estilo, sus temáticas? ¿Nada? ¿Qué forma tiene más o menos esta pieza?
 A: No...
 E: Tampoco vieron cuestiones de estructura en la pieza. Ok.
 A: Bueno, sí tal vez de... pero no, es también de... de características de la pieza. Dónde se sentía...eh... ¿cómo le explico esto?... **Dónde se sentía el clímax de la pieza. Porque de hecho sí vemos cada frase, dónde empieza, dónde... dónde sube, dónde baja. Y también vemos los... ¿cómo se dicen?...los...las intenciones y en general toda la pieza de la misma forma como vemos las frases.**
 E: ¿Ensayaste solo con b?
 A: Sí.
 E: ¿Algo te comentó b o nada más se dedicaron a ensamblar?
 A: Sí, nada más nos dedicamos a ensamblar.
 E: No discutieron nada sobre la interpretación, sobre...
 A: *(interrumpe)* Mmm, no...
 E: Nada. Entonces sólo era... estaban viendo las cuestiones de la línea melódica, la conducción de la línea...
 A: *(Afirma)* Mhm.
 E: ...la intención, la fuerza que debe llevar, la emoción: más, menos. No hablaron de forma, no hablaron de estilo, no hablaron de género, nada, ni del autor, no se ubica...
 A: *(Vuelve a interrumpir)* Mmmm, no...
 E: Ok.
 A: Normalmente al profe b se le llevamos las piezas muy preparadas y ya las ensamblamos.
 E: Mhm. Pero con c ¿tampoco hablaron nada de esto?
 A: No. Yo creo que cuando hablamos de compositores es más bien cuando vemos obras originales para saxofón.

Se intenta ver si abordaron el tema del estudio desde otros puntos de partida. Igualmente, según los recuerdos del alumno, no fue así.

Se intenta rastrear si con el pianista acompañante se intercambiaron conocimientos sobre el tema. El pianista b es uno de los profesores con mejor desempeño en su prueba.

El alumno describe parte del trabajo regular durante la clase de instrumento. Regularmente parece que sólo se abordan biografías de autores de obras originales para sax.

E: Ajá.

A: Cuándo... sí nos platica un poco más.

E: En este caso, como es una adaptación, no hablaron...

A: Mhm.

E: Ok. Bueno, pues eso es todo. Muchísimas gracias.

Cierre.

Comentario: a pesar de que entre el alumno y yo hay bastante confianza puesto que fue mi alumno durante los dos años de Apreciación Musical, es difícil hacerlo hablar en esta ocasión. No han CEC porque el profesor no tiene alguno en su prueba. Tampoco hay en la del alumno, que es muy breve. Aunque en la clase, según el relato del alumno aparece como CEC el conflicto R=A.

Entrevistado: 60/3E19AAB

Entrevistador: EARP.

Lugar: UAArtes- UAZ, Edificio de Música, Salón C10.

Fecha: Sábado 13 de septiembre de 2014.

Hora: 17:00 a 17: 30.

Tipo de entrevista: Única

Objetivo de la entrevista: Identificar cuáles conceptos erróneos y elementos de la respuesta del test MAP de los profesores han sido compartidos en clase de instrumento, según los recuerdos de los alumnos, para identificar después coincidencias con su prueba final.

El alumno se encontraba en el edificio de la escuela, esperando fuera del salón desde antes de la hora concertada, se pudo iniciar a tiempo.

<p>TRANSCRIPCIÓN. Los subrayados son elementos que se identifican. E: entrevistador. A: alumno. La transcripción es literal, sólo se agregan actos entre paréntesis. Datos del entrevistado y profesor en la clave generada.</p>	<p>COMENTARIOS.</p> <p>Los elementos identificados se clasifican como Elementos en correspondencia (EC) en la prueba final del alumno, Elementos no en correspondencia (ENC) en esa misma prueba, Conceptos erróneos del profesor (CEP) y Conceptos Erróneos Compartidos (CEC) tanto en la prueba del alumno como del profesor, conceptos erróneos del alumno (CEA) . Negritas para identificar elementos con los que el alumno hace referencia al estilo romántico, a través de la pieza.</p>
<p>E: Me das tu nombre completo, tu instrumento y tu maestra, por favor. A: 60/3E19AAB, ¿y semestre también? E: No, ya lo tengo. A: Y este... Estudio violín y mi maestra anteriormente era B. Y ahora es A. E: ¿Cuándo comenzaste con A? A: Apenas este semestre. E: Ah, ok, no hay ningún problema... A: Lo que vi Romántico ya lo había visto con B. E: Perfecto. Esto es de lo que se trata...(revisando las partituras del alumno)</p>	<p><i>Preguntas de ubicación y corroboración de datos.</i></p>

¡Ah, viste el de Mendelssohn, qué tal! Bien. Bueno, estas son las dos obras románticas que viste, el Concierto para violín op. 64 de Felix Mendelssohn Bartholdy, y la Fantasía sobre Carmen Op. 25 de Pablo de Sarasate. ¿Quién te acompañó?

A: La maestra h en las dos ocasiones.

E: Perfecto. Bien. Vamos a comenzar con Mendelssohn. Lo que estamos haciendo es ver qué te dijo la maestra sobre la obra, sobre el autor, sobre el estilo, cuando la estuvieron estudiando. Hay muchas cosas que se dicen en la clase de instrumento. Ok. ¿En qué semestre la viste?

A: Tercero.

E: O sea Agosto Diciembre del 2013.

Perfecto. Bien. ¿Viste todos los movimientos?

A: No, sólo el primero.

E: Sólo vieron el primero. Bien. ¿Qué te dijo la maestra del autor?

A: Bueno, de hecho con la maestra B no nos poníamos tanto investigación sobre las obras, sino más bien sobre los motivos, los... cosas más musicales como los golpes de arco, las intenciones, las ligaduras, que **una ligadura puede cambiar un tema romántico a hacerlo más jocoso**. Este, más bien veíamos cosas musicales. De hecho nunca... por ejemplo, lo que supe del concierto yo lo investigué aparte: que tardó seis años en escribirlo, que **empieza con un acompañamiento de la orquesta mucho muy sutil y muy romántico** (*tararea*), y que es... de hecho lo que yo me imaginaba cuando escuchaba el acompañamiento y que comenzaba a tocar, **era como una noche, oscura, a la luz de la luna. Algo más que romántico, melancólico y muy triste. De hecho es Molto Appassionato. Recordaba por ejemplo, la historia de Romeo y Julieta, que tal vez trataban en la noche. Recordaba lo poco romántico que había sido la historia de Drácula**, este, y eso me ayudaba bastante en la interpretación.

E: Dime: ¿hablaron de la estructura musical de la pieza?

A: ¿La estructura musical?

E: Las partes como están estructuradas, la forma musical de este movimiento.

La sorpresa sobre el concierto de Mendelssohn es por el semestre del alumno cuando lo estudió.

La maestra h se negó a participar en el estudio por lo que no se abordan sus comentarios.

Explicación de las razones de la entrevista y clarificación sobre la obra estudiada.

Romántico (CEA): tanto en posttest del alumno como en lo que explica de la clase, se utiliza para referirse a lo amoroso o sentimental. No queda claro si lo utiliza la maestra, pero no aparece en la prueba de ésta.

Noche oscura a la luz de la luna (ENC): Equivale a la naturaleza y lo sobre natural, de los temas del romanticismo.

Romeo y Julieta, Drácula (ENC): fuentes extramusicales para la ejecución a las que recurre el alumno, por lo que se puede considerar que se alude a lo primero.

El término estructura musical y forma musical parecen no estar claros en el alumno. No se quería utilizar ejemplos como allegro sonata o rondo, para permitir que el alumno recordara por sí mismo.

A: Ajá. ¿Cómo?

E: ¿Cómo están acomodados los materiales?

A: No entiendo muy bien a lo que se refiere.

E: Las estructuras musicales, las formas musicales. ¿Qué forma tiene este movimiento de concierto? ¿Hablaron de eso en la clase?

A: ¿Se refiere a que ... a que es bastante romántico?

E: No, no estamos hablando del contenido, estamos hablando de la forma musical. Netamente hablando de la forma musical.

A: Las partes.

E: Las partes, cómo está estructurada cada parte.

A: **Pues de hecho tiene el tema principal. El tema principal, luego tiene variaciones cuando es la primera parte virtuosística, entre comillas, con los tresillos. Y luego ya entra la orquesta en un *tutti* más fuerte. Después viene el segundo tema en el otro. (Da vuelta a la página) Aquí en el tres, viene el segundo tema, después otra variación, con semicorcheas. Lo que me di cuenta es que es tema sencillo y luego la variación. Tema y variación, tema y variación. De hecho aquí está uno y aquí es otra vez. Y más que variación del tema, es variación armónica de lo.... Las tonales que se va gradualmente va....va adquiriendo, lo vuelve a repetir pero con otro tipo de figuras, y con cosas que parecieran que no son lo mismo. Este...por ejemplo, aquí ya vemos las escalas y luego empiezan las dobles cuerdas que viene exactamente lo mismo de la primer variación con puras negras, corcheas, después, este... los tresillos de... en... el... ¡sí!...Y luego otra vez variación y volvemos más o menos a la misma figuración pero con otro tema. Este...después llega al... otra vez al tiempo tranquilo donde prácticamente se cambian los papeles y el violín acompaña a la orquesta. Después empieza otra vez otro pequeño tema mucho muy sutil, muy tranquilo y...de hecho, lo que le decía de la noche oscura y todo eso, me imagino todo en la parte en la que es el segundo tema con**

Virtuosística, virtuosismo (EE): Elemento en correspondencia alusiva, en la prueba final del alumno. Sin embargo aparece claramente en la entrevista.

Noche oscura, tormenta, caballo, amaneciendo (ENC): nuevamente alusión a la naturaleza.

los...con la parte más intensa, ahí imaginaba una tormenta, no sé, arriba de un caballo. Y después aquí más tranquilo, pasó, quizás está amaneciendo, porque es otro tema completamente diferente, más...menos romántico y meloso, sino más...ni siquiera...ni siquiera...turbio. Es algo ya, como más claro, más sencillo también, ya en tono mayor, que da otra percepción de la música y entonces acá volvemos otra vez a...aquí pasamos a la modulación del mi menor al Sol Mayor y dónde volvemos a ver otro tema y con sus variaciones (*tararea*). Y como es para esto, también da una sensación de agitación y de desesperación. Eso es lo que me imaginaba. Yo lo vi subiendo el tiempo, pero como esta no es la partitura que usé para el examen, aquí le puse...empezamos a subir tanto la...modulación de la...del tiempo, como la de...el sonido. Lo empezamos a hacer más fuerte hasta llegar a la parte más, como quien dice, donde comúnmente se dice que llora el violín. Son notas muy agudas, con octavas y que se escucha mucho muy...de hecho para algunas personas no soportan el violín. Los violistas y los chelistas por lo general no soportan el sonido del violín por esos agudos. Y aquí vemos cómo se pasa desde...desde una nota súper aguda, hasta la primer cuerda. Y son esos saltos que son, prácticamente mortales para un violinista, y que claramente no estaban hechos por un violinista. Por ejemplo, románticamente, entre el concierto de Beethoven y Chaikovski, y el de Mendelssohn que son de los más conocidos de... Dos no fueron hechos por un violinista, así que, muchas partes los dedos, no, no se acomoda. Y el Chaikovski fue... ni siquiera fue escrito por un violinista, pero se veía que era alguien que conocía muy bien la técnica del violín, y que a pesar de que sus contemporáneos dijeron que era imposible y horrendo para tocarlo, a Chaikovski le valió y lo dejó tal cual, como el de piano, a él le importó que le dijeran que era horrible, y los dejaba tal cual como eran porque él sabía que eran

Romántico y meloso (CEA) : igual que anteriormente.

Agitación, desesperación (EC): Dentro de lo que el alumno señala como sentimientos, alusivo al concepto pasiones del criterio.

Piano (ENC): A pesar de que no está señalado directamente en relación al romanticismo, está aludiendo a un compositor romántico para elaborar el ejemplo que desarrolla.

perfectos. Y que había alguien, en...quizá ni siquiera en su época, que lo iba a valorar. Por ejemplo Anne Sophie Mutter dice que es de lo más cómodo que puede haber. Independientemente de su, de la.. del virtuosismo que tiene, dice, las posiciones y los saltos de cuerdas son muy cómodos, dice, y Beethoven no. Es como el Sibelius, que pasas de la primer cuerda, hasta prácticamente las últimas octavas de la última. Y eso es muy mortal para el violín. Ocupa mucho virtuosismo en otro sentido.

E: Regresemos a la clase. Todo lo que estás diciendo me parece muy interesante. Pero en la clase, la maestra ¿cómo te fue guiando para abordar el material?

A: Bueno, como acababa de pasar de un Mozart que es completamente distinto, este... para empezar, como se supone que, como vas avanzando, puedes ir viendo una cosa más difícil o una aparentemente más fácil, porque a pesar de que vez la partitura y el Mendelssohn no tiene casi, casi nada de... de dificultad técnica, la verdad es que sí, por lo mismo de que... Como el Beethoven, que la partitura también está aparentemente muy vacía, son cosas que no fueron hechas por un violinista. Y que las cosas de... y que las cosas de...a veces es más difícil las cosas que parecen sencillas, como estos cambios que, son fáciles, pero son, requieren de muchísima afinación, así que me dijo: “En el Mozart nunca vas a encontrar saltos así. Tú vienes acostumbrado de una zona de confort, de una posición, igual y cambias de posición pero... no, no hay cosas tan peligrosas. **Y aquí en lo romántico hay muchos saltos de cuerda y muchos diferentes golpes de arco.**” Dice: “si tienes cuatro notas, posiblemente cada una tenga un golpe de arco diferente, y si lo haces mal va a cambiar totalmente la precepción del sonido.” Y lo que yo siempre he pensado, que para entender un compositor y para poder interpretar su obra, hay que saber en qué se inspiró, en qué época vivía, él cómo vivía, cómo lo veían las personas. Y musicalmente, también la idea que tenían.

E: ¿Esto te lo dijo la maestra o eso lo tienes tú ya como...?

En lo romántico hay muchos saltos de cuerda y muchos diferentes golpes de arco (EC): Desarrolla el virtuosismo, sin embargo no es un concepto que aparezca en la prueba de su maestra.

A: (*Interrumpe*) No, esto ya es a través de documentales y películas que he visto, que me he dado cuenta. Y las veces que hemos ido a Europa se da uno cuenta que es una vida muchísimo muy distinta, y a pesar de que ya no es lo mismo, sigue siendo muy distinta. Y luego escuchas a Korsakov, escuchas a Revueltas, que son nacionalistas y no tienen nada que ver uno con el otro. Pero ambos, aparentemente no tienen nada que ver, pero sí. Porque escuchas la música de Korsakov y es totalmente música tradicional de los, de los...podría decirse indígenas de Siberia y de los... y de las montañas rusas. Y escuchas la música de Revueltas y es completamente un trio huasteco o una...o un mariachi tradicional. Y a mí me gusta, precisamente, me gusta mucho el contemporáneo y la nacionalista porque... se encuentra uno con más, con sus raíces. Y además es muchísimo más fácil de entender. Por eso yo soy de los de la idea... ¿usted no conoce al maestro NA?

E: Sí.

A: ¡Ah! Él fue mi maestro de violín, primero. Ahora comprende mi idea musical. Y la idea que los dos tenemos es de que de hecho primero se debería empezar en las escuelas con música... a los niños que se les empieza a adentrar a la música deberían de empezar con su música que escuchan a diario. Habrá casos muy extraños en los que los niños si los pongan a escuchar música clásica. Aquí en México casi no, pero... Gracias a Dios yo fui uno de eso, y que crecí escuchando desde banda, mariachi, hasta Mozart y Beethoven. Y aunque mi mamá nunca supo de eso, siempre me lo iba a poner porque otra gente se lo decía. Y vemos el resultado que es algo muy extraño, Este... Y sobre la estructura musical, pues de hecho, como B sólo manejamos... ni siquiera teórico... Lo que más manejábamos es totalmente técnico. De hecho por eso me cambié, de hecho ella me cambió. Porque me dijo: "para empezar yo soy violista, tú necesitas un violinista. Necesitas, porque la verdad es muy diferente," y me dijo que se había convencido cuando vino un maestro y me

Nacionalistas (ENC): Se pone en evidencia que el alumno no concibe las corrientes nacionalistas del siglo XIX, como el caso de Rimsky-Korsakov, como parte del romanticismo.

El maestro NA fue miembro fundador de un grupo de música folklórica latinoamericana, paisano del alumno.

Aunque no aborda mucho sobre el tema, hay que mantener lo que corresponde a su pensamiento pedagógico y su historia personal.

dio una clase y me dijo que yo estaba agarrando el arco muy de viola y “eso te va a perjudicar, y va a perjudicar tus arcos porque los vas a romper, vas a reventar las cerdas con esa posición” y me la estuvo cambiando y dijo: “creo que lo mejor para ti será que tengas un maestro violinista.” Porque aparentemente la técnica es igual, pero no es lo mismo.

E: Ok. Este... Dices que con tu maestra sólo veían aspectos técnicos de la ejecución, ¿nunca hablaron de contenidos o los contenidos son totalmente... se los pusiste tú?

A: De hecho sí hablábamos, pero por ejemplo ella siempre me daba ejemplos muy, muy clásicos, muy... muy de la vida diaria. Me decía: **“a ver, dice, ¿qué es lo primero que vez en este concierto a parte del de Mozart, que no sea dificultad, que no sean aspectos técnicos?”** Para empezar podría decirse que es un concierto multifacético porque pasa de una tristeza inmensa a una zona de guerra, después una de confort, donde está muy a gusto, muy alegre, y después de esa, decía que este concierto me parecía muy bipolar, porque ya de esta parte súper alegre, bonita, como una mañana, pasa a una más agitada, como de verano. Y le decía que eso me recordaba como las cuatro estaciones. Y luego recordé que la mayoría de los compositores en algún momento de su historia han utilizado las cuatro estaciones como referencia, como son los cambios de aquí a aquí. Y esto. Y luego la Cadenza que podría decirse que no tiene nada que ver con lo demás. Y que es exactamente lo mismo. Son simplemente variaciones sobre un, dos o tres mismos temas, que son súper sencillos pero los hacen complicados y llenos de colores y de matices. Y a mí siempre me ha gustado la investigación. Por ejemplo, me ha fascinado también Dvorak. Y uno va a Checoslovaquia y ves la vida, y ves que a pesar de que por ejemplo, Bratislava que está pegado a una hora de Viena, o menos, es completamente distinto, desde arquitectura, la gente es muy distinta, a pesar de que son modernos, la gente

Tristeza, alegre, agitado (EC): como se mencionó anteriormente.

Mañana, verano, estaciones (ENC): como se mencionó anteriormente.

La mayoría de los compositores en algún momento de su historia han utilizado las cuatro estaciones como referencia (ENC): Referido a las fuentes extramusicales para la composición.

El alumno habla de sus intereses y sus experiencias de viaje con la Orquesta Sinfónica Juvenil de la UA Artes. Es interesante que aproveche la experiencia no sólo para conocer, sino aplicada a su actividad musical.

sigue siendo igual de malcarienta, geniuda, igual que en las épocas en las que vivía Dvorak, y decía “¡Ah, por eso!” Y no hay otro modo de entenderlo. Si una vez me estaba peleando, ni siquiera sé quién era, de la gente que se encuentra uno en Facebook *quesque* culta, me estaba...” Es que aunque vayas allá, jamás vas a saber cómo vivían porque no es tu época”. Dije: “yo sé que no, pero sí ves la diferencia entre Mexico,” no México, América. Porque vas a EEUU y es lo mismo que aquí. Vas a Argentina, vas a Brasil y es lo mismo que aquí. A pesar de que son niveles socioeconómicos muy distintos. Pero vas a Europa y aunque tengan un nivel más bajo de economía o de equis, la vida sí es muy distinta.

E: Vamos a cambiar de autor, vamos a hablar de Sarasate ahora. ¿En qué semestre la estudiaste?

A: La acabo de ver en cuarto.

E: Bien. Vamos a ver, entonces. De esto ¿qué hablaron?

A: Bueno, para empezar esto era ya como avanzar muchos grados en dificultad técnica. Pero no era tan difícil, viéndolo desde el aspecto musical, ya que para empezar tienes toda la historia de dónde sacar todos los recursos. **Tienes la ópera y además está el libro**, que por cierto yo conseguí en versión original una vez en las vendimias de ahí de los portales. Y ya me lo aventé también. Y también te das cuenta que son como las películas, las óperas. Las óperas son totalmente una traducción del libro. Hay muchísimas cosas que son muchísimo más léperas y más feas de cómo es en realidad en la ópera. Y como yo tenía los dos recursos, el libro y las óperas en bastantes versiones, dije ¡ah! Y la empecé a ver con A y con B. Dije: “B me va a ayudar técnicamente, y A como ya la tocó, me imagino, pobremente, me va ayudar muchísimo también en técnica y además en interpretación.” Fue cuando nos empezamos a hacer muy amigos y después yo me cambio con ella. Pero lo que me decía B, me decía: “a ver, el primer tema, porque son cinco temas, aquí está un poquito más difícil y más fácil a la vez

Ubicación de la otra obra

Está el libro (ENC): Fuentes extramusicales para la composición.

porque es un solo tema y son cinco nada más, a diferencia de un concierto que son muchísimos o muchas variaciones. Decía: **“a ver, lo primero ¿qué es? La Aragonesa, que es el entreacto del cuarto acto, donde ya están en la plaza de toros. ¡Ah! ¿Entonces cómo debe de sonar? Si se supone que es una fanfarria de una fiesta de toros. Le dije sí, todo esto debe sonar muy español, muy majo, muy...y de hecho, Sarasate ya no era tan romántico, era muy nacionalista, pero aún estaba dentro de la época. 1908, sí, sí.** Y creo que fue de los primeros compositores ya un poco más nacionalistas que aún no son contemporáneos pero... ¿Y hablando, qué, musical o técnicamente?

E: Musicalmente. Me decías que la maestra te habló técnicamente, lo que estuvieron descifrando cada tema a qué parte de la ópera correspondía. Del estilo...

A: **Y me decía que tenía mucho qué ver a qué parte de la ópera pertenecía. Ya está muy fácil porque tú puedes ver las actitudes de los actores, de los cantantes, cómo son.** “Y tú debes adoptar esas actitudes,” dice. Lo difícil de una fantasía, es que tú debes de acoplarte a cada uno de los personajes a los que va dirigida el aria. Dice: “como el primer tema no es un aria de nadie, es un solo de orquesta,” dice, “la orquesta lejos de ser un sonido súper estructurado, como era otra música de Bizet, es más una banda de música taurina.” Dice: “tú estuviste en la banda del estado, así que tocaste en muchas corridas de toros, y debes de saber lo que es una corrida de toros y tocar música taurina,” dice, “pues debe ser lo mismo.” Dice: “es algo muy español y muy fiestero.” Dice: “y así debe de sonar, a pesar de que tengas la reducción que no ayuda bastante, solo piano y violín, sí puedes hacer mucho trabajo,” este... y después están todos los temas. La primer aria que maneja es la Habanera. Dice: “a ver, la habanera es la primer aria de Carmen en toda la ópera, es donde ella sale y donde se da... donde la conocen por primera vez el público, porque en el pueblo ya la

Nacionalista (ENC): Mencionado anteriormente

Fantasía (EC): Concepto alusivo tanto a la música programática, como en este caso, o a miniaturas.

La maestra recurrió a la experiencia musical y vital previa del alumno para explicar el contenido expresivo de la obra.

Piano (ENC): Como se mencionó anteriormente.

conocía.” Dice: “entonces estás en un pueblo en Sevilla en 1820, y este... y Carmen, podría decir en ese tiempo, era una gitana, ahorita la veríamos como una prostituta.” Dice: “tú debes de ser Carmen.” Dice: “es como si estuvieras haciendo la ópera, todos los personajes, y eso es lo difícil de una fantasía.” Dice: “aunque tengas el nivel técnico, si no entiendes la música, no sirves de nada.” Como el dicho de Beethoven que era de que tocar una nota equivocada no tiene importancia, si no tocas con sentimiento, con pasión, y si no entiendes las cosas. Y por ejemplo, aquí empieza el tema con unos apoyaturas, practi- casi en original. Después tiene una variación en una octava más arriba. Y luego empieza otra y otra y otra. Y van aumentando la dificultad. Y me dice: “como va aumentando la dificultad, tú debes sacar...” dice, “¿te sabes la letra?” Sí, es un aria muy conocida. Dice: “¿qué es lo que dice?” “Bueno, al principio dice que el amor es un pájaro rebelde, no conoce leyes, no conoce nada.” Dice: “¡ah, eso es muy gitano, muy de prostitutas!” Dice: “eso es como adornar que tú te puedes meter con quién quieras porque nadie puede decirte nada, ahora, como lo manejaría una mujer moderna. Pero en esos tiempos estaba arreglado. Así que, así debe de sonar la habanera, debe sonar sensual, seductivo, desde...” Dice: “y ni siquiera está enamorado a un hombre, está a lo que agarre, lo que caiga. Así que debe de sonar totalmente, burlar, sin perder obviamente la técnica.” Dice: “ya que tengas todo técnicamente casi perfecto o perfecto si se puede, lo que vamos a hacer es eso, que suene vulgar.” Después, la siguiente aria, creo que es...¡ah!...es esta parte, no sé como se llama (se cae la partitura sobre la grabadora) Dice... de hecho esta parte no sé cómo se llama pero empieza con...ah...la canta con la, la, las, nada más. Esta parte es cuando la están arrestando y cuando ya ... cuando ya la están arrestando por lo mismo, por ser un mujer de la vida alegre y ahí les está

Sentimiento, pasión (EC): Como se mencionó anteriormente.

Al igual que los últimos dos elementos que se mencionan, aparecen otros que no se encuentran relacionados directamente con el tema del Romanticismo, sino que fueron utilizados por la profesora en la clase para describir la obra de Sarasate. Aunque fuera una referencia idéntica, sólo podría considerarla como alusiva, puesto que no se refiere directamente al tema. En realidad, se borda mucho sobre las pasiones, y sobre el f de la obra, que serían los elementos aludidos.

rogando porque no se la lleven y le está diciendo que ella no... les está echando el choro que ya nos sabemos, de que es una santa, y que no hace nada, y que simplemente se dedica a leer las cartas y bla bla bla. Así que esto debe sonar triste y compasivo, que te tengan lástima. Dice: "y esto debe de sonar como si fueras un desvalido, un huérfano que está rogando por su vida." Y así termina. Luego ya entra las murallas de Sevilla que es cuando ya está arrestada. Dice: "lo que me gusta más de esta fantasía que las otras es que está acomodado bien, la historia está bien." Dice que aquí que es el tercer tema, o el cuarto, cuarto tema. Ya está encerrada y ahora está cantando para que la liberen y a él lo está chantajeando diciéndole que si la saca le dará la oportunidad de que se enamore de él, de ella. Este... y además lo... ella ya será una mujer diferente. Y le echa su choro también y lo enamora, en una sola obra lo enamora. También no puedes pasar tres meses en una obra, pero aquí es resumido es como el tiempo de la conquista, en la que una mujer de la vida alegre convence a un hombre recto, que es un militar y es un gran capitán de las fuerzas españolas y bla bla blá, de que la suelte y de que se meta con ella. Y se supone que al final de la obra sí hay algo de eso, pero aquí se termina el aria y ya la suelta. Entonces aquí después lo descubren y ya se tienen que esconder, pero eso no está aquí. Así que esto tiene que sonar seductivo pero más romántico. Dice: "esto ya no tiene que sonar vulgar, esto tiene que sonar muy romántico y tú estás seduciendo a alguien, pero bonito. De hecho, más que seducirlo, lo estás chantajeando, lo estás engañando para que piense que estás enamorada de él y que... jamás en la vida lo vas a defraudar" y bla bla blá. "Y esto debe sonar no vulgar, sino muy delicado," dice "muy hipócrita." Y después ya viene la parte ya donde ya está la fiesta, que creo que es en el tercer acto, creo, o en el segundo. No, creo que es el segundo, donde ya está la

danza bohemia, donde ya está, como le digo, como ésta (*señala la partitura*) no es la del examen, no tiene todas las anotaciones, pero aquí está la danza. Dice: “esta es una danza gitana, y estás en una fiesta. Aquí eres completamente tú, ya no estás tratando de ser ni la mujer buena, bondadosa que quieres que todos crean, ni la que se mete con todos por dinero.” “Aquí es,” dice, “simplemente Carmen es una mujer que se quiere divertir y que está en una fiesta. Así que esto debe ser un fandango.” “La parte de la introducción,” dice (*tararerea*), “es un bailaror de flamenco, debes de sentir el baile, debes de sentir cómo estás tú bailando con el violín, son puros golpes de arco los que estás haciendo porque es,” dice, “en una...en la ópera, son flautas, los pizzicatos, el arpa y las castañuelas, así que tú con el arco debes hacer pizzicatos, arpas y castañuelas, y el taconeo. ¿Cómo vas a hacer eso? Son arcos, son golpes de arco muy diferentes en cada nota, ligaduras, staccatos, debes de recrear las castañuelas y el baile en una sola... debes de fundir todo en una sola...en una sola... interpretación.” Después ya empieza el canto de Carmen, donde se alegra porque está libre, y donde ya es lo que es, no es ni tan tan, ni muy muy, como todos piensan como es, simplemente una mujer normal que se quiere divertir, que está con sus otras dos amigas. Y que ella no sabe. Es totalmente una novela. También puedes verlo por esa parte, es como una novela. Dice: “aquí están inmiscuidos muchos sentimientos y gracias a Dios todas las arias que tiene son de Carmen y no hay problema, pero Carmen es un personaje muy multifacético como el Cisne Negro.” Dice: “si hubiera un fantasía sobre El Lago de los Cisnes, seguramente sería sobre el Cisne Negro, porque,” dice, “es más protagónico el negro y que el blanco. Lo difícil de la danza en ese personaje es que tienes que actuar dos personajes a la vez con movimientos físicos, y eso es difícilísimo.” Dice: “así

que, aquí es esto. Vas cambiando aria, vas cambiando de papel y vas cambiando de forma de ver la obra y de golpes de arco. Dice: “y eso no se logra más que con...” dice, “a veces ni siquiera no son tanta la técnica que ocupas, aunque sí es muy difícil, es más entenderlo primero, para después tocarlo bien.” Por ejemplo, algo que ya es completamente contemporáneo a nuestros días, pero que también cabría dentro del tema romántico son Las Listas de Schindler, de la película. Cuando yo toqué esa obra con la orquesta, yo tocaba por ejemplo el primer tema, el que todo mundo conoce, y me decía un amigo y me decía B, es que eso suena bien, está bien, no tiene nada de dificultad técnica, que es prácticamente para un niño. Dice: “aquí el chiste es interpretarla.” Dice: “y lo tuyo suena romántico y no debe sonar romántico ¿qué nunca has visto la película?” “No.” “Pues verla.” La tuve que conseguir, la tuve que ver y ahora es una de mis películas favoritas. Y le doy la razón a los jueces de que es una obra maestra. Y me dice: “eso debe sonar a muerte, eso debe de sonar a...” dice: “eso es una obra...” John Williams hizo lo mismo que Steven Spielberg, qué cosas, las partes más importantes de la película son cosas que aparentemente cualquiera de nosotros podría hacer. Por ejemplo la escena que dicen que es una obra maestra y de las escenas más importantes de la historia del cine, la de la niña del abrigo rojo. Que uno dice “¿por qué esa niña lleva un abrigo rojo, y por qué es lo único que está a colores y por qué sólo el abrigo rojo, no toda ella, si la película estaba a blanco y negro?” Y luego prácticamente la niña no hace nada, camina entre los muertos, llega y se esconde. Y su segunda aparición es cuando ya sale muerta. Me dice: “pues ¡Ah, pues has de que...!” Aparentemente no está haciendo nada, esa es de las escenas más fuertes de la película, ni la mataron, ni la golpearon, ni le hicieron nada, y es de las escenas más fuertes y ¿cómo a un director cualquiera no se le hubiera ocurrido hacer algo tan sencillo que fuera a dar tan duro entre la...

entre... con la audiencia? Y de hecho, por ejemplo, es ya cuando se maneja a La Pasión de Cristo como una de las películas más...fuertes...a mí se me hace más fuerte Las Listas de Schindler.

E: Volvamos un poquito. ¿Qué te dijo la maestra de los autores?

A: Prácticamente nunca veíamos...Es que le digo, no veíamos mucho sobre...sí lo hacíamos.

E: ¿Te daba una ubicación temporal?

A: Ajá, Bueno, sí es la época, la hizo así y ya. Yo era el que me encargaba de investigar. Y no porque...y no estoy diciendo que ella sea más ni menos, sino que ella se quería enfocar más en lo técnico que en lo musical. Pero sí veíamos mucho musical. Y lo musical que veíamos era más, como le digo, con ejemplos cotidianos. Mira esta parte debe ser así, el golpe de arco es así y asado. Pero no nos metíamos tanto en la historia, ni en buscar en qué época vivían, ni cual había sido su vida. Yo soy el que se inmiscuía más en eso.

E: Bueno, creo que vamos a dejarle ahí. Muchísimas gracias.

A: Yo siempre cambio de tema, maestro.

E: No te preocupes.

A: Es que todo tiene que ver, y de veras yo no pude interpretar "Las listas..." hasta que vi la película.

Insiste en que la maestra se enfocaba en lo técnico y en la interpretación, nada de historia o teoría en la clase de instrumento. Lo que sabe, lo sabe por iniciativa propia.

Cierre. Destaca su última frase.

Comentario: el alumno se motiva a hablar con facilidad, aunque su relato cambia de temática fácilmente. Su hablar es rápido y un poco atropellado. Por momentos se nota que le faltan las palabras para explicarse. Sin embargo, queda claro que, desde su punto de vista, la clase de instrumento se ha utilizado para enfocarse en los problemas técnicos de la ejecución instrumental. Sin hacer menos a su maestra, aclara constantemente que el tema del Romanticismo no se aborda en la clase cuando se estudian obras del periodo.

No hay conceptos erróneos compartidos, ni aparecen aquí conceptos erróneos de la prueba de la profesora. Se puede decir que tampoco hay más de lo que la profesora respondió. Es evidente en todo el texto que está presente el conflicto R=A.

ANEXO VII

RESULTADOS DE LAS PRUEBAS MAP DE LOS ALUMNOS

Clave	AF	AM	IP	P. Previa	P. Final	Previa %	Final %
1/1A11AAC	No	Sí	Académico	23	22	17.43	16.67
2/1A12AAC	Sí	Sí	Académico	22	15	16.67	11.37
3/1B12AAf	Sí	Sí	Ambos	0	0	0.00	0.00
4/1B12AGE	Sí	Sí	Académico	0	15	0.00	11.37
5/1A12GUd	Sí	Sí	NS	18	28	13.64	21.22
6/1C12GUd	Sí	Sí	Popular	18	18	13.64	13.64
7/1A12GUK	Sí	No	NS	0	27	0.00	20.46
8/1B12MAe	Sí	Sí	Académico	19	0	14.40	0.00
9/1A12MAN	Sí	Sí	Popular	15	26	11.37	19.70
10/1B12MAP	Sí	Sí	Académico	0	18	0.00	13.64
11/1B12PNb	Sí	Sí	Popular	15	16	11.37	12.13
12/1C12PNT	No	No	Ambos	0	16	0.00	12.13
13/1A12PNW	Sí	Sí	NS	32	27	24.25	20.46
14/1A12PNX	No	Sí	Académico	15	19	11.37	14.40
15/1A12PNY	Sí	No	NS	15	26	11.37	19.70
16/1C13AAC	Sí	No	Popular	26	19	19.70	14.40
17/1C13AAC	No	No	Popular	18	18	13.64	13.64
18/1B13AGE	No	No	Popular	0	18	0.00	13.64
19/1A13MAP	Sí	No	Académico	0	29	0.00	21.97
20/1C13MES	Sí	No	Popular	0	15	0.00	11.37
21/1C14AAg	Sí	Sí	Académico	18	28	13.64	21.22
22/1E14AGE	No	Sí	Académico	29	23	21.97	17.43
23/1E15MES	Sí	No	Popular	0	18	0.00	13.64
24/1E15MES	Sí	Sí	Ambos	15	19	11.37	14.40
25/1E16AGE	No	Sí	NS	25	28	18.94	21.22
26/1J16AGH	Sí	Sí	Académico	18	26	13.64	19.70
27/1E16MES	Sí	Sí	NS	0	0	0.00	0.00
28/1H17AAC	Sí	Sí	Académico	16	25	12.13	18.94
29/1H17GUL	No	No	Ambos	29	23	21.97	17.43
30/1H18AAg	Sí	No	Académico	18	21	13.64	15.91
31/1I18MAN	Sí	Sí	Ambos	19	37	14.40	28.03
32/1I18PNT	No	Sí	Académico	24	47	18.19	35.61
33/1H18PNT	Sí	No	Popular	0	0	0.00	0.00
34/1I19SXc	Sí	No	Popular	23	16	17.43	12.13
35/1J20MER	Sí	No	Popular	25	19	18.94	14.40
36/1H20PNa	Sí	No	Ambos	19	24	14.40	18.19

37/1J21MES	Sí	No	Popular	28	16	21.22	12.13
38/1J21SXc	No	No	Popular	18	25	13.64	18.94
39/1I22MER	No	Sí	Ambos	26	18	19.70	13.64
40/1i23GUI	Sí	Sí	Académico	31	38	23.49	28.79
41/3A13AAD	Sí	Sí	Académico	23	34	17.43	25.76
42/3A13AAD	Sí	Sí	Académico	25	25	18.94	18.94
43/3A13AAf	Sí	Sí	Académico	22	41	16.67	31.06
44/3B13MAM	Sí	Sí	Popular	15	30	11.37	22.73
45/3A13PNa	No	Sí	Popular	29	25	21.97	18.94
46/3A13PNa	Sí	Sí	Académico	22	23	16.67	17.43
47/3B14AAf	Sí	No	Ambos	15	25	11.37	18.94
48/3B14AAf	Sí	Sí	Ambos	0	47	0.00	35.61
49/3B14MAP	Sí	Sí	Académico	15	37	11.37	28.03
50/3B14PNY	No	Sí	Ambos	0	35	0.00	26.52
51/3B15AAf	Sí	Sí	Académico	15	30	11.37	22.73
52/3N15PNX	Sí	No	Ambos	22	41	16.67	31.06
53/3E16PNX	Sí	Sí	Popular	18	20	13.64	15.15
54/3E16PNZ	Sí	No	Ambos	18	29	13.64	21.97
55/3E17GUJ	Sí	Sí	Académico	0	30	0.00	22.73
56/3E17MAP	Sí	Sí	Ambos	23	27	17.43	20.46
57/3I18AGE	Sí	Sí	Académico	34	34	25.76	28.79
58/3I18MER	Sí	No	Ambos	0	19	0.00	14.40
59/3I19AAA	No	Sí	Académico	32	34	24.25	25.76
60/3E19AAB	Sí	Sí	Académico	21	29	15.91	21.97
61/3E19AGF	Sí	Sí	Académico	21	37	15.91	28.03
62/3I20GUK	Sí	Sí	Popular	37	20	28.03	15.15
63/3E20MAQ	Sí	Sí	Académico	18	28	13.64	21.22
64/3I21AGF	Sí	Sí	Académico	37	31	28.03	23.49
65/3E21MAP	Sí	Sí	Popular	21	31	15.91	23.49
66/3I23MER	Sí	Sí	Popular	24	22	18.19	16.67
67/3I28MER	Sí	Sí	Popular	30	25	22.73	18.94
68/5A13PNh	Sí	Sí	Académico	19	20	14.40	15.15
69/5A14AAi	Sí	Sí	Académico	20	28	15.15	20.46
70/5A14AAi	Sí	Sí	Académico	18	21	13.64	15.91
71/5A14AGG	Sí	Sí	Académico	33	32	21.97	24.25
72/5B14GUd	Sí	Sí	Académico	29	20	21.22	15.15
73/5A14PNT	Sí	Sí	Popular	30	39	21.97	29.55
74/5A14PNT	Sí	Sí	Académico	29	33	21.97	25.00
75/5B15MAQ	Sí	Sí	Académico	19	25	14.40	25.00
76/5B15PNV	Sí	Sí	Académico	21	29	15.91	21.22
77/5B16AAA	No	Sí	Académico	38	34	28.03	28.79
78/5B16AGG	Sí	Sí	Académico	27	29	20.46	21.97
79/5A17MAM	Sí	Sí	Académico	34	30	25.76	22.73

80/5A18MAP	No	Sí	Académico	50	37	37.12	30.31
81/5B19PNX	Sí	No	Académico	32	23	23.49	17.43
82/5B21MAO	Sí	No	Académico	46	47	34.09	35.61
83/5C25GUL	Sí	No	Popular	41	38	30.31	28.79
84/5A25SXc	No	Sí	Popular	34	37	22.73	27.28
85/7A15GUI	Sí	Sí	Académico	16	29	12.13	21.97
86/7A15PNX	No	No	Académico	29	34	18.94	25.76
87/7A15PNX	Sí	Sí	Popular	23	29	15.15	19.70
88/7C18MAM	Sí	No	Académico	22	25	16.67	18.94
89/7C17SXc	No	No	Popular	29	30	21.97	21.97
90/7C18MAM	Sí	Sí	Académico	33	32	25.00	24.25
91/7A18SXc	Sí	Sí	Ambos	30	30	22.73	22.73
92/7C19SXc	No	No	Popular	17	23	18.88	17.43
93/7C21SXc	Sí	No	Popular	20	23	15.15	17.43

Hay que recordar que la clave de los alumnos está generada por un número asignado, el semestre (un número) y el grupo (una letra), la edad (dos números), la academia a la que corresponde su instrumento (dos letras) y la clave de su profesor (una letra, mayúscula o minúscula). Las tres siguientes columnas corresponden en este mismo orden a los antecedentes familiares, la formación musical previa y los intereses profesionales. Las siguientes dos columnas reportan el desempeño de los alumnos en puntaje obtenido, y en las últimas dos, en porcentaje de la respuesta criterio al que equivale cada puntaje. El puntaje máximo que es posible obtener es de 132.

ANEXO VIII

RESULTADOS DE LA PRUEBA AUDITIVA

Clave	AF	AM	IP	Aciertos	% TOTAL	Ac RM	%RM
1/1A11AAC	No	Sí	Académico	14	70	8	100
2/1A12AAC	Sí	Sí	Académico	11	55	4	50.0
3/1B12AAf	Sí	Sí	Ambos	5	25	1	12.5
4/1B12AGE	Sí	Sí	Académico	11	55	5	62.5
5/1A12GUd	Sí	Sí	NS	10	50	4	50.0
6/1C12GUd	Sí	Sí	Popular	9	45	4	50.0
7/1A12GUK	Sí	No	NS	11	55	6	75.0
8/1B12MAe	Sí	Sí	Académico	7	35	1	12.5
9/1A12MAN	Sí	Sí	Popular	10	50	4	50.0
10/1B12MAP	Sí	Sí	Académico	8	40	3	37.5
11/1B12PNb	Sí	Sí	Popular	7	35	2	25.0
12/1C12PNT	No	No	Ambos	16	80	6	75.0
13/1A12PNW	Sí	Sí	NS	11	55	6	75.0
14/1A12PNX	No	Sí	Académico	12	60	7	87.5
15/1A12PNY	Sí	No	NS	13	65	7	87.5
16/1C13AAC	Sí	No	Popular	13	65	6	75.0
17/1C13AAC	No	No	Popular	9	45	4	50.0
18/1B13AGE	No	No	Popular	8	40	3	37.5
19/1A13MAP	Sí	No	Académico	11	55	6	75.0
20/1C13MES	Sí	No	Popular	12	60	6	75.0
21/1C14AAg	Sí	Sí	Académico	14	70	7	87.5
22/1E14AGE	No	Sí	Académico	13	65	7	87.5
23/1E15MES	Sí	No	Popular	11	55	4	50.0
24/1E15MES	Sí	Sí	Ambos	11	55	3	37.5
25/1E16AGE	No	Sí	NS	14	70	6	75.0
26/1J16AGH	Sí	Sí	Académico	11	55	6	75.0
27/1E16MES	Sí	Sí	NS	13	65	2	25.0
28/1H17AAC	Sí	Sí	Académico	10	50	4	50.0
29/1H17GUL	No	No	Ambos	18	90	8	100
30/1H18AAg	Sí	No	Académico	18	90	8	100
31/1I18MAN	Sí	Sí	Ambos	13	65	4	50.0
32/1I18PNT	No	Sí	Académico	10	50	0	0.0
33/1H18PNU	Sí	No	Popular	6	30	0	0.0
34/1I19SXc	Sí	No	Popular	11	55	1	12.5
35/1J20MER	Sí	No	Popular	10	50	4	50.0
36/1H20PNa	Sí	No	Ambos	13	65	4	50.0

37/1J21MES	Sí	No	Popular	11	55	4	50.0
38/1J21SXc	No	No	Popular	11	55	1	12.5
39/1I22MER	No	Sí	Ambos	8	40	8	100
40/1i23GUI	Sí	Sí	Académico	13	65	7	87.5
41/3A13AAD	Sí	Sí	Académico	10	50	4	50.0
42/3A13AAD	Sí	Sí	Académico	13	65	5	62.5
43/3A13AAf	Sí	Sí	Académico	11	55	4	50.0
44/3B13MAM	Sí	Sí	Popular	13	65	7	87.5
45/3A13PNa	No	Sí	Popular	12	60	5	62.5
46/3A13PNa	Sí	Sí	Académico	13	65	6	75.0
47/3B14AAf	Sí	No	Ambos	11	55	5	62.5
48/3B14AAf	Sí	Sí	Ambos	13	65	6	75.0
49/3B14MAP	Sí	Sí	Académico	10	50	3	37.5
50/3B14PNY	No	Sí	Ambos	12	60	7	87.5
51/3B15AAf	Sí	Sí	Académico	9	45	5	62.5
52/3N15PNX	Sí	No	Ambos	14	70	7	87.5
53/3E16PNX	Sí	Sí	Popular	18	90	8	100
54/3E16PNZ	Sí	No	Ambos	17	85	7	87.5
55/3E17GUJ	Sí	Sí	Académico	14	70	7	87.5
56/3E17MAP	Sí	Sí	Ambos	18	90	8	100
57/3I18AGE	Sí	Sí	Académico	12	60	5	62.5
58/3I18MER	Sí	No	Ambos	12	60	6	75.0
59/3I19AAA	No	Sí	Académico	13	65	7	87.5
60/3E19AAB	Sí	Sí	Académico	12	60	5	62.5
61/3E19AGF	Sí	Sí	Académico	15	75	8	100
62/3I20GUK	Sí	Sí	Popular	16	80	8	100
63/3E20MAQ	Sí	Sí	Académico	16	80	7	87.5
64/3I21AGF	Sí	Sí	Académico	19	95	8	100
65/3E21MAP	Sí	Sí	Popular	12	60	3	37.5
66/3I23MER	Sí	Sí	Popular	15	75	7	87.5
67/3I28MER	Sí	Sí	Popular	18	90	7	87.5
68/5A13PNh	Sí	Sí	Académico	15	75	7	87.5
69/5A14AAi	Sí	Sí	Académico	15	75	6	75.0
70/5A14AAi	Sí	Sí	Académico	17	85	8	100
71/5A14AGG	Sí	Sí	Académico	16	80	6	75.0
72/5B14GUd	Sí	Sí	Académico	11	55	6	75.0
73/5A14PNT	Sí	Sí	Popular	15	75	5	62.5
74/5A14PNT	Sí	Sí	Académico	13	65	5	62.5
75/5B15MAQ	Sí	Sí	Académico	13	65	8	100
76/5B15PNV	Sí	Sí	Académico	14	70	6	75.0
77/5B16AAA	No	Sí	Académico	16	80	7	87.5
78/5B16AGG	Sí	Sí	Académico	11	55	4	50.0
79/5A17MAM	Sí	Sí	Académico	17	85	7	87.5

80/5A18MAP	No	Sí	Académico	9	45	4	50.0
81/5B19PNX	Sí	No	Académico	12	60	7	87.5
82/5B21MAO	Sí	No	Académico	15	75	5	62.5
83/5C25GUL	Sí	No	Popular	16	80	7	87.5
84/5A25SXc	No	Sí	Popular	14	70	6	75.0
85/7A15GUI	Sí	Sí	Académico	14	70	4	50.0
86/7A15PNX	No	No	Académico	14	70	4	50.0
87/7A15PNX	Sí	Sí	Popular	12	60	6	75.0
88/7C18MAM	Sí	No	Académico	10	50	1	12.5
89/7C17SXc	No	No	Popular	12	60	3	37.5
90/7C18MAM	Sí	Sí	Académico	12	60	4	50.0
91/7A18SXc	Sí	Sí	Ambos	15	75	7	87.5
92/7C19SXc	No	No	Popular	12	60	3	37.5
93/7C21SXc	Sí	No	Popular	17	85	8	100

Hay que recordar que la clave de los alumnos está generada por un número asignado, el semestre (un número) y el grupo (una letra), la edad (dos números), la academia a la que corresponde su instrumento (dos letras) y la clave de su profesor (una letra, mayúscula o minúscula). Las tres siguientes columnas corresponden en este mismo orden a los antecedentes familiares, la formación musical previa y los intereses profesionales. Las siguientes dos columnas reportan el desempeño de los alumnos en puntaje obtenido y en porcentaje en el total de la prueba, y en las últimas dos, en puntaje obtenido y en porcentaje de las respuestas de los ítems correspondientes al Romanticismo Musical.

ANEXO IX
TABLAS RESUMEN DE LOS RESULTADOS DE LAS PRUEBAS DE LOS ESTUDIANTES

Prueba	Prom. Gral.	Edad	Academia	AF	AM	IP	CA que se presentan en más pruebas
1 Previa		20 y más	SX	Sin	Con	Académico	R=A: 10 pruebas
Puntos	16.00	24.84	20.50	19.00	17.61	16.79	CNC: 12 pruebas
%	12.12	18.82	15.54	14.40	13.35	12.72	OG: 6 pruebas
1 Final		17-19	GU	Sin	Con	Académico	R=A: 12 pruebas
Puntos	20.85	24.71	27.00	23.64	21.74	23.64	CNC: 13 pruebas
%	15.79	18.72	20.46	17.91	16.47	17.91	FMNC: 5 pruebas
2 Previa		20 y más	AG	Con	Con	Popular	R=A: 7 pruebas
Puntos	19.97	28.00	32.00	20.04	21.04	24.57	CNC: 6 pruebas
%	15.13	21.22	24.25	15.19	15.94	18.62	SuDC: 2 pruebas
2 Final		14-16	AG	Sin	Con	Académico	FMNC: 11 pruebas
Puntos	30.15	33.00	34.67	31.34	30.43	32.08	CNC: 8 pruebas
%	22.85	25.00	26.27	23.75	23.06	24.31	R=A: 5 pruebas
3 Previa		20 y más	MA	Sin	Sin	Popular	CNC: 8 pruebas
Puntos	30.59	40.34	37.25	39.34	39.34	35.00	FMNC: 7 pruebas
%	23.18	30.57	28.22	29.81	29.81	26.52	SuDC: 3 pruebas
3 Final		20 y más	MA	Sin	Sin	Popular	FMNC: 6 pruebas
Puntos	30.70	40.67	34.75	36.00	36.00	38.00	CNC: 4 pruebas
%	23.26	30.82	26.33	27.28	27.28	28.79	SuDC: 2 pruebas
4 Previa		17-19	MA	Sin	Con	Ambos	FMNC: 2 pruebas
Puntos	24.34	27.25	33.00	25.00	25.50	30.00	CNC: 1 prueba
%	18.44	20.65	25.00	18.94	19.32	22.73	R=A: 1 prueba
4 Final		14-16	MA	Sin	Con	Ac, Ambos	FMNC: 6 pruebas
Puntos	28.34	29.25	32.00	29.00	30.00	30.00	CNC: 2 pruebas
%	21.47	22.16	24.25	21.97	22.73	22.73	R=A: 1 prueba

Tabla IX.1. Pruebas MAP

En la columna “Prueba”, se destacan el año al que pertenecen los estudiantes y si es prueba o final. En la primera línea de cada casilla, (excepto bajo las columnas “Promedio General” y “CA que se presentan en las pruebas”) se destaca el subgrupo con mejor desempeño en cada prueba, según la categoría. La segunda línea, Señala el puntaje alcanzado. Por último, la tercera línea, apunta el porcentaje de la respuesta criterio que representa ese puntaje. En la última columna encontramos las tres categorías de conceptos alternativos que más se presentaron en esa prueba, según el año al que corresponden los alumnos.

Prueba	Edad	Academia	AF	AM	IP
1	17-19	AG, GU,	Sin	Con	Académico
Previa	20 y más	SX			Ambos
1	17-19	AG, MA,	Sin	Con	Académico
Final	20 y más	PN, GU			NS/NC
2	11-13	AG	Con	Sin	Académico
Previa	20 y más				Popular
2	14-16	AA, AG	Sin	Con	Académico
Final	17-19				Ambos
3	17-19	MA, GU,	Sin	Sin	Popular
Previa	20 y más	SX			
3	20 y más	MA, SX	Sin	Sin	Popular
Final					
4	17-19	MA, PN	Sin	Con	Académico
Previa					Ambos
4	14-16	MA, PN	Sin	Con	Académico
Final	17-19				Ambos

Tabla IX.2. Pruebas MAP. Subgrupos con desempeño por arriba del promedio obtenido por el grupo en cada prueba.

De la misma manera que la tabla anterior, la primer columna señala el año que cursaba cada grupo de alumnos, así como el tipo de prueba. Las siguientes columnas corresponden a las categorías con las que se trabajaron para clasificar a los alumnos. En cada casilla se anotan los subgrupos que alcanzaron un puntaje superior al promedio de su grado correspondiente en cada prueba, promedio que se señala en la segunda columna de la tabla IX.1.

Año	Prom. Gral.	Edad	Academia	AF	AM	IP
1		20 y más	GU	Sin	Con	Amb., NS
Puntos	11.18	12.67	12.20	12.09	11.88	12.00
%	55.90	63.35	61.00	60.45	59.41	60.00
2		20 y más	AG	Con	Con	Popular
Puntos	13.75	15.84	16.00	14.21	14.04	14.57
%	68.75	79.20	80.00	71.50	70.20	72.85
3		17-19	AG, MA, PN	Sin	Sin	Popular
Puntos	13.94	15.67	15.00	14.67	15.00	14.67
%	69.70	78.35	75.001	73.35	75.00	73.35
4		17-19	MA	Con	Con	Ambos
Puntos	12.78	13.25	17.00	13.50	14.25	14.00
%	63.90	66.25	85.00	67.50	71.25	70.00

Tabla IX.3. Prueba auditiva

De la misma manera que la tabla IX.1, la primer columna reporta el grado de los alumnos, mientras la primera línea de cada casilla, reporta el subgrupo que alcanzó el mejor desempeño en la prueba auditiva, así como el puntaje obtenido y el porcentaje



que representa del total de la prueba. Una vez más, sólo en la columna “Promedio General” no se reporta ningún grupo en la primera fila, por razones obvias.

Prueba	Edad	Academia	AF	AM	IP
1	14-16,	AA, AG,	Sin	Con	Académico
	17-19	GU			Ambos
	20 y más				NS/NC
2	17-19	AG, MA,	Con	Con	Académico
	20 y más	ME			Ambos
3	17-19	AG, GU,	Sin	Sin	Popular
	20 y más	MA, SX			
4	17-19	GU, MA	Con	Con	Académico
					Ambos

Tabla IX.4. Prueba Auditiva. Subgrupos con desempeño por arriba del promedio obtenido por el grupo.

Igualmente que en IX.2, se reportan los subgrupos dentro de cada categoría que tuvieron un desempeño por arriba del promedio alcanzado por los compañeros del grado.

Año	Prom. Gral.	Edad	Academia	AF	AM	IP	
1		14-16	GU	Sin	Sin	NS/NC	
	Puntos	4.53	5.00	5.80	5.27	4.59	5.17
	%	56.62	62.50	72.50	65.87	57.38	64.62
2		20 y más	AG	Con	Con	Académico	
	Puntos	6.14	7.17	7.34	6.29	6.29	6.38
	%	76.75	89.62	91.75	78.25	78.25	79.75
3		20 y más	GU	Sin	Sin	Popular	
	Puntos	6.12	7.00	7.50	7.34	6.67	6.67
	%	76.50	87.50	93.75	91.75	83.37	83.37
4		17-19	MA	Con	Sin	Académico	
	Puntos	4.23	4.50	8.00	4.34	4.75	5.50
	%	52.88	56.25	100.00	54.25	59.37	68.75

Tabla IX.5. Prueba auditiva. Ítems románticos

Nuevamente se recurre a la misma estructura de la tabla IX.1, pero sólo se reportan los resultados que se refieren a los ocho ítems románticos de la prueba auditiva, con los grupos que mostraron el mejor desempeño, puntaje y porcentaje que representa ese puntaje. Por último, la siguiente tabla reporta el desempeño por arriba del promedio en los mismos ítems románticos de la prueba auditiva.

Año	Edad	Academia	AF	AM	IP
1	11-13	AA, AG,	Sin	Sin	Académico
	14-16	GU			Ambos
	20 y más				NS/NC
2	17-19	AG, GU,	Con	Con	Académico
	20 y más	MA, ME			Popular
3	17-19	GU, MA,	Sin	Sin	Popular
	20 y más	SX			
4	14-16	MA, PN	Con	Sin	Académico
	17-19				

Tabla IX.4. Prueba Auditiva. Ítems románticos. Subgrupos con desempeño por arriba del promedio obtenido por el grupo.

Por último, se presentan las categorías de conceptos alternativos (CA) que se presentaron en las pruebas auditivas, marcando el número de alumnos por año que las utilizaron en sus pruebas, así como el porcentaje del grupo que estos alumnos representa del total de cada año escolar..

CA	1	2	3	4
R=A	8 (20.00%)	2 (7.41%)	2 (11.76%)	1 (11.12%)
CNC	26 (65.00%)	15 (55.56%)	11 (64.71%)	3 (33.34%)
FMNC	3 (7.50%)	1 (3.70%)	0	0
Sin CA	7 (17.50%)	8 (29.63%)	5 (29.41%)	5 (55.56%)
Sin desarrollar	4 (10.00%)	1 (3.70%)	0	0

Tabla IX.5. Prueba auditiva. Conceptos alternativos por categoría y año.

ANEXO X

RESULTADOS DE LA PRUEBA ESCRITA DE LOS PROFESORES

Clave	Academia	TOTAL	%
A	AA	36	27.27
B	AA	37	28.03
C	AA	29	21.97
D	AA	43	32.58
E	AG	36	27.27
F	AG	42	31.82
G	AG	34	25.76
H	AG	41	31.06
I	GU	27	20.45
J	GU	40	30.30
K	GU	27	20.45
L	GU	27	20.45
M	MA	32	24.24
N	MA	31	23.48
O	MA	32	24.24
P	MA	38	28.79
Q	MA	31	23.48
R	ME	32	24.24
S	ME	25	18.94
T	PN	36	27.27
U	PN	58	43.93
V	PN	33	25.00
W	PN	32	24.24
X	PN	42	31.82
Y	PN	46	34.85
Z	PN	49	37.12
a	PN	42	31.82
b	PN	56	42.42
c	SX	42	31.82

La primera columna es la clave del profesor, la segunda, la academia a la que corresponde el instrumento que enseña, y la tercera y la cuarta son el desempeño del profesor en la prueba escrita, primero en puntos y después en el porcentaje de la



respuesta criterio al que equivale el puntaje obtenido. El puntaje máximo que es posible obtener es de 132.

ANEXO XI
CORRESPONDENCIA POR NIVELES EN LAS PRUEBAS MAP DE LOS ALUMNOS,
POR AÑO

Sp	Ptos.	1 pre	1 fin	2 pre	2 fin	3 pre	3 fin	4 pre	4 fin
1.1*	4	18	25	15	24	16	16	5	8
	2	1	3	2	0	0	0	1	1
	1	10	8	6	2	1	1	3	0
1.2*	4	0	3	3	2	2	2	2	1
	2	1	1	0	1	0	0	0	0
1.3*	1	28	32	20	24	15	15	7	8
	4	0	0	0	3	0	1	0	0
	3	0	0	0	1	0	0	0	0
1.4	2	1	0	0	1	0	1	0	0
	1	28	36	23	23	17	15	9	9
	4	0	0	0	4	0	2	0	0
1.5	2	0	0	0	1	0	0	0	0
	1	2	3	5	3	2	5	2	3
	4	0	0	0	1	0	1	0	0
2.1*	2	0	0	0	2	0	0	0	0
	1	1	0	6	6	3	7	2	3
	4	0	0	0	0	0	0	0	0
2.2*	2	0	0	0	0	0	0	0	0
	1	29	36	23	27	17	17	9	9
	4	0	0	0	0	0	0	0	0
2.3*	2	1	0	0	0	0	0	0	0
	1	28	36	23	27	17	17	9	9
	4	0	0	0	0	0	0	0	0
3.1*	2	0	0	0	0	0	0	0	0
	1	29	36	23	27	17	17	9	9
	4	0	1	0	1	1	0	0	0
3.2*	2	0	1	0	1	1	1	2	1
	1	29	34	23	25	15	16	7	8
	4	0	0	0	0	0	0	0	0
3.3	2	0	0	0	0	0	0	0	0
	1	29	36	23	27	17	17	9	9
	4	0	0	0	0	0	0	0	0
3.4*	2	0	0	0	0	0	0	0	0
	1	0	1	0	1	1	1	1	0
	4	0	1	0	1	0	0	0	0
3.5	2	0	0	0	1	1	0	0	0
	1	29	35	23	25	16	17	9	9
	4	0	1	0	2	0	0	0	0
3.6*	2	0	0	0	0	1	0	0	0
	1	2	2	5	2	5	1	2	0
	4	0	2	0	0	1	1	0	0
3.7*	2	1	2	2	1	3	2	0	0
	1	28	32	21	26	13	14	9	9
	4	0	0	0	0	0	0	0	0
3.8	2	0	0	2	0	0	0	0	1
	1	30	36	21	27	17	17	9	8
	4	0	0	2	1	0	0	0	1
	2	0	0	0	0	0	0	0	0

4.1**	1	0	3	0	3	0	0	0	0
	4	4	4	3	8	3	8	1	2
	2	6	6	1	4	3	2	3	3
4.2*	1	20	26	19	15	11	7	5	4
	4	0	0	0	0	0	2	0	0
	2	1	0	0	5	0	0	0	0
4.3	1	29	36	23	22	17	15	9	9
	4	0	0	0	5	0	2	0	0
	2	0	0	0	0	0	0	0	0
4.4	1	2	3	1	3	2	5	2	3
	4	0	0	0	0	0	1	0	0
	2	0	0	0	0	0	0	0	0
4.5	1	1	0	1	0	2	0	2	1
	4	0	0	0	0	1	0	0	0
	2	0	0	0	0	1	0	0	0
4.6	1	0	1	1	1	1	2	2	1
	4	0	0	1	0	0	0	0	0
	2	0	0	0	0	1	0	1	1
4.7	1	9	4	9	14	7	8	2	5
	4	0	0	0	0	1	0	0	0
	2	0	0	0	0	1	0	0	0
5.1*	1	0	0	1	2	1	2	2	1
	4	0	0	0	1	0	0	0	0
	2	0	0	0	1	0	0	0	0
5.2	1	12	12	7	10	7	10	5	6
	4	0	0	0	0	0	0	0	0
	2	0	0	0	0	0	0	0	0
5.3	1	1	0	2	1	1	0	1	1
	4	0	0	0	0	0	0	0	0
	2	0	0	0	0	0	0	0	0
6.1*	1	1	0	2	1	1	0	1	1
	4	0	0	0	0	0	0	0	0
	2	0	0	1	1	2	0	0	0
6.2	1	29	36	22	26	15	17	9	9
	4	0	0	0	0	1	0	0	0
	2	0	0	0	0	1	0	0	0
7.1**	1	3	3	2	5	5	3	1	1
	4	12	14	8	17	12	10	4	6
	2	1	0	0	2	0	0	0	1
7.2*	1	16	22	15	8	5	7	5	2
	4	0	4	2	5	5	6	1	1
	2	0	0	0	0	0	0	0	0
7.3*	1	13	11	6	14	7	5	3	7
	4	0	4	2	3	7	6	0	1
	2	0	0	0	0	0	0	0	0
7.4	1	13	12	7	16	6	4	4	6
	4	0	1	0	0	0	0	0	0
	2	0	0	1	1	0	0	0	0
7.5*	1	0	5	1	3	8	6	0	1
	4	0	1	1	3	2	1	0	0
	2	0	0	0	0	0	0	0	0
	1	13	13	7	16	10	8	4	7

La primera columna son las subproposiciones del criterio. Cuando aparece un asterisco, es que uno de los conceptos aparece en la pregunta de la prueba. Cuando aparecen los dos es que toda la subproposición aparece. Cuando los alumnos obtienen cuatro puntos es que tanto los conceptos como la relación lógica que los une, aparecen claramente en su prueba, si obtienen tres (como en el único caso de la Sp 1.3 es que la relación lógica no está del todo clara. Para obtener dos puntos sólo aparecen los conceptos, mientras que cuando se obtiene un solo punto, es que sólo se encuentra uno de los conceptos o bien, ambos conceptos no aparecen claramente en la prueba de los alumnos.

Las columnas señalan el año y si fue en la prueba previa (pre) o en la final (fin). Se reporta cuántos alumnos de cada año obtuvieron cuál puntaje en las pruebas escritas del MAP.

ANEXO XII
COMPARATIVO DE PORCENTAJES CON RESPECTO AL CRITERIO ENTRE
ALUMNOS Y PROFESORES

Clave Prof	Academia	%	Clave Alumno	Pre %	Fin %
A	AA	27.27	59/3I19AAA	24.25	25.76
			77/5B16AAA	28.03	28.79
B	AA	28.03	60/3E19AAB	15.91	21.97
C	AA	21.97	1/1A11AAC	17.43	16.67
			2/1A12AAC	16.67	11.37
			16/1C13AAC	19.70	14.40
			17/1C13AAC	13.64	13.64
			28/1H17AAC	12.13	18.94
D	AA	32.58	41/3A13AAD	17.43	25.76
			42/3A13AAD	18.94	18.94
E	AG	27.27	4/1B12AGE	0.00	11.37
			18/1B13AGE	0.00	13.64
			22/1E14AGE	21.97	17.43
			25/1E16AGE	18.94	21.22
			57/3I18AGE	25.76	28.79
F	AG	31.82	61/3E19AGF	15.91	28.03
			64/3I21AGF	28.03	23.49
G	AG	25.76	71/5A14AGG	21.97	24.25
			78/5B16AGG	20.46	21.97
H	AG	31.06	26/1J16AGH	13.64	19.70
I	GU	20.45	40/1i23GUI	23.49	28.79
			85/7A15GUI	12.13	21.97
J	GU	30.30	55/3E17GUJ	0.00	22.73
K	GU	20.45	7/1A12GUK	0.00	20.46
			62/3I20GUK	28.03	15.15
L	GU	20.45	29/1H17GUL	21.97	17.43
			83/5C25GUL	30.31	28.79
M	MA	24.24	44/3B13MAM	11.37	22.73
			79/5A17MAM	25.76	22.73
			88/7C18MAM	16.67	18.94
			90/7C18MAM	25.00	24.25
N	MA	23.48	9/1A12MAN	11.37	19.70
			31/1I18MAN	14.40	28.03
O	MA	24.24	82/5B21MAO	34.09	35.61
P	MA	28.79	10/1B12MAP	0.00	13.64
			19/1A13MAP	0.00	21.97

			49/3B14MAP	11.37	28.03
			56/3E17MAP	17.43	20.46
			65/3E21MAP	15.91	23.49
			80/5A18MAP	37.12	30.31
Q	MA	23.48	63/3E20MAQ	13.64	21.22
			75/5B15MAQ	14.40	25.00
R	ME	24.24	35/1J20MER	18.94	14.40
			39/1I22MER	19.70	13.64
			58/3I18MER	0.00	14.40
			66/3I23MER	18.19	16.67
			67/3I28MER	22.73	18.94
S	ME	18.94	20/1C13MES	0.00	11.37
			23/1E15MES	0.00	13.64
			24/1E15MES	11.37	14.40
			27/1E16MES	0.00	0.00
			37/1J21MES	21.22	12.13
T	PN	27.27	12/1C12PNT	0.00	12.13
			32/1I18PNT	18.19	35.61
			73/5A14PNT	21.97	29.55
			74/5A14PNT	21.97	25.00
U	PN	43.93	33/1H18PNT	0.00	0.00
V	PN	25.00	76/5B15PNV	15.91	21.22
W	PN	24.24	13/1A12PNW	24.25	20.46
X	PN	31.82	14/1A12PNX	11.37	14.40
			52/3N15PNX	16.67	31.06
			53/3E16PNX	13.64	15.15
			81/5B19PNX	23.49	17.43
			86/7A15PNX	18.94	25.76
			87/7A15PNX	15.15	19.70
Y	PN	34.85	15/1A12PNY	11.37	19.70
			50/3B14PNY	0.00	26.52
Z	PN	37.12	54/3E16PNZ	13.64	21.97
a	PN	31.82	36/1H20PNa	14.40	18.19
			45/3A13PNa	21.97	18.94
			46/3A13PNa	16.67	17.43
b	PN	42.42	11/1B12PNb	11.37	12.13
c	SX	31.82	34/1I19SXc	17.43	12.13
			38/1J21SXc	13.64	18.94
			84/5A25SXc	22.73	27.28
			89/7C17SXc	21.97	21.97
			91/7A18SXc	22.73	22.73
			92/7C19SXc	18.88	17.43
			93/7C21SXc	15.15	17.43

Los porcentajes en negritas son los correspondientes al más alto desempeño en las pruebas escritas de los alumnos de cada profesor de instrumento. En caso de aparecer como negrita subrayada, son todos los desempeños en las pruebas escritas de los alumnos cuyos porcentajes con respecto de la prueba criterio están por arriba del desempeño de su profesor de instrumento.

ANEXO XIII

PRUEBAS ESCRITAS. COMPARATIVO DE PROMEDIOS EN PORCENTAJES ENTRE PROFESORES Y ALUMNOS, POR ACADEMIAS

Academia	% Profs.	% 1 pre	% 1 fin	% 2 pre	% 2 fin	% 3 pre	% 3 fin	% 4 pre	% 4 fin
AA	25.76	<i>11.87</i>	13.98	14.49	<u>25.29</u>	19.20	20.97	-	-
AG	28.98	14.02	17.43	24.25	<u>26.27</u>	22.73	23.11	-	-
GU	23.11	14.55	20.46	<i>14.40</i>	19.31	26.52	21.97	<i>14.40</i>	20.46
MA	24.85	<i>8.04</i>	17.28	13.94	23.19	28.22	26.33	25.00	24.25
ME	21.59	<i>10.50</i>	11.37	13.64	<u>16.67</u>	-	-	-	-
PN	33.17	<i>11.75</i>	17.14	13.39	21.85	19.85	21.82	19.70	<u>23.84</u>
SX	31.82	<i>15.54</i>	<i>15.54</i>	-	-	25.78	<u>28.04</u>	18.19	20.08

El promedio del desempeño de los profesores, representado en porcentaje de la respuesta criterio, se presenta en negritas. En cuanto a los de los alumnos, el desempeño más bajo de cada academia, se presenta en cursiva, y el más alto en subrayado. En caso de superar el desempeño de los profesores, aparece en negrita y subrayado.

Contenido

INTRODUCCION	I
CAPÍTULO 1. EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	1
1.1. INTRODUCCIÓN	1
1.2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	3
1.2.1. Antecedentes	3
1.2.2. Planteamiento	5
1.2.3. Justificación.....	6
1.3. MARCO CONTEXTUAL.....	7
1.3.1. La zona conurbada Zacatecas Guadalupe	7
1.3.2. La vida musical en la zona conurbada.....	8
1.3.3. La importancia de la formación musical en la localidad	9
1.3.4. Planes estatales y legislación universitaria.....	11
1.3.5. La UAArtes-UAZ.....	11
1.4. OBJETIVOS, PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN E HIPÓTESIS	13
1.4.1. Objetivos generales	13
1.4.2. Objetivos particulares	13
1.4.3. Preguntas de investigación.....	14
1.4.5. Hipótesis	15
1.5. EL TEMA A APRENDER: EL ROMANTICISMO MUSICAL.....	15
1.6. EL ROMANTICISMO EN LOS PLANES Y PROGRAMAS DE OTRAS ESCUELAS DE MÚSICA DEL PAÍS.....	16
CAPÍTULO 2. MARCO TEÓRICO	19
2.1 PERSPECTIVA TEÓRICA	19
2.1.1. Constructivismo	20
2.1.2. Elementos provenientes de las teorías constructivistas	21
2.2. PSICOLOGÍA DE LA MÚSICA.....	29
2.2.1. Desarrollo estético y musical	29
2.2.2. Intereses profesionales	31
2.2.3. Apreciación Musical.....	33
2.3. EL ROMANTICISMO MUSICAL.....	34
2.3.1. Antecedentes	34
2.3.2 El periodo romántico.....	35
CAPÍTULO 3. METODOLOGÍA DEL ESTUDIO.....	41
3.1. DISEÑO	41
3.2. POBLACIÓN.....	44
3.3. PROCEDIMIENTO.....	44

3.4. INSTRUMENTOS	47
CAPÍTULO 4. RESULTADOS, ANÁLISIS Y DISCUSIÓN.....	51
4.1. EL ROMANTICISMO EN LOS CONTENIDOS DE LAS ASIGNATURAS DEL NIVEL JUVENIL.....	51
4.2. RESULTADOS DE LOS INSTRUMENTOS APLICADOS A LOS ALUMNOS, PRIMER AÑO.....	55
4.2.1. Cuestionario	55
4.2.2. Prueba previa	57
4.2.3. Conceptos alternativos en la prueba previa	58
4.2.4. Prueba final	59
4.2.5 Conceptos alternativos en la prueba final	60
4.2.6 Resultados de la prueba auditiva.....	61
4.2.7. Conceptos en correspondencia y conceptos alternativos en la prueba auditiva.....	63
4.2.8. Entrevistas.....	66
4.2.9. Primer año. En resumen.....	68
4.3. RESULTADOS DE LOS INSTRUMENTOS APLICADOS A LOS ALUMNOS, SEGUNDO AÑO.....	70
4.3.1. Cuestionario	70
4.3.2. Prueba previa	71
4.3.3. Conceptos alternativos en prueba previa.....	72
4.3.4. Prueba final	73
4.3.5. Conceptos alternativos en prueba final.....	74
4.3.6 Resultados de la prueba auditiva.....	74
4.3.7. Conceptos en correspondencia y conceptos alternativos en la prueba auditiva.....	75
4.3.8. Entrevistas.....	78
4.3.9. Segundo año. En resumen	80
4.4. RESULTADOS DE LOS INSTRUMENTOS APLICADOS A LOS ALUMNOS, TERCER AÑO.....	81
4.4.1. Cuestionario	81
4.4.2. Prueba previa	82
4.4.3. Conceptos alterativos en prueba previa.....	83
4.4.4. Prueba final	84
4.4.5. Conceptos alternativos en prueba final.....	84
4.4.6 Resultados de la prueba auditiva.....	85
4.4.7. Conceptos en correspondencia y conceptos alternativos en la prueba auditiva.....	86
4.4.8. Entrevistas.....	89
4.4.9. Tercer año. En resumen	90

4.5. RESULTADOS DE LOS INSTRUMENTOS APLICADOS A LOS ALUMNOS, CUARTO AÑO.....	92
4.5.1. Cuestionario	92
4.5.2. Prueba previa	93
4.5.3. Conceptos alterativos en prueba previa.....	93
4.5.4. Prueba final	94
4.5.5. Conceptos alternativos en prueba final.....	95
4.5.6 Resultados de la prueba auditiva.....	95
4.5.7. Conceptos en correspondencia y conceptos alternativos en la prueba auditiva.....	96
4.5.8. Entrevistas.....	99
4.5.9. Cuarto año. En resumen.....	100
4.6 PRUEBA ESCRITA DE LOS PROFESORES DE INSTRUMENTO.....	101
4.6.1. Conceptos alternativos en la pruebas de los maestros	102
4.8. ANÁLISIS.....	103
4.8.1. Subgrupos de alumnos con mejor desempeño en las pruebas escritas.....	103
4.8.2. Porcentajes de cambio conceptual	108
4.8.3. Subproposiciones del criterio presentes en las pruebas escritas	112
4.8.4. Elementos del criterio presentes en la prueba auditiva	113
4.8.5. Conceptos alternativos compartidos entre profesores y sus alumnos, en pruebas escritas.....	113
4.8.6. Conceptos alternativos de los profesores y entrevistas	115
4.9. Discusión	116
CAPÍTULO 5. CONCLUSIONES	124
5.1. OBJETIVOS.....	124
5.2. HIPÓTESIS.....	128
5.3. EN RESUMEN	130
5.4. COMPARACIONES CON EL ESTUDIO DE 2010.....	131
5.5. CONSIDERACIONES PARA UNA REESTRUCTURACIÓN CURRICULAR DEL NIVEL JUVENIL.....	132
Referencias bibliográficas	136
Referencias bibliográficas sobre el MAP	138
Referencias bibliográficas para la elaboración de la respuesta criterio.....	138
Discografía	138
Páginas web de las escuelas y facultades de música consultadas.....	139
ANEXOS	140
ANEXO I.....	141
ANEXO II.....	143

ANEXO III.....	145
ANEXO IV.....	147
ANEXO V.....	149
ANEXO VI.....	160
ANEXO VII.....	178
ANEXO VIII.....	181
ANEXO IX.....	184
ANEXO X.....	188
ANEXO XI.....	190
ANEXO XII.....	193
ANEXO XIII.....	196