

El Proceso de enseñanza de la escritura de valores rítmicos: Actuación docente con alumnos de bachillerato en Querétaro.

García, Adán.

Cita:

García, Adán (2019). *El Proceso de enseñanza de la escritura de valores rítmicos: Actuación docente con alumnos de bachillerato en Querétaro* (Tesis de Maestría). Universidad Autónoma de Querétaro, Querétaro, México.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/adan.garcia.rangel/5>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/pVxo/1kb>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.



Universidad Autónoma de Querétaro

Facultad de Psicología

Maestría en Ciencias de la Educación

**El Proceso de enseñanza de la escritura de valores rítmicos:
Actuación docente con alumnos de bachillerato en Querétaro**

Tesis

**Que como parte de los requisitos para
obtener el Grado en Maestro en Ciencias de la Educación**

Presenta:

Adán García Rangel

Dirigido por:

M. en C. Ana Karen Soto Bernabé

Nombre del Sinodal
Presidente

M. en C. Ana Karen Soto Bernabé

Nombre del Sinodal
Secretario

Dra. María del Carmen Guadalupe Díaz Mejía

Nombre del Sinodal
Vocal

Dra. Felicia Vázquez Bravo

Nombre del Sinodal
Suplente

M. en C. Sara Miriam González Ramírez

Nombre del Sinodal
Suplente

Dr. Alonso Hernández Prado

Centro Universitario, Querétaro, Qro.

Septiembre 2019. México.

DEDICATORIAS

A Yria, porque es el mejor ser humano que conozco.

A mis padres, Antonio y Esperanza. Gracias a su amor y esfuerzo cumpla otro de mis sueños.

AGRADECIMIENTOS

Gracias a mis hermanos, suegra, cuñados, cuñadas, sobrinos y sobrinas, porque siempre he contado con su apoyo en mis proyectos.

A mis maestros, por su paciencia y acompañamiento en este ciclo de mi vida. Agradecimiento especial a la Mtra. Ana Karen Soto Bernabé por su paciencia y enseñanzas.

A mis amigos y compañeros de la Maestría por el apoyo y compañía en las buenas y en las malas.

ÍNDICE

DEDICATORIAS	2
AGRADECIMIENTOS	3
ÍNDICE DE FIGURAS	7
ÍNDICE DE IMÁGENES	9
RESUMEN	10
ABSTRACT	11
Introducción.....	12
CAPÍTULO I. Planteamiento del problema.....	14
1.1 Descripción del problema	14
1.1 Pregunta de investigación	17
1.2 Justificación	18
CAPÍTULO II. Antecedentes	24
2.1 Estudios previos sobre la acción docente del maestro de música para la enseñanza de la EVR.....	24
2.1.1 Las competencias y la educación musical.....	24
2.1.2 El perfil del educador musical.....	28
2.1.3 Las cualidades y otras acciones del educador musical	33
2.1.4 Dificultades ligadas a la enseñanza de la EVR.....	36
2.1.5 Método tradicional musical para la enseñanza de la EVR	39
2.1.6 El Método Rangel y la enseñanza de la EVR	73
CAPÍTULO III. Marco teórico.....	42
3.1 Definición de la Escritura de Valores Rítmicos	42

3.1.1 Procesos cognitivos relacionados con la escritura de la EVR	43
3.1.2 La EVR como proceso de simbolización	45
3.1.3 Importancia de la EVR en la formación del músico	47
3.2 La teoría sociocultural como eje central	49
3.1.1 ZDP	51
3.1.2 Las emociones, el arte y la música	52
3.3 La inteligencia emocional y la enseñanza	54
3.3.1 La inteligencia emocional en la enseñanza musical ...	56
3.4 El profesor crítico.....	59
3.5 Clima emocional dentro del aula.....	63
CAPÍTULO IV. Supuestos de investigación	65
CAPÍTULO V. Objetivos.....	67
CAPÍTULO VI. Metodología.....	68
6.1 Enfoque y tipo de investigación	68
6.2 Dimensiones de la investigación.....	70
6.3 Diseño de investigación	71
6.4 Cálculo de la muestra	71
6.5 Técnicas e instrumentos de recolección	78
6.6 Técnicas e instrumentos de análisis	80
CAPÍTULO VII. Análisis y evaluación de los resultados	83
7.1 Sobre el uso de los métodos	83
7.2 Elementos relacionados con la actuación docente	84
7.2.1 Análisis de la motivación docente.....	86
7.2.2 Análisis de la labor y pensamiento crítico docente	89
7.2.3 Análisis de herramientas de la inteligencia emocional docente.....	91
7.2.4 Análisis del clima del aula.....	94
7.3 Elementos relacionados con el ejercicio de los alumnos..	96
7.3.1 La motivación del alumnado.....	98

7.3.2 El pensamiento crítico en el alumnado	108
CAPÍTULO VIII. Conclusiones	113
REFERENCIAS	119
ANEXO	132
Registro fotográfico.	132

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Red semántica de la experiencia docente, análisis en atlas.ti.....	85
Figura 2. Motivación docente en la red semántica, análisis en atlas.ti.....	86
Figura 3. Seguridad y motivación docente, análisis en atlas.ti.	90
Figura 4. Interrupción en clase usada de manera positiva, análisis de atlas.ti	92
Figura 5. Sobre la corrección cordial y positiva en el grupo, análisis de atlas.ti	94
Figura 6. Expresiones de júbilo de los alumnos por la clase y el reconocimiento docente, análisis en atlas.ti	95
Figura 7. Momento de clima en el aula positivo por medio del humor, análisis de atlas.ti.....	96
Figura 8. Red de categorías centrales en el alumno, análisis en atlas.ti.....	97
Figura 9. Ejemplo de ejecución de alumna automotivada, análisis de atlas.ti	99
Figura 10. Relación entre la motivación, el liderazgo positivo y el interés en los alumnos, análisis en atlas.ti	100
Figura 11. Relación entre la motivación, la corrección y la solidaridad entre pares, análisis en atlas.ti	101
Figura 12. Ejemplo de ejecución de alumna con liderazgo positivo, análisis de atlas.ti	102

Figura 13. Relación entre el temor a equivocarse y la timidez de preguntar con la motivación y liderazgo grupal, análisis de atlas.ti.....	103
Figura 14. Momento de automotivación y gusto de los alumnos, análisis en atlas.ti	105
Figura 15. Valoración de los conocimientos previos, análisis en atlas.ti.....	107
Figura 16. Red semántica central de todos los elementos en torno a la enseñanza de la EVR, análisis de atlas.ti	112

ÍNDICE DE IMÁGENES

<i>Imagen 1. Portada e información de curso de formación artística de la SEP</i>	<i>31</i>
<i>Imagen 2. Diferencias entre escuela pasiva y activa</i>	<i>40</i>
<i>Imagen 3. Elementos relacionados con la IE en los docentes de educación musical</i>	<i>59</i>
<i>Imagen 4. Valores de una sílaba y su relación con los valores de cuarto</i>	<i>74</i>
<i>Imagen 5. Valores de dos sílabas y su relación con los valores de octavo</i>	<i>74</i>
<i>Imagen 6. Valores de tres sílabas y su relación con los valores de tresillo</i>	<i>75</i>
<i>Imagen 7. Tetrasílabos con acento en la primera sílaba</i>	<i>75</i>
<i>Imagen 8. Ejecución de la flauta dulce siguiendo el método centrado en la EVR.....</i>	<i>77</i>
<i>Imagen 9. Ejecución de un ejercicio de percusión corporal siguiendo el método centrado en la EVR</i>	<i>77</i>
<i>Imagen 10. Ejecución vocal de un ejercicio siguiendo el método centrado en la EVR.....</i>	<i>77</i>
<i>Imagen 11. Dictado.....</i>	<i>109</i>
<i>Imagen 12. Alumno de uno de los grupos de la investigación en proceso de conversión a los valores rítmicos</i>	<i>111</i>

RESUMEN

El ritmo y la música son una de las más grandes manifestaciones del ser humano. La apropiación de la escritura de valores rítmicos o EVR conlleva el desarrollo de distintas habilidades cognitivas, así como un complejo sistema de simbolización y conversión.

Los materiales en torno a la educación musical y la EVR en alumnos de bachillerato son escasos. En México, la asignatura de música se presenta de manera poco regulada y no forma parte de la educación media superior, a no ser por bachilleratos especializados en arte o cursos propedéuticos para ingresar a la carrera de Música en Querétaro. Esto deviene en que muchos de los aspirantes a la Lic. en Música en Qro. no cuentan con las habilidades de la EVR o se les dificultan, por lo que muchas veces no son aceptados para continuar sus estudios.

Esta investigación busca determinar algunos de los principales elementos que, en la acción docente, guían a la enseñanza de la EVR en alumnos de bachilleratos en Querétaro, uno particular en la ciudad y otro público en un municipio aledaño a la ciudad, a partir de una investigación cualitativa bajo una metodología exploratoria y descriptiva.

La implementación del método tradicional y el método Rangel con los alumnos de bachillerato en Querétaro arrojó iguales resultados en la adquisición de la habilidad de EVR, lo que señala que, fuera del método y siempre que se impartan los contenidos o competencias buscadas dentro de la ZDP de los estudiantes, existen otros elementos clave para lograr la EVR en la población descrita.

Los resultados arrojan que tanto la pedagogía como el arte tienen una conexión profunda con las emociones, por lo que el desarrollo de un quehacer docente crítico, con el manejo de elementos de la Inteligencia Emocional y el cuidado del clima en el aula, pueden configurar la disposición, atención y logro de una habilidad compleja como la EVR.

Palabras claves: Escritura de valores rítmicos, Zona de desarrollo Próximo, Clima del aula, Inteligencia Emocional.

ABSTRACT

Rhythm and music are one of the greatest manifestations of the human being. The appropriation of the writing of rhythmic values or EVR entails the development of different cognitive abilities, as well as a complex system of symbolization and conversion.

Materials around music education and EVR in high school students are scarce. In Mexico, the subject of music is presented in a poorly regulated manner and is not part of the upper secondary education, except for specialized bachelor's degrees in art or preparatory courses to enter the Music career in Querétaro. This becomes that many of the candidates for the Lic. in Music in Qro. do not have the skills of the EVR or these are difficult for them, so many times they are not accepted to continue their studies.

This research seeks to determine some of the main elements that, in the teaching action, guide the teaching of the EVR in Queretaro high school students, one private in the city and another public in a municipality adjacent to the city, from a qualitative research under an exploratory and descriptive methodology.

The implementation of the traditional method and the Rangel method with the high school students Querétaro yielded the same results in the acquisition of the EVR ability, which indicates that, outside the method and provided that the contents or competencies sought within the ZDP of the students, there are other key elements to achieve the EVR in the described population.

The results show that both pedagogy and art have a deep connection with emotions, so that the development of a critical teaching task, with the handling of elements of Emotional Intelligence and the care of climate in the classroom, can configure the disposition, attention and achievement of a complex skill such as EVR.

Introducción

*...somos esencialmente un ritmo
y a ese ritmo procuramos reducir el universo.*
(Vasconcelos, 2012)

El ritmo está presente en la vida de todos los seres humanos, los latidos del corazón, la forma en que caminamos o corremos, mucho de lo que se puede considerar hermoso y por supuesto, una de las bases estructurales de la música, son ejemplos de cómo el ritmo forma parte de la humanidad. La comprensión de éste puede ayudar en diversos ámbitos como en la comprensión de una patología cardíaca, la adopción de una técnica que mejore el rendimiento deportivo, el análisis de una obra de arte visual y de manera privilegiada, la ejecución de una obra musical. En otras palabras, la comprensión del ritmo y su estructura podría enriquecer no solo a los músicos, sino a los seres humanos.

La escritura de los valores rítmicos (en adelante EVR) conlleva la comprensión de la estructura rítmica musical dentro de un lenguaje estandarizado, por tanto, su uso denota la apropiación de los elementos que la conforman como: el proceso de identificación, equiparación o interpretación, el de conversión y por último el de escritura.

La presente investigación busca comprender los elementos en torno a la enseñanza de la EVR a partir de dos propuestas metodológicas implementadas con alumnos de dos instituciones

de nivel medio superior, tanto el método tradicional como el método Rangel.

La presente indagación se configura bajo un carácter cualitativo y diseño tanto exploratorio como descriptivo dada la poca literatura sobre el tema en la población de bachillerato. El trabajo se estructura en torno a la delimitación de los elementos alrededor de la acción docente que ayudan a la enseñanza de la EVR. Ésta señala que no se encuentra diferencia significativa en la apropiación y comprensión de los valores rítmicos con ambos métodos, siempre y cuando dentro de la acción docente se implementen diversas prácticas pedagógicas y didácticas como las competencias, perfil del educador musical y otras cualidades específicas como la inteligencia emocional, entre las que se destacó la importancia de la motivación y automotivación, el desarrollo de la confianza en las propias habilidades dentro de un entorno en donde el buen humor predomina en el clima emocional del aula.

CAPÍTULO I. Planteamiento del problema

En este capítulo se abordarán los elementos alrededor de la descripción del problema, los antecedentes, la justificación y la pregunta de investigación.

1.1 Descripción del problema

Al ser profesor universitario en un programa de Licenciatura en música con más de diecinueve años de experiencia docente en diversos escenarios y con distintas poblaciones, observo como un área de oportunidad el dominio de la EVR en la mayoría de los estudiantes a los que he dado clase. El conflicto parece ser resultado tanto de la complejidad de la propia EVR, como de la importancia que socialmente se le da a la ejecución sobre la alfabetización musical. De esta manera, el método Rangel trata la enseñanza de la EVR a la par que la ejecución instrumental con ejercicios graduados que buscan simplificar el proceso.

La actuación docente resulta central en la enseñanza de esta habilidad debido a la complejidad de esta práctica y la necesidad de mediación docente, sin embargo, no se ha encontrado literatura que determine el perfil y quehacer que el docente de música debe tener presente, para la enseñanza de la EVR en grupos numerosos y, específicamente en el nivel de bachillerato.

De igual modo, se destaca la afluencia significativa de nuevos métodos para la enseñanza musical y de la EVR, con propuestas didácticas divergentes del modelo tradicional como, por ejemplo, el método Suzuki, específicamente diseñando para la

lectoescritura musical en alumnos principiantes. El método japonés sugiere comenzar a los tres años, también propone el triángulo Suzuki, formado por profesor, alumno y padres. Señala que los alumnos deben aprender a leer y escribir música luego de alcanzar un nivel de destreza básico en su instrumento. Las sesiones con los alumnos de bachillerato no contemplaban la ejecución instrumental, acaso percusión corporal y canto entonado. La edad de los jóvenes de bachillerato era otro impedimento para recurrir a este método tal cómo el mismo sugiere.

El método Kodaly, sugiere comenzar desde el embarazo de la madre. Luego, propone el canto de manera natural, a modo de juego, finalmente, se llega a la lectoescritura musical. Dicho método suele ser elegido por padres que desean que sus hijos disfruten la música desde pequeños o, que en el futuro la música pueda ser una elección profesional. Por tanto, aunque el método ha demostrado gran eficacia, tres sesiones con alumnos de bachillerato no serían suficientes para comenzar con cantos y juegos, pasar a la lectura y finalmente a los dictados con todos los alumnos.

El Método Orff se enfoca en el ritmo del lenguaje, los movimientos corporales y la percusión. Así como los métodos antes mencionados, sugiere una iniciación temprana, es decir, está dirigido mayormente a los niños. También se apoya en las canciones populares, por lo que, para usarse en un entorno mexicano, implicaría una adecuación de las formas o estructuras melódicas tradicionales cercanas a los alumnos. Los métodos anteriores son, por mencionar solo algunos.

Entonces, al reconocer estas nuevas propuestas pedagógicas y la dificultad real de los alumnos mayores de siete años, se crea el método Rangel como una fusión y adaptación de los métodos antes descritos, es decir: tomar el lenguaje hablado como conocimiento previo y punto de partida en los alumnos de bachillerato, ejecutar percusión corporal simultánea a la lectura de valores rítmicos y finalmente, escribir dictados.

Los métodos antes citados abren una incógnita en torno a la eficacia entre el modelo tradicional y otras metodologías que propicien que los alumnos aprendan a escribir los valores rítmicos, y no solo a ejecutar instrumentos.

Esto inspira el problema de investigación y lleva a la búsqueda de los elementos en torno a: Determinar la relación entre la actuación docente y la eficacia de la enseñanza entre el método tradicional y el método Rangel para la enseñanza de la EVR en alumnos de bachillerato en Querétaro. Tomando al concepto de **eficacia** como la apropiación en menor tiempo y con mayor calidad en la ejecución de los contenidos y aprendizajes en torno a la EVR.

La delimitación de los sujetos de investigación coincide con el perfil de los aspirantes a la licenciatura en música, al ser alumnos de 6to semestre de bachillerato y tener la posibilidad de aspirar a ingresar a la opción que oferta la UAQ. Aspirantes que generalmente presentan el conflicto detallado anteriormente. Es decir, aspiran a ingresar a la licenciatura sin el dominio de la EVR.

Cabe señalar, que muchos de los alumnos que toman clases de música consideradas dentro del plan de estudios, como es el

caso de muchas escuelas de privadas, pues, dentro del currículo de la SEP esta acción no se presenta de manera significativa, ya sea en academias extracurriculares o lecciones particulares, tienden a centrarse casi exclusivamente en la práctica de la ejecución, es decir, formar músicos líricos, limitando la lectura y composición propias del quehacer musical, como ya se detallará más adelante.

1.1 Pregunta de investigación

El desarrollo de la presente investigación se fundamenta en el análisis y desarrollo de las siguientes preguntas.

Pregunta general

- ¿Qué elementos de la actuación docente puede favorecer la enseñanza de la EVR en alumnos de bachillerato en Querétaro?

Preguntas secundarias

- Entre el método tradicional y el método Rangel, ¿alguno es más eficiente que el otro para la enseñanza de la EVR en alumnos de bachillerato en Querétaro?

- En la enseñanza de la EVR ¿hay diferencia entre alumnos de distintos bachilleratos en Querétaro?

1.2 Justificación

La importancia del arte, la música y el ritmo, se fundamenta en diversos ámbitos de conocimiento. Uno de ellos es el filosófico, a partir del cual: “Los grandes filósofos de todos los países y de todas las razas consideraron el arte como una de las manifestaciones más altas del ser humano” (Willems, 2013, pág. 30), pues es a partir de esta que el hombre puede trascender a sí mismo, su espacio y su tiempo.

Por ejemplo, Aristóteles, proponía que la música fuera parte esencial de la educación en los jóvenes, no con la intención de que todos los ciudadanos fueran músicos en el futuro, sino con la dirección al conocimiento de la música para poder apreciarla: “para juzgar bien en este arte, es preciso practicarlo por sí mismo” (Aristóteles, 2000, pág. 78). Del mismo modo, según Pitágoras en Vasconcelos, la importancia del ritmo deriva de que “la belleza es una coincidencia rítmica entre el movimiento natural del espíritu y el movimiento ya reformado de las cosas, ya no causal, sino acomodado a lo interno, convertido al espíritu” (Vasconcelos, 2012, pág. 50). Para este fin, y dentro de la creación musical, el dominio de la EVR es imprescindible.

Por otra parte, la educación básica en México no incluye la asignatura de lenguaje musical. Lo más cercano a ella, está comprendido en la asignatura de *Expresión y apreciación*

Artística. En primaria, la asignatura mencionada la imparte el profesor de grado. La probabilidad de que en secundaria el profesor de dicha asignatura sea músico es de uno a cuatro, pues el profesor podría ser profesional de la actuación, del baile, de las artes plásticas o de la música.

Esta situación enmarca el acercamiento casi nulo a la educación musical de la mayoría de los mexicanos, por tanto, cuando un estudiante decide ingresar a la licenciatura en música o ejecutar un instrumento, en cualquier momento de su vida, es altamente probable que no tenga conocimientos específicos de la EVR. Por ello, al ingresar en la licenciatura en música se deben cursar seis semestres para su estudio, además de un curso propedéutico de un año.

Sin embargo, muchos estudiantes no logran ingresar a la carrera por la falta de habilidades en la lectura y escritura musical. Quienes no logran ingresar tienen la opción estudiar el lenguaje musical por su cuenta e intentarlo en otro momento. Ahora bien, quienes son aceptados en la licenciatura en música deben acreditar la asignatura de lenguaje musical, de lo contrario, deben recursarla; quienes no logran la acreditación después de recursar la asignatura son dados de baja, esto garantiza que los egresados dominen la lectoescritura musical.

De igual modo, muchos alumnos de la licenciatura en música no logran estudiar, por iniciativa propia, la EVR ya que muchos de los instrumentos didácticos (como el método CAGED-inglés, Método Pozole-italiano, Método Martenot-italiano, Método Dandelot-italiano, Método Carulli-italiano, Método Eslava-español) que tienen a su alcance, no se encuentran dentro de lo que Vigotsky (1979) describe como zona de desarrollo próximo o

ZDP. Es decir, muchos de los métodos no proponen una graduación progresiva acorde al contexto escolar musical en México. Hasta el momento, no se ha encontrado información de adecuaciones curriculares a los métodos mencionados para implementarlos en nuestro país con alumnos de bachillerato o licenciatura.

Otro de los grandes motivos de esta investigación, es que al fungir como docente que trabaja como evaluador de los alumnos foráneos o que, tras el propedéutico desean ingresar a la licenciatura en música en la UAQ, encuentro que la mayoría de ellos carece de las habilidades esenciales para cubrir el perfil de ingreso en torno a la escritura musical, especialmente en lo que refiere a las habilidades de la EVR. Por lo que, al parecer, la búsqueda de la ejecución musical tiende a descuidar la práctica de la EVR y centrarse en la ejecución instrumental, lo que ocasiona la inhabilidad de lectura y escritura del lenguaje musical:

Es necesario, sin embargo, tener presente que el analfabetismo musical es la condición más frecuente, como se podrá inferir de lo que se ha dicho anteriormente: los músicos en la cultura occidental son una élite y los ciudadanos comunes son la masa de las personas [...] es nuestro deber acercar a todos a la participación en el quehacer musical, y esto implicaría, obviamente, el conocimiento de algunos aspectos de la gramática y de la sintaxis. Podríamos llamarla alfabetización musical básica. Considero que es necesario para superar el momento de la oralidad consciente, dada la característica de la música de

arte occidental, es decir la de ser música escrita (Jorquera, 2000, pág. 10)

De esta manera, Bamberger (2013) nos invita a que la escritura de valores rítmicos sea aprendida al tiempo de comenzar a ejecutar el instrumento y no de manera aislada. Caso que aplica a muchos alumnos que comienza a estudiar música en la edad de bachillerato descuidando la parte teórica y de la EVR.

Es así como se encuentra cierto vacío en torno a la investigación del tema, lo que genera que instituciones especializadas en música a nivel bachillerato, como las antes mencionadas, estén faltos de sustento teórico en torno a, en este caso, el perfil, elementos alrededor de la actuación docente y análisis de métodos en torno a la enseñanza de la EVR centrados en alumnos de bachillerato.

Contrastar el método tradicional con el método Rangel, de autoría propia y resultado de muchos años de experiencia docente, busca determinar la eficacia, concepto entendido como la apropiación en menor tiempo y con mayor calidad en la ejecución de los contenidos y aprendizajes en torno a la EVR.

Asimismo, dentro del ámbito musical, dominar la EVR favorece diversos ámbitos como la ejecución musical, la escritura, la transcripción de obras de un instrumento determinado a otro diferente, la lectura, la composición, además de la transmisión de afectos, sentimientos y emociones.

De igual modo, poder llevar a cabo la EVR abre la posibilidad de enriquecer otros campos, el laboral, el de la creación, el de la transcripción y hasta el de la afección emocional. La escritura rítmica favorece no sólo aspectos

musicales, sino también neuronales y cognitivos pues: “favorece las redes neuronales, el procesamiento auditivo, el procesamiento motor y diversas funciones cognitivas” (Soria-Urios, Duque y García-Moreno, 2011). Al convertir sus ideas en símbolos y posteriormente en ejecuciones musicales, los alumnos transmiten sus afectos, sentimientos y emociones a la vez de despertarlos en los escuchas.

Aunque no es la intención de la presente investigación, es importante tener en cuenta que, las ventajas de implementar la EVR desde la educación básica en México serían varias y éstas no sólo favorecerían a los futuros músicos, sino a la población en general como lo dijo Violeta Hemsy (2002). Si se cuenta con la habilidad de la EVR desde la educación básica, entonces no sólo los aspirantes a estudiar música contarían con dicha habilidad, sino que cada individuo podría lograr su dominio. Con ello, potenciarán no sólo la capacidad musical, sino también la emocional y cognitiva al desarrollar diversos afectos, sentimientos, emociones y conexiones neuronales además de la relación con los números racionales como ya se detalló con antelación.

Al mismo tiempo, las investigaciones musicales en México son un tópico vigente. Un claro ejemplo es la *Jornada Estudiantil de Investigación Musical DEMA* organizada por la Universidad de Guanajuato. En su cuarta edición reunió a más de cincuenta investigadores nacionales. Ahí se abordaron análisis estructurales, formales, de acústica, de la relación musical con otras disciplinas como las matemáticas, las artes visuales, culturas musicales, ediciones musicales, estéticas compositivas, historia, etc. La presente investigación formó parte de las

ponencias de la edición 2018. La presente investigación formó parte de las ponencias de la edición 2018. Cuando se dictó la ponencia *Música, matemáticas y lingüística, proceso de enseñanza aprendizaje de la escritura de la escritura de valores rítmicos* se enunció la importancia de la EVR en la formación musical, la necesidad de investigación pedagógica en distintos ámbitos del aprendizaje musical y la importancia de la experiencia docente, lo anterior, se retoma en el presente trabajo.

CAPÍTULO II. Antecedentes

Distintas aproximaciones analíticas se han llevado a cabo en torno a la enseñanza de la EVR, por lo que este apartado dará cuenta de los análisis relacionados con el tema de estudio encontrados hasta el momento y las limitaciones relacionadas con cada uno.

2.1 Estudios previos sobre la acción docente del maestro de música para la enseñanza de la EVR

Si bien, hasta el momento no se ha encontrado un estudio que analice de manera puntal la acción del docente encaminado exclusivamente a favorecer la enseñanza de la EVR, se encuentran diversos trabajos encauzados a describir la acción docente, es decir, las competencias, el perfil, cualidades y acciones específicas, para lograr un mejor desempeño en la enseñanza del lenguaje musical, mismas, que se detallan a continuación.

2.1.1 Las competencias y la educación musical

Las competencias docentes, insertas en la educación en México son elaboradas a partir de modelos basados en la eficacia de esquemas industriales, es un referente para determinar la eficacia de la actuación docente en ciertos parámetros.

Una de las definiciones de competencia que dan cuenta de la visión antes descrita es de Sambola:

[...] competencies are the ensemble of knowledge, skills and attitudes that makes the person “knowing how to solve” a specific problem [...] autonomously and efficiently (Sambola, 2017).

La publicación de Carrillo (2015), una de las investigadoras más citadas y recurridas en el tema, señala cómo la acción del docente de música en la educación media básica, es encaminada a partir de las diez competencias básicas siguientes: 1. El desarrollo profesional del docente. 2. La actuación del docente en el aula. 3. La actuación del docente en el marco del centro escolar. 4. La actuación ética como docente. 5. El desarrollo de capacidades vinculadas con la escucha musical. 6. El desarrollo de capacidades vinculadas con la interpretación musical. 7. El desarrollo de capacidades vinculadas con la creación musical. 8. La planificación de las situaciones de escenarios de la enseñanza aprendizaje EA. 9. La aplicación de las situaciones de EA. 10. La adaptación de las secuencias de EA.

Sin embargo, de las diez cualidades la única vinculada con la enseñanza de la EVR es la encaminada al punto seis o la composición musical siendo la EVR, más una herramienta que una finalidad del apartado. De este modo, las competencias no acaban de dar cuenta de las habilidades necesarias en la actividad del docente de música, tal como dice la autora:

Efectivamente, existen determinadas disposiciones personales en el profesorado que las competencias no tienen en cuenta y que, sin embargo, juegan un papel esencial en

la motivación, el compromiso y la satisfacción con la que los docentes ejercen su profesión [...] Por ello estimamos importante contemplar estos aspectos como parte de las cualidades inherentes en el profesorado (Carrillo, 2015, pág. 18).

Dentro del mismo orden de ideas, otro autor que retoma las competencias docentes para la enseñanza musical es Zaragozá, quien determina que a la par de las competencias docentes, existen otros elementos necesarios para tener en cuenta:

[...] la educación musical obligatoria necesita profesionales de la docencia con perfil propio, formados en un rango de competencias de muy amplio espectro, y con un contrastado compromiso deontológico que se manifieste en el gusto y la pasión por enseñar (Zaragozá, 2009, pág. 11-12).

Si bien Zaragozá amplía la acción docente al manejo de las competencias dentro de un perfil, y las acciones específicas del compromiso, el gusto y la pasión, hay elementos de la acción docente que no se consideran, como la necesidad de la reflexión pedagógica. Aunado a lo anterior, muchas aproximaciones teóricas de la enseñanza musical, como se detalla en antecedentes, no están propiamente encaminadas a la enseñanza de la EVR en alumnos de bachillerato, sino a una visión general de la cual, por lo general, se enfocan en el aprendizaje de los infantes y no de los jóvenes de bachillerato. Vernia (2012) señala cómo la edad de los estudiantes es determinante para el modelo de enseñanza y el aprendizaje que pueda obtenerse en los métodos musicales:

La educación musical, desde su enfoque pedagógico, no puede desarrollarse en el mismo contexto de enseñanza aprendizaje para alumnado infantil, joven o adulto. Los adultos no presentan las mismas características, ni tampoco tienen los mismos intereses y motivaciones; necesitan desarrollarse en un contexto diferente al que habitualmente se les ubica dentro de la formación musical (Vernia, 2012, pág. 47).

La literatura que se encontró hace referencia a la educación de manera general, hasta el momento no se ha encontrado información que detalle de manera específica la enseñanza de la EVR en alumnos de bachillerato en Querétaro. Esto resulta fundamental en tanto mucha de la teoría se construye desde países desarrollados en donde, por ejemplo y parafraseando a Aguaded y Urbano (2014), el modelo europeo de educación presenta diferencias significativas con otras partes del mundo al buscar desarrollar la creatividad, ingenio, motivación y aprendizaje de los niños por medio de la alfabetización mediática; hecho que en países en desarrollo como México, no siempre sucede.

Por otro lado, un número considerable de investigaciones sobre el tema de las competencias de la docencia musical emergen dentro de las cuales las consideradas dentro de las más significativas por Carrillo (2015), son Klotman (1972), Mountford (1976), Leong (1995), Teachout (1997), Temmerman (1997), Music Education Network (meNet) (2009) y Carrillo and Vilar (2014), por describir algunos de las más importantes. Estos se adscriben al uso de las competencias que el docente de educación musical debe seguir, pero en cada uno de estos escritos, se

termina puntualizando la necesidad de habilidades personales diversas que no contienen el listado casi generalizado de competencias en educación musical.

Por ejemplo, la necesidad de habilidades sociales de Klotman (1972), las actitudes personales de Mountford (1976) o la propuesta de las competencias de Leong (1995) en donde muchas se centran en el desempeño de habilidades tecnológicas. Por otro lado, Teachout (1997) describe la necesidad de las actitudes personales de autocontrol, liderazgo y motivación hacia los estudiantes. Temmerman (1997) destaca la habilidad personal de adaptar los contenidos curriculares, Music Education Network (meNet) (2009) y Carrillo y Vilar (2014) destacan las habilidades sociales en general. De esta manera, se sabe que el seguimiento de un listado de competencias del docente de música no es suficiente para el desempeño de tal labor.

2.1.2 El perfil del educador musical

El perfil del docente en educación musical ha sido por lo general, poco regulado por las instituciones educativas, incluso en aquellos países en los que la educación musical está más regulada e incorporada al Curriculum. López (2010) muestra cómo en España, por ejemplo, país en desarrollo, se ha carecido históricamente de una estructura de la preparación docente especializado en música:

La formación musical del profesorado en España ha recibido una consideración irregular a lo largo de la historia y, en la

mayoría de los casos, inadecuada e insuficiente. Paralelamente, la presencia de la música en las escuelas de Primaria estaba sujeta a la buena voluntad del profesorado que, partiendo más del interés que de la formación, realizaba ocasionales actividades musicales (López, 2010, pág. 3).

La problemática en España fue regulada por la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo o LOGSE en 1990 que aportó especificaciones para el área de la formación artística y un nuevo perfil docente, este perfil, en el área de primaria señala que:

[...] como persona, debe fomentar actitudes democráticas, reforzar el autoconcepto de forma positiva y defender la crítica constructiva, así como la colaboración y el respeto entre el grupo. Como músico debe ser un modelo de musicalidad en cuanto al desarrollo de las aptitudes naturales y la sensibilidad estética, favoreciendo la creatividad a través de actitudes mentales [...] por último, pero no menos importante, debe ser capaz de transmitir, y sobre todo compartir y motivar a sus alumnos hacia la valoración de la educación musical como fundamento de la educación integral (Alberola, 2001, pág. 185-186).

Sin embargo, Reyes señala que el perfil antes mencionado está a punto de desaparecer:

En el proceso de convergencia con Europa para la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) en el que España está inmersa, la red de Magisterio ha tomado la decisión de reducir los títulos de Maestro a sólo dos especialidades, de Educación Infantil y de Educación

Primaria, en detrimento de la formación de los especialistas (López, 2010, pág. 3).

En México se han implementado algunos intentos a través de mecanismos institucionales para determinar y garantizar el perfil docente como: “el Concurso Nacional para la Asignación de Plazas Docentes para maestros en servicio y maestros de nuevo ingreso, en 2008; los Estándares de Desempeño para Docentes de Educación Básica, en 2010, y la reestructuración de Carrera Magisterial en 2011” (Luna et. al., 2012, pág. 241)

Sin embargo, referente a la educación musical en la educación básica, si bien la Secretaría de Educación Pública o SEP contempla dentro de los planes de estudios para docentes formados en Licenciatura en Educación Primaria, la materia de Educación Artística (música, expresión corporal y danza) (2012), no se tiene contemplado la contratación de personal especializado en el área, de esta manera los aspirantes a maestros llevan la asignatura de Educación Artística con solamente 4 horas de capacitación, donde sobra decir, difícilmente se desarrollarán las habilidades de EVR:

Imagen 1. Portada e información de curso de formación artística de la SEP



Fuente: Tomada de Plan de Estudios de la SEP (2012)

Para la educación media básica y a partir de la Reforma Integral de la Educación Básica o RIEB en el año 2011, la educación artística es considerada como una asignatura obligatoria. La SEP considera impartir la asignatura de educación artística, bajo la modalidad o especialización que el docente asignado cuente de acuerdo con su perfil. En el caso de la educación musical, se presenta el siguiente enfoque pedagógico:

Los programas de Música en secundaria buscan que los estudiantes visualicen y conformen un *grupo artístico vocal* donde todos participen en el montaje de un repertorio, a través de la práctica artística (ensayos y presentaciones

públicas). En este sentido, el grupo artístico vocal monta diversas canciones durante el ciclo escolar para desarrollar una escucha atenta de los sonidos que los rodean; de su voz, la de sus compañeros y de los instrumentos musicales; así como la enseñanza y aprendizajes relacionados con ritmo, melodía, armonía y timbre (SEP, 2019).

Sin embargo, dentro de las enseñanzas relacionados con el ritmo, no se especifican niveles esperados en torno a la enseñanza de la EVR, pues el fin pedagógico es la ejecución, dejando de lado el proceso de las bases de la escritura musical:

El maestro que sea especialista en música puede profundizar en la notación musical y rítmica, siempre y cuando dicha profundización sirva para mejorar el resultado final del montaje. De este modo, la práctica artística en Música es el proceso creativo que conlleva en sí mismo dos procesos: el montaje y la presentación pública como meta (SEP, 2019).

Referente al ámbito de la educación media superior o bachillerato, no se tienen contemplados dentro de los planes educativos generales la asignatura, por lo que las habilidades se tendrán que adquirir de manera extracurricular o al ingresar a un bachillerato especializado en artes como el Centro de Educación Artística o CEDART en Querétaro, el bachillerato musical en el Conservatorio J. G. Velázquez del estado o el propedéutico de dos semestres para ingresar a la licenciatura en música en la Facultad de Bellas Artes de la UAQ. Cabe reiterar, que no se encontraron estudios que aborden el perfil docente en esta población.

Una propuesta de la presente investigación va encaminada al perfil docente de música en bachillerato. El perfil idóneo

debería considerar el cúmulo de lo antes mencionado, es decir, el profesor podría desarrollar las siguientes herramientas, la motivación en el docente para contagiar de esta a sus alumnos. La cordialidad para dirigirse a los estudiantes y para señalar el error. El interés por transmitir la enseñanza de la escritura de valores rítmicos y no sólo enfocarse en la ejecución instrumental. La formación y capacitación constante tanto en conocimientos disciplinares como en los ámbitos de la didáctica y la pedagogía.

2.1.3 Las cualidades y otras acciones del educador musical

Si bien existen recomendaciones generales para todo docente dadas por organismos internacionales como la UNESCO (1998), en donde se señala que los maestros deberían contar con: “cualidades humanas, pedagógicas y profesionales de cada educador” (UNESCO en Alberola, 2001, pág. 16), la educación musical, y en específico la EVR, conlleva otras cualidades concretas al tratarse de una habilidad sumamente compleja.

Otra cualidad estudiada en el docente de educación musical es la capacidad de improvisar, tanto como su uso como recurso metodológico instrumental, como la capacidad pedagógica acorde a las necesidades diversas de los distintos grupos:

Improvisar no implica que el maestro no haya preparado y programado su trabajo, sólo que se debe ser flexible ante situaciones imprevistas propuestas por los niños y adaptarse a las necesidades y objetivos que el momento así lo requiera (Conejo, 2012, pág. 268).

A partir de la capacidad del docente en torno a la creatividad, Alsina (2006) deriva otras cualidades como la de interpretar situaciones, asumir riesgos o la destreza para controlar eventos, lo que se liga a distintas actuaciones docentes:

[...] las habilidades mejor valoradas por los futuros docentes son las relacionadas con la interpretación musical y las actitudes personales (Alsina, 2006, p. 1)

Otra cualidad importante es la capacidad de convivencia y comunicación asertiva en donde:

Se evidencia, por tanto, que en la sociedad pluralista actual se valora cada vez más la convivencia, la capacidad de diálogo, de relación y de comunicación (Conejo, 2012, pág. 272).

Por otro lado, se tiene registro de investigaciones que destacan la importancia de otras cualidades o acciones del docente dentro del aula encaminadas a favorecer la enseñanza, por ejemplo, dentro de la teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner la inteligencia intrapersonal, la cual se destaca como una de las inteligencias clave para el desarrollo de la actividad docente, en donde se define como:

El conocimiento de los aspectos internos de una persona: el acceso a la propia vida emocional, a la propia gama de sentimientos, la capacidad de efectuar discriminaciones entre estas emociones y finalmente ponerlas un nombre y recurrir a ellas como medio de interpretar y orientar la propia conducta (Armstrong, Rivas, Gardner y Brizuela, 1999, pág. 9).

Los mismos autores señalan, como otra de las inteligencias la musical, la cual evidentemente el docente deberá tener de manera desarrollada y que implica las habilidades propiamente musicales, sin embargo, tanto la ejecución musical como la docencia, implica el manejo y desempeño de otras habilidades:

Por ejemplo, el entrenamiento musical del sistema Suzuki presta escasa atención al sistema notacional, al tiempo que proporciona una gran cantidad de apoyo o andamiaje para el aprendizaje de los puntos fundamentales de la técnica instrumental (Armstrong, Armstrong, Rivas, Gardner y Brizuela, 1999, pág. 9).

Otro estudio ligado al desarrollo de la inteligencia emocional en el docente de educación musical es Malbarán, quien señala que:

Se trata de pensar proyectivamente, poner en juego, ensayar múltiples iniciativas, dejarse fluir, compartir empatías individuales y colectivas, emocionarse con los pequeños logros que se van obteniendo y disfrutar conduciendo la marcha sobre el hacer (Malbarán, 2011, p. 44).

Sin embargo, ninguno de los estudios anteriores se centra en el docente de educación musical con alumnos de bachillerato ni en las habilidades específicas de la EVR.

Por otro lado, existe siempre la posibilidad de que el docente de bachillerato sea especialista en música pero novel en la enseñanza de esta o el caso de que a pesar de ser un docente con años de ejercer no le apetezca seguirse formando, y siga impartiendo sus clases siempre de la misma manera y cómo si los grupos fueran siempre los mismos, al igual que pueden existir docentes poco motivados. Sin embargo, en estos casos es muy

posible no lograr transmitir la enseñanza de la escritura de valores rítmicos o la importancia de esta habilidad en su desarrollo profesional, lo que limita la formación de los estudiantes.

El profesor debe interesarse en lograr transmitir dichas enseñanzas y buscar nuevas estrategias o herramientas, como en mi caso, la elaboración del método Rangel que responde a las necesidades específicas de mis alumnos. Luego de los resultados obtenidos, se sugiere a los docentes de música sin formación pedagógica que investiguen estrategias didácticas o incluso, que tomen cursos o posgrados enfocados en ello.

2.1.4 Dificultades ligadas a la enseñanza de la EVR

El tema de la EVR es uno de los procesos más complejos de lograr dentro de la enseñanza musical: “el ritmo es parte esencial cuando hablamos de música y se erige como la base de esta para el desarrollo y el aprendizaje, siendo una de las partes más dificultosas en la enseñanza del lenguaje musical” (Vernia, 2014, p. 1).

Argumento que podemos encontrar de igual modo en Aguilar y Ortega cuando señalan que:

La lectura musical supone la comprensión del texto musical implica numerosos conocimientos y destrezas. La naturaleza compleja del propio código musical en sí queda de manifiesto cuando se analizan los distintos tipos de información que aporta. Como se ha visto, es una destreza

bastante compleja de desarrollar que incluye diferentes conocimientos y habilidades (Aguilar y Ortega, 2015, pág. 2).

Las complicaciones en su la enseñanza se relacionan tanto con el manejo de códigos como con el proceso de equiparación o interpretación y conversión de la representación recibida:

Las principales dificultades ocurren cuando la información proveniente de las representaciones figurativas no es congruente con la proveniente de las convenciones de escritura...principalmente cuando el aprendizaje del código convencional se realiza desfasado con la práctica de ejecución musical (Bamberger en Burcet, 2013, pág. 3).

Aunado a lo anterior, el estudio de Estarriaga y Landa, demuestra cómo la falta de análisis en los fundamentos pedagógicos en la enseñanza de la EVR puede tener graves consecuencias en el desarrollo óptimo de la educación musical:

El sentido rítmico y su memoria se desarrollan más libremente en el niño si no se le traba con las complicaciones teóricas del compás y su escritura (Estarriaga y Landa, 2012, Pág. 4).

Algunos de los fundamentos pedagógicos en la EVR son: reconocer los conocimientos previos de los estudiantes. Sean básicos o elementales, el docente debería darles peso y reconocimiento. Esto, según los resultados obtenidos en esta investigación, lleva a sembrar confianza en los estudiantes, dicha confianza conduce al interés por la clase. Es decir, si el docente de música reconoce y valora los conocimientos previos de sus estudiantes, entonces la confianza en ellos mismos podrá

sembrarse al tiempo de interesarse en la clase, pues se sentirán escuchados, así que posteriormente podrá cosecharse la enseñanza del tema propuesto por el maestro.

La improvisación que se mencionó anteriormente va encaminada a reconocer como docentes que, no todos los grupos tienen las mismas características, así coincidan en número de alumnos, ciclo escolar y colegio. Los grupos son diferentes, porque están comprendidos por individuos con características personales, por tanto, la enseñanza debiera ser dinámica, para así, adaptarse a las necesidades de cada situación específica.

Ya cimentado el interés y la confianza, se propone la ZDP. El docente debe plantearse metas alcanzables y subir el nivel de dificultad con la gradualidad precisa para cada grupo a su cargo, como ya se dijo, porque no todos los grupos son iguales. Para llegar a la ZDP se sugiere el repaso continuo, señalar el error con cordialidad, así como reconocer siempre los aciertos de los estudiantes para mantener en ellos la confianza necesaria para preguntar cada que se presente una duda.

Es importante que el docente mantenga una formación constante, así lleve años de experiencia, así haya concluido un posgrado, así crea que no lo requiere. No sólo existen novedades constantes en cualquier disciplina, sino que, el interés genera interés, es decir, un docente preocupado por aprender de manera constante podrá contagiar a sus estudiantes el interés por aprender.

2.1.5 Método tradicional musical para la enseñanza de la EVR

El método tradicional de enseñanza de la EVR tiene como finalidad el dominio del lenguaje musical:

Los enfoques tradicionales de la enseñanza musical se dirigen hacia el conocimiento de los símbolos de la notación musical occidental. Su finalidad es que el alumno pueda emplear, de modo preciso y eficaz, un sistema específico y extendido universalmente para descifrar partituras o anotar ideas musicales inventadas o escuchadas (Peñalver, 2012, pág. 48).

El método tradicional tiene como finalidad las habilidades de lecto-escritura musical:

[...] la preocupación principal de los educadores musicales del siglo XIX parece ser, precisamente, el aprendizaje de las habilidades lectoescritoras. [...] John Curwen [...] quien tomó como modelo el trabajo realizado por la maestra noruega Sarah Anna Glover en 1835 publicado en el texto *Scheme for Rendering Psalmody Congregational* [...] se concentraron esencialmente en desmenuzar cuidadosamente los problemas del aprendizaje de la lectoescritura musical, llegando a obtener resultados considerables. Se puede afirmar que los métodos de estos autores se consideran como modelo tradicional (Aguilar y Ortega, 2015, pág. 3)

Sin embargo, los desarrollos de nuevos métodos de la enseñanza musical se basaron en diversas críticas hacia éste, algunas de ellas son las que se muestran en la imagen 2.

Imagen 2. Diferencias entre escuela pasiva y activa

Escuela tradicional-pasiva	Escuela Nueva
1. Base: el programa El valor intelectual es la medida para la acumulación de materiales.	1. Base: el niño Aquello que importa es la evolución normal de los intereses favorecida por el alimento apropiado para cada uno.
2. El niño-homúnculus Un adulto en miniatura.	2. El niño, ser sui géneris Perfectamente preparado para adaptarse a cada una de las fases del desarrollo.
3. Disociación de la inteligencia en facultades Valor de las disciplinas ante cada una de las facultades.	3. La inteligencia, funcionalmente una El material es percibido según los intereses y según una mentalidad característica.
4. Principio De lo simple (abstracto) a lo compuesto (concreto).	4. Principio: seguir los intereses Primero aparecen los intereses concretos.
5. Clasificación adulta del saber en especialidades de estudio Es síntesis de las experiencias de la especie.	5. Estudio de las cosas La totalidad, ordenadas en clasificaciones rudimentales y personales; después, mediante comparaciones entre ellas, hasta llegar a una síntesis de experiencias personales.
6. Proceso abreviado de las adquisiciones mentales De las intuiciones a la generalización de la lección.	6. Proceso natural Sostenido mediante los intereses concreto-analítico-sintéticos en el proceso de escolaridad.
7. Enseñanza verbal Colectiva, a nivel de alumno medio.	7. Enseñanza mediante la vida, individualizada De acuerdo con las reacciones propias de cada uno y mediante el uso de juegos educativos.
8. El maestro enseña al alumno pasivo Es el maestro quien impone el proceso de aprendizaje.	8. El alumno se autoeduca activamente El alumno sigue sus intereses como propulsores
9. Las técnicas son finalidades a las que es necesario someterse Metodología	9. Las técnicas son instrumentos Para perfeccionar la conducta, que es la finalidad.
10. Disciplina represiva, constricción	10. Libertad guiada – educación social.

Fuente: Tomado de Jorquera (2004).

Lo que el cuadro anterior presenta dentro de la educación tradicional musical no se aplica del todo a lo que refiere a la enseñanza de la EVR, en tanto que el aprendizaje y apropiación del lenguaje musical “la lectoescritura constituye una técnica central e indispensable, mientras en el caso de la educación musical escolar será una técnica más entre otras” (Jorquera, 2004, pág. 52). De este modo, dentro de lo que el cuadro anterior se considera como punto uno o base del programa, dentro de la EVR se debe privilegiar la acumulación de conocimientos que serán la base de la lectura, a saber, los valores rítmicos, sus grafías, el esquema variable de los compases etc. Dentro del cuarto punto, respecto al principio de lo simple a lo compuesto

sobre los intereses, se puede destacar la estructura del objeto de estudio.

Recapitulando, se puede decir que el esquema activo y las diversas metodologías derivadas del mismo son una herramienta sumamente valiosa en torno a la enseñanza musical. Sin embargo, debido a las características específicas y necesarias para la enseñanza de la EVR, a saber, una enseñanza centrada en la guía del docente, los conocimientos deben memorizarse y acumularse, los contenidos deben administrarse en estricto sentido de lo simple a lo complejo.

Por otro lado, para seguir los ejercicios la lectura se lleva a cabo de manera colectiva y centrada en la media, en donde, el docente guía la práctica a partir de cierta metodología. Lleva en su conjunto al reconocimiento de ciertas características de la metodología tradicional para la enseñanza de la EVR, sin que por esto se desestime la diversidad de acciones pedagógicas que el docente, en su devenir como ser histórico, ha adquirido por medio de la adopción de competencias, perfiles, habilidades, etc.

Para concluir, se puede recuperar lo que Rodrigo (2013), elabora en torno a la educación musical en España, en donde la LOGSE contiene elementos tradicionales, evidentemente valiosos de la pedagogía tradicional, sumando elementos de un modelo progresista, así:

Desde la perspectiva pedagógica, la asignatura de música ofrecía elementos del modelo tradicional, pero sobre todo incorporaba un acercamiento al modelo progresista (Rodrigo, 2013, pág. 162).

CAPÍTULO III. Marco teórico

En este capítulo, se detallarán los encuadres teóricos que delimitan la presente investigación. Desde la definición de la EVR, los procesos cognitivos en torno a la enseñanza del lenguaje musical, el proceso de simbolización y conversión al lenguaje musical, la importancia de éste en la formación del músico, además, se describirán elementos centrales de la teoría sociocultural de Vigotsky y la ZDP en el proceso de la enseñanza de la EVR, finalizando con la determinación de las cualidades del docente crítico y la inteligencia emocional.

3.1 Definición de la Escritura de Valores Rítmicos

Aún sin contar con una definición unificada de música, sabemos que el ritmo forma parte esencial en la mayoría de las enunciaciones que, a su vez, la describen como arte y ciencia. La Real Academia Española, por ejemplo, dice que la música es: “melodía, ritmo y armonía combinados” (RAE, 2016), otra definición es la del diccionario de Oxford según la cual la música es el “Arte de combinar los sonidos en una secuencia temporal atendiendo a las leyes de la armonía, la melodía y el ritmo, o de producirlos con instrumentos musicales” (Oxford, 2019). Es importante advertir que, en los elementos de ambas definiciones, los valores rítmicos son imprescindibles en la estructura y concepto mismo de la música.

De tal manera, la definición a la que se referirá esta investigación en relación con los valores rítmicos es la de un elemento que junto a la melodía y la armonía, conforman la música y una de las habilidades propias del quehacer musical, que favorece y desarrolla las capacidades tanto de lectura como de escritura musical, así lo referente a la composición, es decir, las bases de un músico profesional. De igual modo, se toma a la EVR como un proceso que implica el proceso de conversión a partir de los signos musicales y que conlleva estrategias de planificación, traducción, revisión y valoración, entre los más destacados.

Finalmente, el ritmo no solo se aprecia en el uso de distintas notas, sino también en la interrelación de estos con los silencios que conforman cualquier pieza musical.

3.1.1 Procesos cognitivos relacionados con la escritura de la EVR

El desarrollo de las habilidades de EVR conlleva transitar por un proceso complejo, similar al que desarrolla en la adquisición de las habilidades de lectoescritura regulares. De tal manera y parafraseando a Daniel Cassany (1989) y a los procesos del código del lenguaje hablado, la escritura se presenta como un sistema de signos que se utiliza para transcribir el código oral. Cassany compara las características del código escrito con las del código oral y concluye que: "... no se trata de un simple sistema de transcripción, sino que constituye un código completo e independiente, un verdadero medio de comunicación" (Cassany, D. 1989 p. 27).

Para Flower y Hayes, el proceso de escritura tradicional, se divide en tres subcategorías: "planificación, traducción y revisión,

además de un proceso de valoración a cargo del monitor” (Flower y Hayes en Björk y Blomstrand, 2000, p. 25). A su vez, cuando dichos autores hacen referencia a la planificación, la dividen en tres subprocesos, a saber: “generar, organizar y establecer objetivos” (p. 25).

En cuanto al lenguaje musical, encuentro la siguiente similitud, generar consta de recuperar ideas de la memoria a largo plazo, el estudiante debe recordar todos los valores rítmicos, así como sus variantes métricas. Al organizar, debe recuperar el material que se trata en niveles superiores e inferiores, los niveles inferiores serían los valores rítmicos sin alteración y los niveles superiores de mayor complejidad, serían las variantes métricas que alteran el valor original métrico.

En cuanto a establecer objetivos, lo esencial sería escribir los valores rítmicos de los sonidos escuchados (si se trata de un dictado), o bien, la idea musical que se tiene en mente (si se trata de una composición) con los valores rítmicos precisos. En cuanto a la revisión, que señalan Flower y Hayes en los subprocesos de evaluación y corrección, se puntualiza que pueden tener lugar en cualquier momento. El monitor, resulta el estratega de la escritura y se encarga de la función de control, determina, además, cuándo el escritor debe avanzar de un proceso al siguiente (Flower y Hayes en Björk y Blomstrand. 2000. pág. 25). Es así como la traducción no se trata únicamente de escribir o transcribir.

La EVR, al igual que el proceso de escritura de la lengua, en un proceso complejo. El valor rítmico ocupa un lugar en el tiempo y para determinar su duración se establece en primera instancia una unidad de tiempo. Para determinar una unidad de tiempo se requiere un pulso. El pulso es un ritmo constante, por

ejemplo, un reloj de manecillas nos otorga sesenta pulsos por minuto o *beats per minute* (BPM, por sus siglas en inglés), lo que equivale a un pulso por segundo. Al conocer el pulso, se pueden obtener los valores rítmicos de los sonidos y silencios. Para determinar los valores rítmicos, es necesario recurrir al uso de fracciones matemáticas (números racionales). La duración de un sonido se divide o multiplica por la unidad establecida (por el pulso) para obtener su valor rítmico.

Otros procesos cognitivos se llevan a cabo en la EVR ligados al desarrollo de habilidades sociales, emocionales y de la enseñanza. Por ejemplo, las distintas actividades creativas en torno a la composición musical en grupo que propone Bravo, Bravo y Arellano (2010), en donde de la mano y a partir de la EVR, se desarrolla la creatividad, la experimentación y la libertad de ideas y sentimientos.

Finalmente, el lenguaje tanto de la lengua materna como el lenguaje musical escritos, previo a serlo, se encuentra en su estado de mayor abstracción, porque están situado solo en la mente del escritor, en el caso de mi investigación: en la mente del estudiante de música. En cambio, cuando el estudiante lee los signos, existe una menor abstracción pues el refuerzo visual favorece la organización mental para los signos, en este caso, de los valores rítmicos, por lo que es recomendable que la lectura musical anteceda a la EVR.

3.1.2 La EVR como proceso de simbolización

Cabe señalar que, en la escritura musical, pasar del valor abstracto de duración métrica al símbolo musical escrito, es en

realidad, un proceso de conversión de lo abstracto a lo real, de simbolización, Barthes (1964) señala:

[...] una película cinematográfica, una música, una imagen publicitaria, un mobiliario, un titular de diario, he ahí objetos en apariencia totalmente heteróclitos. ¿Qué pueden tener en común? Por lo menos esto: son todos signos [y signo es la] operación mediante la cual un mensaje cualquiera se impregna de un segundo sentido, difuso, en general ideológico, al que se denomina “sentido connotado” (Barthes, 1964).

En el caso de la música se toma este sentido de signo desde la escucha del fenómeno de la música, es decir, como un proceso ya finalizado que contiene diversas significaciones sociales. Sin embargo, en la EVR el símbolo o fenómeno musical, arbitrario desde la noción de Saussure (1916), debe pasar por el proceso de significación o conversión, para a su vez, ser revestida por un nuevo símbolo, a saber, las notas, silencios, compases, y adornos, por nombrar algunos, en la EVR.

Estas notas o símbolos gráficos se conformarán desde lo que Saussure denomina como sistema “en el que los elementos no tienen ninguna realidad tomados de manera independiente de su relación con el resto de los que componen el sistema o, como dio en llamarse en lo sucesivo, la estructura” (Saussure, 1916, p. 31), es decir, el fenómeno musical acústico se significa acorde a su connotación social, es decir, se significa como música. Posteriormente y para su escritura, específicamente para la EVR, se retoman símbolos del sistema musical para su concreción, que se a su vez tiende lazos con las matemáticas bajo la premisa: los símbolos musicales representan la *conversión* o simbolización de

una duración sonora que equivale a un número racional utilizando la lingüística como puente entre uno y otro, pasando de este modo de lo abstracto a lo real.

Cabe señalar que el uso del término de significación deviene de la semiología y se aplica, de manera generalizada, a la acción de dotar o evocar sentido a un signo o fenómeno. De este modo, una de las aportaciones de la presente investigación, es la apropiación y uso del término *conversión*, noción comprendida como un término que explique de manera concreta el resultado del proceso mental, donde lo abstracto de un valor rítmico se convierte por medio de un símbolo, en un valor musical real. Es decir, convertir una duración sonora a una fracción matemática de números racionales, acorde a un referente predeterminado, el pulso, tomando como base el lenguaje nativo.

3.1.3 Importancia de la EVR en la formación del músico

La escritura de los valores rítmicos se considera prioritaria para el desenvolvimiento profesional y el desarrollo de distintas habilidades musicales, de tal manera:

[...] mucho antes de la existencia de los conservatorios, el conocimiento de la escritura musical imponía, como parte de la formación de los músicos, la necesidad de ciertos abordajes teóricos. De tal modo, fue naturalizándose el hecho de que el desarrollo de una técnica de ejecución ya sea vocal o instrumental, implique el dominio de la lectoescritura musical (Shifres y Tovar, 2011, pág. 9).

Nuevas perspectivas abordan la importancia de la inserción de la escritura rítmica analógica y simbólica, principalmente centrada en facilitar el desarrollo y apropiación natural de la EVR en niños, de tal suerte:

[...] la notación se vuelve analógica y simbólica, cuando comienzan a aparecer de manera evidente las similitudes estructurales con el evento sonoro que se desea representar: sonidos largos representados por líneas largas, sucesiones de sonidos breves descritos por una secuencia de puntos, sonidos intensos representados por líneas gruesas, sonidos ascendentes con líneas que suben, etcétera (Bagnus y Leal, 2010, pág. 87).

Sin embargo, e independiente de las cualidades pedagógicas para el inicio del desarrollo de habilidades musicales en infantes, el dominio de la escritura musical habilita al músico para un mayor y más eficiente desempeño profesional, por ejemplo, escribir una partitura garantiza que la composición perdure en el tiempo sin variaciones, a la vez que puede ejecutarse por distintos ejecutantes.

Aunado a lo anterior, la escritura musical posibilita la salvaguarda de creaciones culturales populares, lo que, independientemente de los procesos pedagógicos, deviene en un bien cultural.

3.1.4 Métodos relacionados con la EVR

Dada la complejidad inherente a la enseñanza de la EVR, se han desarrollado distintas metodologías enfocadas en solventar las

dificultades provenientes del dominio de la escritura del ritmo en distintas etapas, como por ejemplo el método de Peñalver (2012), el cual se dirige de manera específica al nivel psicoevolutivo de niños y no de jóvenes de bachillerato; el método de Paredes (2018, pág. 88), sigue teniendo una base pedagógica tradicional se enfoca de igual manera en niños; Dalcroze (1950) si bien antepone el movimiento corporal señala la importancia de la escritura musical a partir de los códigos convencionales, puede usarse en distintas edades, pero se privilegia la aplicación en infantes.

Kodaly (1967) retoma la importancia de la escritura musical y “También propone un sistemático desarrollo de la lectura y de la escritura musicales, que también comienza a muy temprana edad [...] Para los inicios de la lecto-escritura el método Kodaly utiliza dibujos, tanto para representar las figuras, como para las alturas. Dibujos que también pueden estar sobre bigramas, trigramas, tetragramas, pentagramas.” (Arráez, 2013, pág. 7-8) entre muchos otros.

Debido a la dificultad de conseguir un método adaptado a las condiciones específicas de la población mexicana en determinadas escuelas, surge en mi labor docente la necesidad de crear un método propio que resuelva y guíe la labor docente, método especialmente dirigido a comprender las bases de la EVR bajo un modelo de enseñanza constructivista. Los fundamentos del método Rangel son descritos en el apartado de metodología.

3.2 La teoría sociocultural como eje central

La presente investigación toma como teoría general el paradigma sociocultural de (Vigotsky, 1979). Reafirmada por Bandura: De acuerdo con la teoría de la enseñanza social, una forma de aprender, en los niños, es la de observar e imitar a los adultos (Bandura, 1978). De esta manera el docente se presenta como agente social para transmitir la enseñanza a los estudiantes. Toda la enseñanza involucra siempre a más de un ser humano (García, 2000, pág. 18), en este caso, al profesor de música además de los estudiantes.

Vigotsky señala que, para tener acceso al pensamiento lógico propiamente dicho, antes es necesario que el niño tenga un cierto dominio del lenguaje, como se cita en (García, 2000, pág. 18). Aquí sería pertinente parafrasearlo de la siguiente manera: Si la enseñanza de la escritura musical (considerada ésta un lenguaje abstracto, es decir, complejo, o, en términos Vigotskianos, perteneciente a procesos psicológicos superiores) es de por sí, como ya se mencionó, compleja, entonces abordarla desde el lenguaje monosilábico, bisilábico, trisilábico a cuatrísilábico acentuado siempre en la primera sílaba, podría facilitar la asimilación de su enseñanza en los estudiantes de música, Pues, según Vigotsky, el dominio del lenguaje facilita el pensamiento lógico, como se cita en (García, 2000).

Las palabras de una, dos, tres o cuatro sílabas que se acentúen en la primera de ellas, pueden servir de lazo entre la música, los números racionales y la escritura de valores rítmicos. Las palabras de una sílaba, por ejemplo: tú, sol, mar. Las palabras de dos sílabas, por ejemplo: todos, mesa, árbol. Así como las palabras de tres sílabas, por ejemplo: míralo, tómallo, déjalo. Y las palabras de cuatro sílabas, por ejemplo: tómatelo, llévaselo,

cómpraselo. Los ejemplos de las palabras anteriores acentuadas siempre en la primera sílaba pueden servir de lazo entre la música, los números racionales y la escritura de valores rítmicos. Más adelante se detallará su uso.

Vigotsky precisa el lenguaje como el medio esencial para transmitir las herramientas culturales (García, 2000, pág. 22), en este caso la herramienta cultural sería la EVR.

3.1.1 ZDP

Vigotsky (1931) describe a los procesos cognitivos que se pueden llevar a cabo, pues contienen elementos que el alumno domina y comprende y elementos que implican un reto alcanzable dado su gradualidad:

La ZDP es un concepto que expresa de forma concentrada una visión psicológica del hombre. Puede interpretarse como un sistema donde se identifican el sujeto que aprende, el sistema simbólico que es aprendido y el sujeto que enseña, como elementos en un espacio de relación. No se puede comprender como una potencialidad predeterminada en uno de sus componentes, sino como un emergente del espacio de relación mismo que se desarrolla en su propia existencia (Corral, 2001, pág. 1).

Igartua, Álvarez, Adrian y Paez (1994) explican de manera clara cómo la Zona de Desarrollo Próximo o ZDP tiene relación con la música:

Graver y Mandler (1987) señalan que la complejidad del estímulo constituye un elemento central para explicar la reacción estética [...] una pieza simple perdería rápidamente su impacto, ya que fácilmente se crearían expectativas claras sobre ella, y la confirmación rápida de expectativas conduce al aburrimiento. Por el contrario, una pieza musical compleja, que potencialmente puede crear nuevas expectativas, perdería menos rápidamente su impacto. Sin embargo, una complejidad extrema de la obra de arte llevaría a juicios negativos (Igartua et. al. 1994, pág. 349 y 350)

En la pedagogía musical, la ZDP se liga a la administración de materiales y las habilidades que se busca desarrollar. En la EVR cada método determina, los ejercicios que, de manera gradual, están dentro de la ZDP, retomando conocimientos previos y administrando nuevos conocimientos al alcance del desempeño del alumno. Un ejemplo de esto en la EVR sería que, tras varias lecciones de trabajo con las notas redondas y blancas, se llevara a cabo un dictado rítmico que insertara a su vez figuras de negras, subiendo gradualmente, el *tempo* de las notas.

3.1.2 Las emociones, el arte y la música

Si bien Vigotsky no ahondó en torno a las emociones, algunos elementos de su teoría pueden ayudar a entender y demarcar el proceso emocional relacionado con la enseñanza de la EVR.

En el libro *Psicología del Arte* (2006) Vigotsky, desarrolla un entramado teórico que permite integrar al individuo desde la dualidad de los procesos intelectuales tanto afectivos como cognitivos:

Vigotsky [...] inauguró una orientación que buscó superar los reduccionismos de la psicología tradicional al reconocer la unidad de los procesos intelectuales y afectivos en la totalidad de la conciencia, el origen social y cultural de los procesos psicológicos superiores y el carácter mediado de la mente y la actividad humana (Del Cueto, 2015, pág. 29)

Las emociones pueden a su vez ser generadas por la música o el arte en general, puesto que, en tanto símbolos, provocan determinadas emociones, según palabras de Igartua y colaboradores:

el arte [...] induce las emociones, las retiene y provoca la complejización tanto del pensamiento como de la vida afectiva [...] De hecho, es difícil concebir los fenómenos artísticos sin su influencia en las emociones, su impacto emocional (Igartua, et. al. 1994, pág. 348).

La subjetividad y las emociones, como procesos de pensamiento superior, tienen a su vez, relación con la enseñanza:

[...] los componentes afectivos y motivacionales de las funciones psíquicas superiores, tanto en la transformación de la realidad como en su función de autorregulación de la subjetividad. Los sistemas simbólicos nunca son neutrales para los sujetos que los comparten: llevan en sí los criterios para determinar sus referentes objetables, los límites de significados y sin dudas, los valores de sus sentidos y los contextos a los cuales se aplican (Ruso, 2001, pág. 75).

De esta manera, la catarsis relacionada con la música, entendida como la reacción emocional a la obra de arte, puede llegar a

determinar las emociones, que, a su vez, marcan determinado clima de la enseñanza en el aula.

Siguiendo la teoría de Vigotsky, el docente puede inferir en la enseñanza y el alumno a través de las emociones, a través de la facilitación o acompañamiento en el trabajo “incluso darle apoyo emocional para que confíe en sí mismo” (García, 2000, pág. 19).

3.3 La inteligencia emocional y la enseñanza

La inteligencia emocional o IE, es una teoría con gran renombre en distintos ámbitos, desde el académico hasta el publicitario. Esta teoría es desarrollada por Goleman, quien toma algunos elementos de otro modelo:

El modelo de habilidad de Mayer y Salovey se centra de forma exclusiva en el procesamiento emocional de la información y en el estudio de las capacidades relacionadas con dicho procesamiento. Desde esta teoría, la IE se define como la habilidad de las personas para atender y percibir los sentimientos de forma apropiada y precisa, la capacidad para asimilarlos y comprenderlos de manera adecuada y la destreza para regular y modificar nuestro estado de ánimo o el de los demás (Fernández-Berrocal y Pacheco, 2002, pág. 2).

Goleman nutre el concepto en el entorno del logro de distintas habilidades y lo define como:

[...] una meta-habilidad que determina el grado de destreza que podemos conseguir en el dominio de nuestras otras facultades (Goleman, 1999, pág. 68)

A la postre de los fundamentos neuro-psicofisiológicos, Goleman determina un nuevo modelo de inteligencia centrado más allá de los resultados de pruebas como el CI y en habilidades que además de tener relación genética, muchas de ellas se pueden aprender y desarrollar en edad adulta:

La herencia genética nos ha dotado de un bagaje emocional que determina nuestro temperamento, pero los circuitos cerebrales implicados en la actividad emocional son tan extraordinariamente maleables que no podemos afirmar que el carácter determine nuestro destino (Goleman, 1999, pág. 10).

De los elementos centrales de la teoría se pueden destacar los cinco elementos en torno al desarrollo de la inteligencia emocional: la conciencia emocional, el autocontrol, la motivación, la empatía y la habilidad social que engloba el autocontrol, el entusiasmo, la perseverancia y la capacidad para motivarse a uno mismo.

Dada su importancia en el nivel formativo, La UNESCO ha colaborado en la inserción de programas que fomenten la inteligencia emocional en el alumnado:

El concepto de inteligencia emocional ha llegado a prácticamente todos los rincones de nuestro planeta [...] Incluso la UNESCO puso en marcha una iniciativa mundial en 2002, y remitió a los ministros de educación de 140 países una declaración con los 10 principios básicos

imprescindibles para poner en marcha programas de la enseñanza social y emocional (Goleman, 1996, pág. 1).

Los procesos de la enseñanza se relacionan con la inteligencia emocional en tanto que estos guían el quehacer docente más allá de teorías, planes curriculares, estrategias didácticas o métodos: “Nada conseguiría el que no es maestro, aunque tenga a su disposición los mejores métodos” (Rébsamen en Loyo y Staples, 2010, pág. 132).

En el contexto escolar, los educadores son los principales líderes emocionales de sus alumnos. La capacidad del profesor para captar, comprender y regular las emociones de sus alumnos es el mejor índice del equilibrio emocional de su clase (Fernández-Berrocal y Pacheco, 2002, pág. 6).

En el libro de Goleman señala en el apartado de *La escolarización de las emociones* que la escuela es uno de los medios ideales para el desarrollo de la IE y, de este modo, para la violencia y conductas negativas a partir de:

La conciencia de uno mismo [...] darse cuenta si son los pensamientos o los sentimientos los que están gobernando una determinada decisión [...] controlar las emociones [...] aprender formas de controlar la ansiedad, la ira y la tristeza, asumir las responsabilidades de nuestras decisiones y de nuestras acciones [...] una habilidad social clave es la empatía [...] las relaciones también constituyen un tema extraordinariamente importante (Goleman, 1996, pág. 226).

3.3.1 La inteligencia emocional en la enseñanza musical

Uno de los pilares teóricos de la presente investigación descansa en el desarrollo de la teoría de *La inteligencia emocional y enseñanza de la música*, desarrollada por Balsera y Gallego (2010). En el cual se desarrollan los conceptos de inteligencia emocional de Goleman en el contexto exclusivamente musical, en el libro se retoma:

[...] cómo ha evolucionado el concepto de “inteligencia” y describiremos las principales teorías de la emoción que a nuestro juicio mejor aplicabilidad tienen en la enseñanza de la música. Asimismo, partiendo de la situación actual de las Enseñanzas de Régimen Especial, exponemos la necesidad a comienzos del siglo XXI de una pedagogía que ayude a comprender mejor las necesidades emocionales de los estudiantes (Balsera y Gallego, 2010, pág. 8).

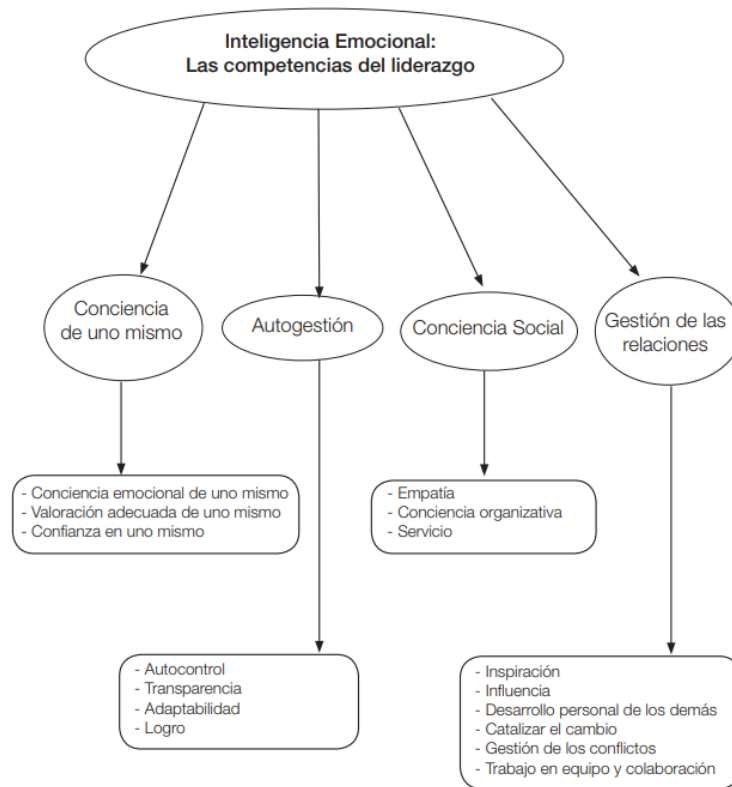
La experiencia musical es una de las habilidades más complejas, pues implica el dominio técnico del aspecto físico: postura, correcta posición del instrumento, respiración y determinados matices en la fuerza muscular, por nombrar solo algunos. Por otro lado, se necesita del dominio de las habilidades cognitivas ligadas al proceso de lectura y escritura musical y los elementos en torno, a saber: atención a la clave, al compás, al registro, la tonalidad y los accidentes que se desarrollan, así como la demarcación de dinámicas y ornamentos.

Finalmente, se trata el registro de lo emocional en distintos ámbitos, primero, para la interpretación en la ejecución de las melodías y en un segundo plano, para el conocimiento y dominio de las propias emociones y sentimientos al subir al escenario:

Si queremos mejorar el proceso de enseñanza de la música es importante tener en cuenta este enfoque polifacético de la inteligencia, ya que no sólo presta atención a las habilidades técnicas que exige la interpretación instrumental, o al desarrollo de la capacidad expresiva (aspectos completamente necesarios para realizar una interpretación musical de calidad), sino que también otorga una gran importancia a la IE (Balseira y Gallego, 2010, pág. 25).

La enseñanza de la IE dentro de la música se centraliza en la incorporación de los aspectos específicos ligados al liderazgo, cualidad a partir de la cual el docente de música puede ayudar a desarrollar las habilidades y destrezas necesarias. Cabe señalar que el acento en las habilidades que el docente debe desarrollar a través de su IE para poder guiar asertivamente a sus estudiantes queda claramente plasmado en la imagen 3.

Imagen 3. Elementos relacionados con la IE en los docentes de educación musical



Fuente: Balsera y Gallego (2010), pág. 26.

Enseñar todo lo anterior es sumamente complejo y, como se había anticipado, una de las habilidades más complicadas de desarrollar y enseñar es la EVR. De esta manera el docente y su liderazgo podrán motivar al alumno en las dificultades de apropiación del lenguaje propio de la EVR.

3.4 El profesor crítico

El pensamiento crítico es resultado de la dinámica en que, a nivel cognitivo, se elabora o reelabora la información obtenida de los distintos medios, de tal manera, el pensamiento crítico se desarrolla cuando:

[...] nos volvemos sobre nuestro propio proceso de pensamiento; llevamos a cabo lo que los filósofos llaman autoconciencia y los psicólogos metacognición, nos dedicamos a examinar nuestra propia actividad y proceso de pensamiento. Podemos entonces someter a análisis y evaluación nuestras operaciones, conceptos, actitudes y su relación con las realidades que ellos pretenden expresar (Villarini, 2003, pág. 38).

Un profesor crítico es aquel que va más allá de las competencias encaminadas a dar resultados inmediatos, de un modelo basado en generar efectos encauzados a la productividad propia de la industria:

Se genera así el círculo vicioso del consumo de métodos, sin promover lo que en realidad contribuiría a la solución real de los problemas que se plantean en el trabajo cotidiano del aula, es decir la práctica reflexiva, el constante análisis y la revisión de nuestras actuaciones, para poder elaborar nuevas estrategias (Jorquera, 2004, pág. 54)

Es preciso un docente que se forme en el análisis constante de una reflexión sobre su actuar, que responda a las necesidades particulares del entorno:

[...] la apertura respecto a diversos enfoques metodológicos, mediada por un filtro crítico personal, permitiría responder

de manera más positiva y con más flexibilidad a las situaciones muy variadas y diferentes, con frecuencia incluso difíciles que se encuentran en las aulas escolares (Jorquera, 2004, pág. 52)

Por tanto, un docente crítico será aquel que evalúa constantemente su práctica, métodos, resultados y recursos didácticos. Un docente crítico será aquel que, bajo un pensamiento reflexivo, fuera de los modelos impuestos, busque transmitir los conocimientos de la mejor manera para el alumno, mientras, ayuda a elaborar el mismo pensamiento crítico dentro de sus estudiantes. Al referirse a la reflexión se describe la acción de análisis de los propios pensamientos, en este caso en concreto, a la reflexión de los elementos en torno al aprendizaje de la EVR. Esto fundamentado desde la paráfrasis de los fundamentos de Brockbank y McGill (2002) en donde se señalan cómo diálogo reflexivo e intencionado, es decir, una reflexión que introduce el contexto social de su realidad mientras practica el mismo docente, la reflexión en su propia práctica.

Un docente crítico de educación musical analiza y crea, buscando el mejor método para la enseñanza, parafraseando a Violeta Hemsy de Gainza (2004) podríamos añadir que, después de los años 70 apenas comienza el surgimiento de los métodos creativos, donde el profesor comparte el ejercicio de la creatividad con sus alumnos, dando a la improvisación y composición musical, quehaceres ligados a la EVR, un papel primordial. Creatividad comprendida cómo el proceso en que el docente modifica y adecúa, de acuerdo con las necesidades del grupo o alumno, el plan curricular, el esquema de trabajo o el

instrumento didáctico, con el fin de buscar mejores resultados en el aprendizaje:

Llamamos actividad creadora a toda realización humana creadora de algo nuevo, ya se trate de reflejos de algún objeto del mundo exterior, ya de determinadas construcciones del cerebro o del sentimiento que viven y se manifiestan sólo en el propio ser humano [...] La actividad creadora de la imaginación se encuentra en relación directa con la variedad y riqueza de la experiencia acumulada por el hombre; porque esta experiencia es el material con que la fantasía erige sus edificios (Vigotsky en García, 2000. Pág. 57- 63).

Cuando el docente realiza una práctica crítica, logra transmitir al estudiante “la enseñanza auténtica, el estudiante está involucrado en una actividad de estudio que es de carácter: significativo, activo, reflexivo, colaborativo y empoderador” (Villarini, 2003, pág. 41).

En la educación musical, específicamente en la enseñanza de la EVR, lo anterior se traduce en la apropiación del lenguaje musical desde la práctica, ligado a la ejecución instrumental o vocal. De igual modo, al ser reflexivo o crítico, implica la toma de consciencia de la importancia del dominio de la escritura musical a nivel formal. Finalmente, es empoderador en tanto el alumno adquiere las habilidades para poder transcribir, componer o arreglar las partituras necesarias para su completo desarrollo profesional.

3.5 Clima emocional dentro del aula

Otro elemento importante en la pedagogía refiere al clima del aula. Distintas investigaciones como las de McCombs y Whisler (2000), Fontana (1994), Weems (2015) Fernández, (2008; 2012; 2016); Fernández y García, (2010), Montañés (2018) o Tamblyn (2006), entre muchos otros, demuestran cómo un clima emocional positivo y con buen humor, favorece tanto al docente como al alumno, consiguiendo apertura emocional, relajación o distensión, interés y motivación, entre otros beneficios que ayudan a la enseñanza de manera considerable. De tal manera, las acciones para crear un buen clima son:

Crean un clima positivo dedicando tiempo a hablar personalmente con sus alumnos, a conocerlos bien, crear un entorno cómodo y estimulante para ellos, y mostrarles su apoyo, aprecio, reconocimiento y respeto (McCombs y Whisler, 2000, pág. 14)

De igual modo, este clima emocional dentro de las aulas se puede presentar como una de las competencias o habilidades docentes más importantes desde la percepción y acercamiento del alumno hacia el docente y la materia en curso:

[...] junto a los aspectos relacionados con la metodología desarrollada en clase, el alumnado universitario valora ampliamente la capacidad del profesorado para crear un buen clima emocional (González, Díez, López y Román, pág. 16)

El clima del aula se compone de distintos elementos, por ejemplo, el humor, en donde en estudios como los de Narváez se señala:

[...] respecto de esta temática, la que es considerada por la neurociencia como básica para desarrollar habilidades sociales y crear una postura resiliente, evitando el aumento del estrés y la depresión, propios de estos siglos y que se presentan desde los primeros años de vida [...] la Pedagogía del Humor es básicamente el buen humor integrado a la pedagogía, en forma natural, sistemática y sostenida, desarrollando una mejor forma de enfrentar la vida y mejorando la capacidad intelectual de los educandos, aprendiendo contento y enseñando con alegría (Narváez, 2006, pág. 2).

El buen humor como parte de una interacción positiva con los alumnos ayuda tanto a relajar el ambiente como a distenderlo y, de esta manera, otorga seguridad al alumno para intervenir en las clases, a pesar de no tener experiencia o presentar errores.

Recordemos que los grupos son distintos, cada uno tiene alumnos diferentes y estos alumnos a su vez son únicos, con características y personalidades distintas. Vigotsky mencionaba que: el condicionamiento sociocultural no sólo influye, sino que determina en gran medida las posibilidades de desarrollo (Vigotsky en García, 2000. Pág. 18). Por tanto, es vital que el docente cree el ambiente propicio para generar el aprendizaje en cada alumno. En la presente investigación el estudiante debió participar y actuar constantemente, nunca se mostró pasivo, generó preguntas, cometió errores, los corrigió y, finalmente, escribió valores rítmicos.

CAPÍTULO IV. Supuestos de investigación

En la presente investigación se plantean tres supuestos, uno general y dos específicos que se detallarán a continuación.

Supuestos generales

- Ciertos elementos de la acción docente pueden facilitar la enseñanza de la EVR con alumnos de bachillerato en Querétaro. Tales elementos son: la motivación, la enseñanza gradual, la cordialidad y el humor. Estos elementos facilitan la enseñanza debido a que si el alumno está motivado generará interés en clase. Si el alumno recibe una enseñanza gradual, logrará uno a uno los objetivos planteados. Esto sembrará confianza para aceptar los retos posteriores, a su vez, mantendrá el interés en los estudiantes por aprender. Cuando el docente se dirige a cada alumno con cordialidad aumentará las posibilidades de que los alumnos se dirijan a él de la misma manera. Si se genera humor en clase, el ambiente será relajado y los alumnos no tendrán temor en participar, podrán tener errores, pero si estos son señalados con cordialidad, volverán a participar con gusto e interés.

Supuestos específicos

- El método Rangel puede facilitar la enseñanza de la EVR en alumnos de bachillerato en Querétaro, debido a que ha

demostrado resultados favorables con alumnos de educación básica que hablan y escriben su propio idioma. El método toma como base el lenguaje hablado, a diferencia del método tradicional, que parte del propio lenguaje musical.

- La enseñanza de la EVR en un entorno privado en Querétaro puede llegar a tener mejores resultados que en una escuela pública de un municipio aledaño a la ciudad de Querétaro, debido a que es probable que varios estudiantes cuenten con formación musical previa. Las probabilidades de lo anterior aumentan en una ciudad y disminuyen en los municipios, pues en la capital existen diversas academias de música, además, de la opción de tomar clases particulares de manera extraescolar.

CÁPITULO V. Objetivos

Los objetivos que orientan la presente investigación se describen a continuación.

Objetivo general:

- Describir los elementos que, en la acción docente, guían el aprendizaje de la EVR en alumnos de bachillerato en Querétaro.

Objetivos específicos:

- Determinar si el método Rangel facilita la enseñanza de la EVR en alumnos de bachillerato en Querétaro.
- Analizar si existe alguna diferencia entre un entorno público y escuela privada en la ciudad de Querétaro, en el proceso de aprendizaje de la EVR.

CAPÍTULO VI. Metodología

En este capítulo se abordarán los elementos centrales en torno al esquema o plan metodológico, desarrollando en cada apartado el tipo de enfoque metodológico, los supuestos de investigación, el alcance, lo referente a la muestra de informantes y finalmente, los instrumentos y métodos de recolección y análisis.

En cuanto al título de la investigación, cabe señalar que se realizó una precisión luego de concluido el trabajo de campo. De *El proceso de enseñanza de la EVR* se transforma a El Proceso de enseñanza de la escritura de valores rítmicos: Actuación docente con alumnos de bachillerato en Querétaro, debido a que los resultados llevan a una especificación importante del quehacer del instructor, de esta manera no cambia, sino, solo se detalla, reflejando de mejor manera el objeto de investigación.

6.1 Enfoque y tipo de investigación

La metodología original de la presente investigación inició como un diseño cuasi experimental, sin embargo, el avance en la exploración lleva a la necesidad de replantear distintos elementos de esta. Así, la plasticidad de la investigación lleva al abordaje metodológico, más acorde a los resultados tanto del proceso como de los resultados de la investigación, que se describirá a continuación.

Dada la naturaleza y propósito de la investigación, los elementos en torno a la enseñanza de la EVR bajo dos métodos en una población específica, se fundamenta en un marco cualitativo, en donde se busca analizar un fenómeno social: “La

investigación cualitativa trata de identificar, la naturaleza profunda de las realidades, su estructura dinámica, aquella que da razón plena de su comportamiento y manifestaciones” (Martínez, 2006, pág. 128)

Por otro lado, el tipo de investigación es exploratorio, pues hasta el momento, no se encontraron estudios específicos sobre los elementos de la actuación docente alrededor de la enseñanza de la EVR en estudiantes de bachillerato:

Los estudios exploratorios se efectúan, normalmente, cuando el objetivo es examinar un tema o problema de investigación poco estudiado o que no ha sido abordado antes. Es decir, cuando la revisión de la literatura reveló que únicamente hay guías no investigadas e ideas vagamente relacionadas con el problema de estudio (Hernández, Fernández y Batista, 1997, pág. 70)

De esta manera, se busca identificar los fenómenos ligados al tema de investigación, es decir la actuación docente en relación con la enseñanza de la EVR:

Los estudios exploratorios nos sirven para aumentar el grado de familiaridad con fenómenos relativamente desconocidos, obtener información sobre la posibilidad de llevar a cabo una investigación más completa sobre un contexto particular de la vida real, investigar problemas del comportamiento humano que consideren cruciales los profesionales de determinada área, identificar conceptos o variables promisorias, establecer prioridades para investigaciones posteriores o sugerir afirmaciones (postulados) verificables (Hernández, Fernández y Batista, 1997, pág. 70).

Como segundo momento, esta investigación será de tipo descriptiva: “Los trabajos descriptivos realizan diagnósticos respecto de algún tema en particular” (Ackerman, 2013, pág. 38).

De esta manera, se busca describir y dar cuenta de los elementos relacionados con la labor docente, para el logro de la enseñanza de la EVR en la población antes descrita:

Los estudios descriptivos buscan especificar las propiedades importantes de personas, grupos, -comunidades [...] Miden y evalúan diversos aspectos, dimensiones o componentes del fenómeno o fenómenos a investigar (Hernández, Fernández y Batista, 1997, pág. 71).

6.2 Dimensiones de la investigación

Todas las dimensiones que refieren a la actuación docente y la enseñanza de la EVR serán descritas a detalle en el apartado de análisis:

- Reconocimiento
- Liderazgo
- Motivación docente
- Motivación entre pares
- Preguntas
- Concentración
- Enseñanza gradual
- Cordialidad del docente
- Clima en el aula

- Humor del docente

6.3 Diseño de investigación

La investigación será bajo el modelo descriptivo transeccional en donde se busca encontrar las variables en un momento y población determinados:

Los diseños de investigación transeccional o transversal recolectan datos en un solo momento, en un tiempo único. Su propósito es describir variables, y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado [...] Pueden abarcar varios grupos o subgrupos de personas, objetos o indicadores. (Hernández, Fernández y Batista, 1997, pág. 246).

Con este diseño descriptivo transaccional se busca encontrar, determinar y describir los elementos que se relacionan con la actuación docente y la enseñanza de la EVR:

Los diseños transeccionales descriptivos tienen como objetivo indagar la incidencia y los valores en que se manifiesta una o más variables. El procedimiento consiste en medir en un grupo de personas u objetos una o —generalmente— más variables y proporcionar su descripción. Son, por lo tanto, estudios puramente descriptivos que cuando establecen hipótesis, éstas son también descriptivas (Hernández, Fernández y Batista, 1997, pág. 246)

6.4 Delimitación de la muestra

Se determina una muestra no probabilística, con cuatro grupos representativos de alumnos de tercer año de bachillerato en una institución privada de la ciudad de Querétaro y un bachillerato público en un municipio aledaño. La elección de los grupos responde a razones fortuitas sin intervención del investigador, en tanto fueron designados por las autoridades educativas de las instituciones correspondientes a responder al permiso para realizar la investigación.

De cada institución, se seleccionaron dos grupos los cuales contaban con la siguiente conformación:

- Grupo uno: escuela privada donde se implementó el método tradicional. Comprendido por veintisiete alumnos.
- Grupo dos: escuela privada donde se implementó el método Rangel. Comprendido por veinticinco alumnos.
- Grupo tres: escuela pública donde se implementó el método tradicional. Comprendido por treinta y dos alumnos.
- Grupo cuatro: escuela pública donde se implementó el método Rangel. Comprendido por veintiocho alumnos.

Se otorgaron los permisos necesarios para realizar la presente investigación por medio de la impartición de tres clases por grupo, así como se concedió el permiso necesario para videogravar la clase y las entrevistas a docentes realizadas para este fin. Los grupos fueron asignados por la autoridad de cada institución, siguiendo el criterio de la edad:

en general [...] nos exige una muestra que no podrá estar constituida por elementos aleatorios descontextualizados

[...] sino por un todo sistémico con vida propia (Martínez, 2006, pág. 136).

De igual manera, se determinó introducir las variables de escuela mixta, una privada y una escuela pública, así como una escuela en la capital del estado y otra en un municipio aledaño, lo que implica una diferencia considerable en el nivel económico y sociocultural. En la capital del estado existen diversos lugares para estudiar música de manera extraescolar, no así en los municipios aledaños, esto supone una variable importante:

Sin embargo, conviene escogerla [la muestra] de forma que estén representadas de la mejor manera posible las variables de sexo, edad, nivel socioeconómico, profesión, etc., según sea el caso, ya que su información puede ser diferente y hasta contrastante (Martínez, 2006, pág. 136).

6.5 El Método Rangel y la enseñanza de la EVR

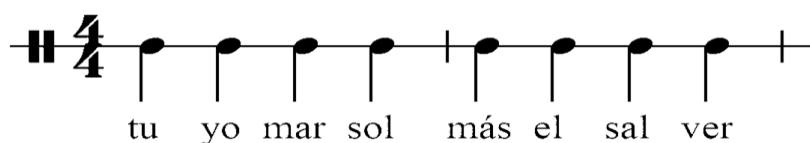
El método creado en agosto de 2009 tiene como finalidad facilitar la comprensión de la EVR. Es fruto de ocho años utilizando el método tradicional con resultados no favorables en mi práctica. Después de ocho años de experiencia impartiendo el método tradicional a mis alumnos y frustrarme en repetidas ocasiones porque con dicho método no obtenía los resultados que yo esperaba empecé a escribir el Método Rangel.

Sus características principales son utilizar el lenguaje nativo como punto de partida. Es decir, partir de algo que mis alumnos conocen, en vez de partir de la música hacia la propia música como sugiere el método tradicional. A su vez, el lenguaje hablado

puede ser una herramienta facilitadora al contexto de los jóvenes aprendices. Vincular palabras del idioma nativo con la música y ésta con las fracciones matemáticas.

Ejemplo de lo anterior y centro de la técnica, es la manera en que se alcanza que las palabras de una sílaba se relacionan con los valores de cuarto como se puede observar en la imagen 4.

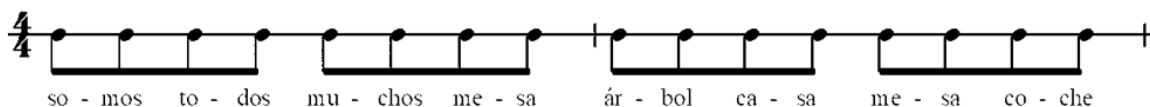
Imagen 4. Valores de una sílaba y su relación con los valores de cuarto



Fuente: Autoría propia

Las palabras de dos sílabas se relacionan con los valores de octavos tal muestra la imagen 5.

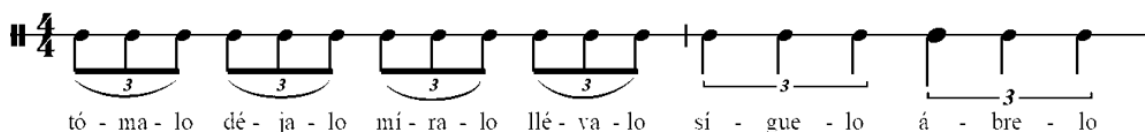
Imagen 5. Valores de dos sílabas y su relación con los valores de octavo



Fuente: Autoría propia

Las palabras de tres sílabas se relacionan con los valores de tresillo, ya sea de cuarto u octavo siguiendo la imagen 6.

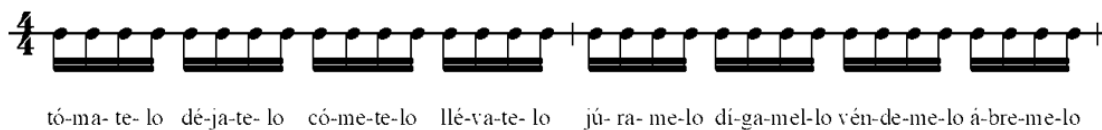
Imagen 6. Valores de tres sílabas y su relación con los valores de tresillo



Fuente: Autoría propia

Finalmente, las palabras de cuatro sílabas se relacionan con los treintaidosavos. Siempre y cuando, todas las palabras se acentúen en su primera sílaba, esto, para marcar siempre el acento musical en el tiempo uno como se muestra en la imagen 7.

Imagen 7. Tetrasílabos con acento en la primera sílaba



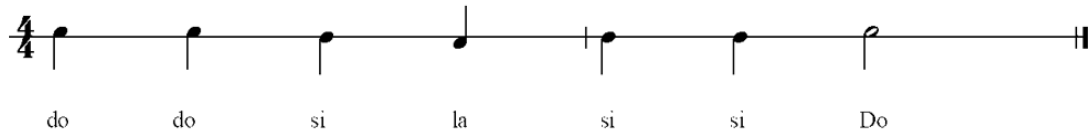
Fuente: Autoría propia

Los resultados obtenidos con el método Rangel en el transcurso de más de 8 años de experiencia docente fueron satisfactorios. Digo satisfactorios porque previo a utilizar dicho método mis estudiantes mostraban dificultades constantes en la lectura musical. Llegar a los dictados fue una actividad inalcanzable durante ocho años ya que con el método tradicional no lograba conducir a los alumnos a la comprensión de la EVR. Cuando utilicé el método Rangel, los alumnos no sólo leían los valores rítmicos, sino que llegar a los dictados para que ellos escribieran los valores rítmicos se convirtió por fin en realidad.

El Método se fue construyendo en el transcurso de año y medio. Mis estudiantes de la época entre la creación y publicación del método lograron comprender la EVR. Dichos resultados me motivaron a considerar el método como exitoso.

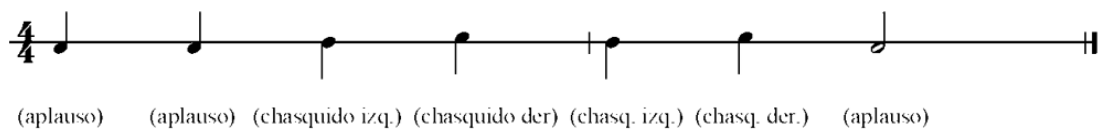
El método no sólo busca la comprensión y dominio de la EVR, en su primera edición sugiere llevar a la par la ejecución de la flauta dulce, la percusión corporal y el canto afinado. Lo anterior, con la intención de que las clases no solo fueran amenas, sino también para relacionar la teoría con la práctica. Previo a la utilización del método Rangel, mis alumnos montaban temas, por ejemplo, villancicos en navidad, de complejidad simple. Cuando implementé el método ya mencionado, algunos de mis alumnos comenzaron a realizar avances tan significativos que ejecutaban piezas de repertorio clásico a una velocidad considerable y con las notas precisas. En las imágenes 8, 9 y 10 se aprecia como puede favorecer en la ejecución de la flauta dulce, el canto y la percusión corporal.

Imagen 8. Ejecución de la flauta dulce siguiendo el método centrado en la EVR



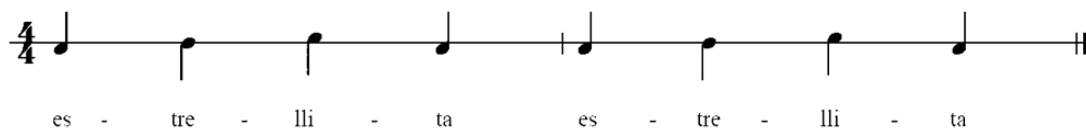
Fuente: Autoría propia

Imagen 9. Ejecución de un ejercicio de percusión corporal siguiendo el método centrado en la EVR



Autoría propia

Imagen 10. Ejecución vocal de un ejercicio siguiendo el método centrado en la EVR



Fuente: Autoría propia

Las limitaciones en torno al método son, que los alumnos deben saber leer y escribir su lenguaje nativo, esto sugiere que no se recomienda niños menores de siete años. Hasta el momento, tampoco se ha ahondado en los valores rítmicos complejos como siete octavos en tiempo de ocho o siete octavos en tiempo de seis, entre otros.

La decisión de usar este método en la presente investigación para analizar la enseñanza de la EVR sobre otros métodos es porque es de mi autoría y los resultados obtenidos desde su primera utilización han sido satisfactorios.

6.6 Técnicas e instrumentos de recolección

Para este fin y dado que se sigue un modelo exploratorio y descriptivo, se determinó como técnica central de recolección la grabación, transcripción y análisis de todas las clases realizadas para esta investigación, así como la entrevista para algunos docentes cercanos a los grupos. Se realizaron tres clases con cada grupo. Cada clase tuvo una duración aproximada de cincuenta minutos. Se realizaron las transcripciones de todas las clases dando un total de doce. Las grabaciones de las clases llevadas a cabo para este fin tienen una extensión de más de 600 minutos, en las cuales se basa esta exploración.

Cabe señalar que las clases impartidas en el colegio privado se llevaron a cabo con el ánimo y motivación ideal tanto en el docente como en los alumnos tras un periodo de vacaciones, los alumnos se mostraron receptivos. Las clases en el colegio público fueron realizadas con una carga de trabajo considerable en el

investigador, sin embargo, el interés y motivación en el desarrollo de la investigación se mantuvo hasta el final.

Al terminar de realizar las seis sesiones a los grupos del colegio privado, se decidió entrevistar al profesor de cálculo diferencial, ya que estuvo presente en las clases que se impartieron en dicho colegio. La entrevista no fue estructurada, fue más bien, a modo de charla y más, con la intención de escuchar la opinión del profesor respecto a las diferencias de hábitos y actitudes de ambos grupos en su clase. La entrevista, para no intimidar al profesor con la video cámara, fue grabada con el celular “La entrevista no estructurada, informal, abierta o no dirigida, implica más grados de libertad, flexibilidad y adaptabilidad; puede llegar a tener visos de conversación sobre un tema” (Niño, 2011).

El registro de las clases fue tomado por una video cámara colocada en todas las primeras sesiones enfocada hacia el pizarrón. En la segunda y tercera sesión con cada grupo respectivamente, la video cámara se colocó en la parte posterior del salón, enfocando aun el pizarrón, pero, al ser una toma abierta se captó la espalda y movimientos de algunos alumnos. La disposición de las cámaras está determinada para no intimidar a los alumnos y respetar su anonimato; luego, cuando estos realizaban los ejercicios con precisión, se les pidió su consentimiento específico para girar un poco la cámara y grabarlos ejecutando dichos ejercicios.

En el colegio privado se tuvo la oportunidad de realizar un par de tomas fotográficas con una cámara profesional, dichas capturas son la imagen 11 colocada en cuerpo de texto y la que

se inserta en anexos. En dicha sección se insertan también los instrumentos de ambos métodos.

En el colegio público, la video cámara estuvo siempre colocada al centro y en la parte posterior del salón. Las sesiones se impartieron en tiempo de lo que suele ser su hora libre. Esa hora suele ser utilizada para ingerir alimentos o jugar en la cancha de futbol. Los alumnos asistieron voluntariamente a las sesiones de la presente investigación, sin embargo, algunos pidieron autorización para ingresar con alimentos a la clase, sin embargo, se les invitó a que ingresaran al salón sin alimentos. Los alumnos que ingerían alimentos comenzada la clase escuchaban y observaban desde las ventanas, los grupos estaban completos al transcurrir máximo siete minutos.

En el colegio público no llevan la asignatura de música, tampoco algún tipo de taller musical, sin embargo, un par de alumnos dijeron tocar la guitarra.

6.7 Técnicas e instrumentos de análisis

Posterior a la videograbación, se separó el audio del video con auxilio del software: *Sony Vegas 12*. Dichos audios se nivelaron, normalizaron, editaron y convirtieron a MP3 utilizando el software: *Cool Edit Pro 2.0*. Posteriormente se cargaron al celular y desde ahí, con audífonos para maximizar el volumen y las entonaciones, se realizó la transcripción en *Word* de cada sesión.

Ya realizadas las transcripciones, se comenzó el análisis utilizando Word e insertando tablas, del lado izquierdo dejé las intervenciones del profesor y los alumnos, a la derecha de las

intervenciones el análisis, y, a la derecha del análisis, la categorización. Debo mencionar que, esto, fue un proceso muy lento, lo que llevó a la búsqueda de otra herramienta: *Atlas.ti* versión 7. En un comienzo, por no contar con el manejo previo de dicho software, también se ralentizó el análisis. Sin embargo, luego de tres borradores, finalmente encontré las bondades del programa y ellos me llevó a categorizar de manera rápida y efectiva, a generar familias y finalmente, a crear las redes semánticas que aparecen en el apartado de análisis.

Se utilizaron otras herramientas del mismo *Atlas.ti*, como la nube de palabras, pero, al no aportar nada significativo, se dejaron de lado. Por lo anterior, dejé de analizar en *Word* y utilicé el software *Atlas.ti* para realizar los análisis de la presente investigación.

Atlas.ti es un método efectivo para encontrar y determinar en los resultados, los conceptos centrales y las redes que ayuden a describir los resultados:

[...] para mejorar la práctica analítica cualitativa [...] conviene generar diagramas explicativos haciendo uso de *Atlas.ti* [...] Los diagramas o redes entre los conceptos permiten esclarecer las relaciones, mostrar los contextos y levantar una serie de proposiciones en torno al tema de investigación (San Martín, 2014, pág. 111).

Este instrumento, ha probado ser efectivo en el análisis de investigaciones relacionadas al campo educativo:

Los programas del tipo CAQDAS, cada día mejoran más en sus potencialidades y aplicaciones, lo cual se constituye en un incentivo de importante consideración en las diversas

aplicaciones de la investigación educativa (Chacón, 2004, pág. 13).

Como se mencionó en el apartado *Enfoque y tipo de investigación*, la presente investigación comenzó con una propuesta metodológica cuasiexperimental, sin embargo, luego de analizar la información recopilada en campo con auxilio del software *Atlas.ti* se descubre que dicha propuesta ya no era la indicada. Ahora se permitió mirar y construir desde un enfoque más descriptivo-cualitativo, esto como ya se dijo, gracias al uso de *Atlas.ti* al momento de realizar el análisis.

CAPÍTULO VII. Análisis y evaluación de los resultados

En este capítulo se describen los resultados obtenidos dentro de las variantes en la actuación docente, el ejercicio de los alumnos, así como los resultados de los métodos utilizados, dentro de las categorías y redes en más de 600 minutos de grabación de clases dirigidas a la enseñanza de la EVR con alumnos de bachillerato.

7.1 Sobre el uso de los métodos

Tras realizar el análisis en *Atlas.ti* se sabe que el uso de los métodos tradicional y el método Rangel, presentan resultados positivos en torno a la enseñanza de la EVR, por lo cual, no se presentan diferencias significativas en el logro de la enseñanza esperada en los sujetos de la investigación.

Sobre la perspectiva sociocultural de Vigotsky surge la inquietud de aplicar ambos métodos en contextos socioculturales diferentes, uno en colegio particular dentro de la capital y el otro, en un colegio público de un municipio aledaño. Se esperaba encontrar una brecha en los resultados de la enseñanza de la EVR basada en el supuesto de que una escuela privada, con un mayor número de clases por semana, academias extracurriculares y con grupos de menor tamaño, aunado al entorno citadino de mayor accesibilidad a la cultura, mostrarían una mayor comprensión o avance en los contenidos de aprendizaje sobre la EVR. Sin embargo, tras el análisis, este supuesto no presenta ningún fundamento que lo confirme, por lo que la enseñanza de la EVR en ambos contextos es igualmente satisfactoria.

En ambos métodos se logró la comprensión y ejecución correcta de un pulso, de figuras de redonda, blanca, negra y corchea por separado y en distintos ejercicios con el uso de todas las figuras. La comprensión y uso del compás quedó cubierta. Se logró la comprensión y adopción de los signos musicales y su correcto uso en los distintos ejercicios. Finalmente, se pudo trasladar este conocimiento a distintos campos de la música como la lectura de notas y ejercicios de entonación.

En ambos métodos y referente al proceso de la EVR, se encontró que todos los alumnos lograron participar en las actividades y además consiguieron sus objetivos. Se encontró que las dificultades principales residieron, en ambos métodos, en que los estudiantes vencieran el miedo de participar frente al grupo. Sin embargo, también en los dos métodos, se logró la participación y el resultado de la enseñanza esperada.

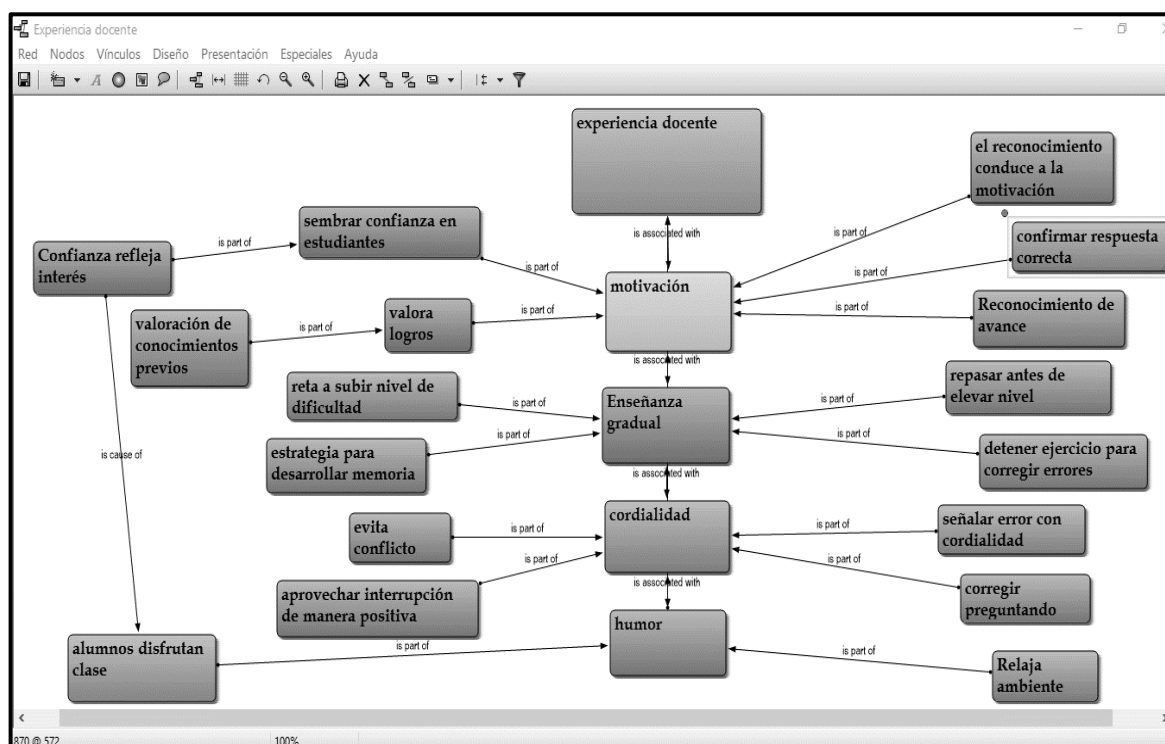
Cabe destacar que tanto en el método tradicional como en el Rangel y según el análisis con *Atlas.ti*, destacan dos conceptos centrales en la enseñanza, y que tanto el método tradicional como el Rangel, dan un peso importante en la metodología, estos son: el pulso y la relación de la EVR con los números racionales.

Este descubrimiento, demuestra que, si bien es necesaria una metodología para guiar la acción docente encaminada a la enseñanza de la EVR, hay muchos otros elementos presentes dentro del aula que son determinantes para poder aprender de manera eficiente, a saber, la actuación del docente.

7.2 Elementos relacionados con la actuación docente

Luego de analizar las clases para la enseñanza de la EVR con los grupos de bachillerato en las grabaciones y redes de *Atlas.ti* en relación con la actuación docente, se destacan distintas categorías centrales para la enseñanza de esta, como lo son: la motivación, una labor y pensamiento crítico, el uso de distintas herramientas de inteligencia emocional y el manejo del clima positivo dentro del aula, como se puede observar en la gran red de análisis de *Atlas.ti* en la figura 1.

Figura 1. Red semántica de la experiencia docente, análisis en *Atlas.ti*

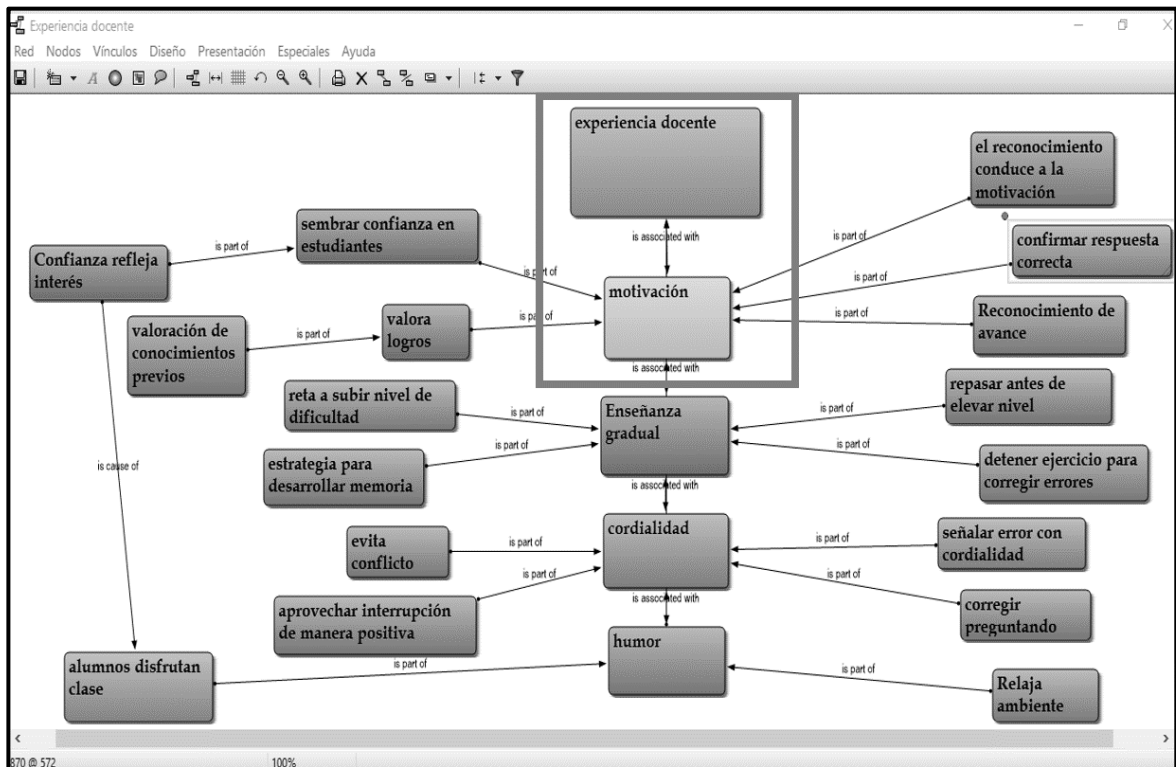


Fuente: Autoría propia

7.2.1 Análisis de la motivación docente

El primero de ellos refiere a la motivación, que se presenta como una categoría base en el docente y en el alumno tal como se muestra en la figura 2. Lo que refiere al docente es parte de las competencias, actitudes, perfil y cualidades del buen docente, tema ampliamente investigado, y que aplicado en el campo de la enseñanza de la EVR no es la excepción.

Figura 2. Motivación docente en la red semántica, análisis en *Atlas.ti*



Fuente: Autoría propia

Diversos autores como Rodríguez (2006), Rinaudo, de la Barrera y Donolo (2006) o García y Doménech (1997) entre otros, han definido la motivación como los cambios que mueven la conducta; en el entorno educativo se determina a partir del tipo o proceso de relación entre alumno y docente que, dada la dinámica, alientan al estudiante a aprender. El proceso de motivación incluye a su vez tanto la perspectiva del docente como la del alumno, ambos con sus intereses propios dentro de un ambiente propicio.

Así en la clase de música y EVR, la motivación se comprende cómo las acciones específicas encaminadas a comprender y valorar la importancia del aprendizaje de los valores rítmicos en la formación del perfil profesional.

Un docente poco motivado difícilmente buscará el método idóneo para su grupo, no elaborará los materiales didácticos ideales para sus alumnos, difícilmente analizará su propia labor buscando puntos de mejora. Un docente poco motivado, tampoco despertará la motivación en los estudiantes, y sin motivación, es mucho más complicado llegar y mantener el objetivo de la enseñanza.

Por el contrario, un docente motivado busca desarrollar su quehacer docente de la mejor manera posible, buscando el propio crecimiento en cada práctica, siendo humilde y reconociendo los errores cometidos para su análisis y posterior erradicación. Cuando el profesor motiva a los alumnos no quiere decir que sea como coloquialmente podría pensarse: echando porras. Sino corregir el error preguntando, valorando sus conocimientos previos, reconociendo su avance, dando seguridad para preguntar, interviniendo de manera positiva en determinados

incidentes críticos, como cesar la burla de los estudiantes a un compañero, por ejemplo, y, sobre todo, confirmar sus respuestas cuando son correctas.

Esto se sabe pues en la segunda clase, el docente imparte la clase en ambos escenarios y de manera intencional, sin aparente motivación, lo que da como resultado la baja de interés y atención del estudiante. En otras palabras, la baja de su propia motivación ralentizó de manera considerable la enseñanza de la EVR.

En la tercera sesión el docente volvió a mostrarse motivado y esto, a su vez, contagió a los estudiantes. En las segundas sesiones la motivación entre pares, es decir, el liderazgo positivo que ejercieron algunos alumnos ayudó a mantener la motivación en el grupo sin el referente motivacional del profesor, por ejemplo, los alumnos ayudaban a mantener el orden y silencio, muestra de liderazgo positivo. Sin embargo, en las sesiones que el profesor se vivía motivado, era más sencillo para los alumnos contagiarse de dicha motivación.

De igual modo, dentro del análisis se destaca otro punto climático dentro de la enseñanza de la EVR, cuando el docente muestra sorpresa por el avance del grupo. La experiencia docente conduce a mostrar dicha sorpresa con naturalidad, es decir, de manera auténtica. Los alumnos valoraron la admiración que recibieron por parte del profesor y esto los motivó para: a) interesarse en la clase b) disfrutar de ella c) subir el nivel de dificultad.

Los alumnos, después de escuchar la valoración del avance de parte del profesor, acrecentaron su interés en la clase. En

adelante cada reto que proponía el profesor para subir de dificultad fue aceptado con gusto y emoción. Saber que lograban avanzar un obstáculo los motiva a seguir al siguiente.

Hubo un momento de absoluto silencio, el docente narraba la sorpresa por el avance del grupo, todos se mostraban atentos. Algunas alumnas mencionaron que, en varias asignaturas, los tachaban de malos elementos. Pareciera que esto estigmatizó al grupo y, al ver reconocido su avance por el docente de música centraron su atención a la clase, se sintieron valorados.

Es así como en la presente investigación, se destaca cómo la motivación del docente fue uno de los elementos determinantes para el logro de la enseñanza de la EVR.

7.2.2 Análisis de la labor y pensamiento crítico docente

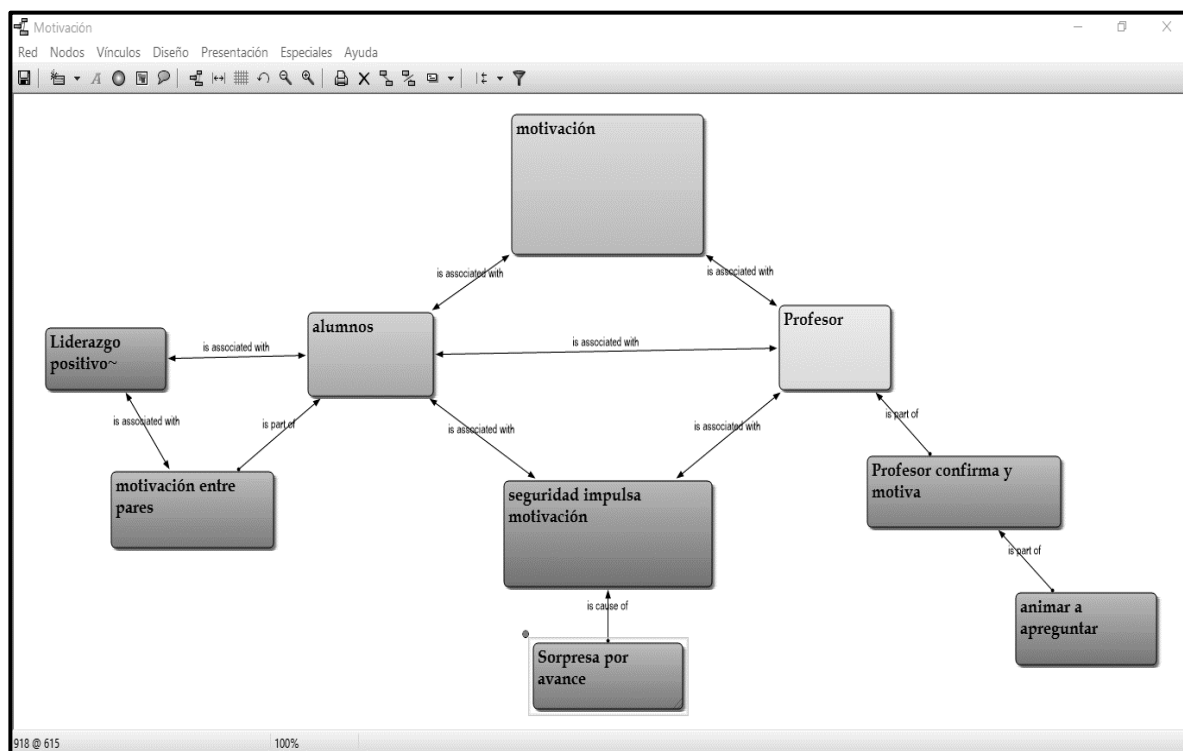
La labor crítica en el ejercicio docente se desarrolla en el adiestramiento metacognitivo del propio quehacer y los puntos de mejora. Parafraseando a Sánchez (2008) se explica como la experiencia docente está ligada a la propia seguridad en la práctica y cómo, por ejemplo, los profesores experimentados pueden incluso transmitir esta seguridad a los profesores sin experiencia que estén ocupados en una labor y ejercicio crítico de su práctica, interesados en adquirir las herramientas y destrezas para pasar de la teoría a la realidad de las aulas de manera efectiva a través de métodos como la observación, la imitación o las tutorías.

En este caso, las clases están configuradas tras más de diecinueve años de práctica en el rubro, con dinámicas

previamente probadas, con ejemplos largamente estructurados y ejercicios cuidadosamente diseñados, resultado de la experiencia docente del investigador y autor de estas líneas.

De esta manera y tal como se muestra en la figura 3, la labor crítica en el ejercicio docente se sustenta en años de experiencia que dieron al docente seguridad y motivación.

Figura 3. Seguridad y motivación docente, análisis en *Atlas.ti*.



Fuente: Autoría propia

7.2.3 Análisis de herramientas de la inteligencia emocional docente

Una de las herramientas de inteligencia emocional que destaca en el análisis de redes, es el liderazgo docente, es decir, la motivación previamente descrita.

Por otro lado, derivada de la inteligencia emocional se presenta la conciencia social como parte del liderazgo o motivación docente además de la experiencia. Es decir, los años como docente de la mano del interés por captar la atención de los alumnos para luego convertirla en interés no es tarea sencilla. El profesor reconoce que cuando está motivado es menos complicado transmitir dicha motivación a los alumnos que, por ejemplo, cuando se finge, cuando no es natural.

Con el sentido específico de la cordialidad, a saber, el desarrollo de la empatía y servicio del docente al alumno se incrementa también el interés en el alumno. Con lo anterior se hace mención de que el profesor no dicta la clase de manera unilateral, es decir, toma en cuenta la mirada y actuar de cada estudiante para crear empatía. El profesor puede explicar un mismo tema de diversas maneras o incluso, si es necesario, podría hacerlo de manera reiterativa hasta que sea comprendido. Este punto es clave en tanto el docente puede dirigir la clase e incluso las interrupciones al fin pedagógico de una manera amable, capturando la atención del estudiante, haciéndole saber que lo que él piensa es importante para después despertar su interés por la clase.

Dentro del análisis, se encontró que el docente motivado y con experiencia, llamó la atención de manera cordial a los

alumnos que llegaron a interrumpir la clase, manteniendo la calma tanto personal como de los compañeros atendiendo y evitando los incidentes. De hecho, se usó la interrupción de manera positiva en una clase cuando una alumna llegó tarde al salón, la alumna pregunta si puede pasar, distrayendo al resto de sus compañeros. Con el fin de integrarla a la dinámica del grupo se le deja pasar y con tono cordial se toma la interrupción para dar un repaso para todos como se muestra en la figura 4.

Figura 4. Interrupción en clase usada de manera positiva, análisis de *Atlas.ti*

P: Llegaste un poquito después.	El profesor se dirige a la alumna que estaba en dirección al comenzar la clase.
P: ¿te explico nuevamente rapidísimo?	El profesor siente que no se está comprendiendo al cien por ciento la nueva información. De toda esta nueva información no hay anclaje, no hay conocimientos previos, todo es nuevo para los alumnos, la línea divisora y el compás. El profesor aprovecha como excusa a la estudiante que ingresó tarde, pero en realidad otorga un repaso a todo el grupo.

Fuente: creación propia

Sobre el ejemplo anterior se ha de señalar que dicha alumna se pudo integrar de manera positiva poniendo atención y participando en los ejercicios posteriores.

Dentro del ámbito académico, cuando un alumno participa y su colaboración no es acertada, señalar el error con cordialidad es determinante. Este ejercicio también requiere experiencia. En el análisis, resultó clave para la enseñanza de la EVR, así, dentro de las clases con grupos conformados por varios años, con hábitos como el de burlarse de los compañeros, como es el caso de los grupos analizados según las entrevistas a los docentes, la burla hacia alumnos que cometen errores puede perjudicar la enseñanza, pues los alumnos pueden sentirse atacados o vulnerables y no querer repetir los ejercicios. De igual modo, los alumnos pueden perder el objetivo de la enseñanza y desviar el curso de los objetivos docentes.

Un ejemplo de lo anterior se da dentro de otra de las clases cuando un par de estudiantes se equivocan en un ejercicio. El docente corrige de manera cordial y reconoce lo que hicieron bien, esto se puede ver en la figura 5, que transcribe el momento, lo que hace que los compañeros reconozcan también su acierto y el momento no se preste a ningún tipo de burla o comentario negativo hacia ellos.

De acuerdo con los resultados obtenidos en la presente investigación, sería ideal que el docente logre identificar los desaciertos de los estudiantes. Posterior a ello, se sugiere que el docente elabore una manera de señalar y a la vez corregir el error, pero siempre con cordialidad. Una vez identificado y señalado, debiera ser pretexto para realizar un repaso del tema. Se sugiere abordar el repaso de manera general, es decir, sin hacer hincapié

en el estudiante que cometió el error, sino más bien considerando a estudiantes que no actuaron en ese momento, pero que probablemente también tengan dudas al respecto. Dirigir el repaso a todos los estudiantes en lugar de a un alumno en particular hará que éste, no se desanime, que conserve la seguridad y tenga confianza para participar nuevamente.

Figura 5. Sobre la corrección cordial y positiva en el grupo, análisis de *Atlas.ti*

P: O sea, sí, tienen razón, pero no son específicamente esta.	El profesor, de manera cordial, señala el error a los alumnos. Les dice que en parte tienen razón, porque sus conocimientos previos los llevan a relacionar el ejemplo con canciones que conocen, sin embargo, sus respuestas aún son incorrectas.
---	--

Fuente: Autoría propia

7.2.4 Análisis del clima del aula

Otras de las variables relacionadas con la acción del docente que destacaron en el análisis de las redes, fue el clima en el aula. Se encontró que generar un buen clima dentro de las clases, es decir un entorno inclusivo y relajado, fue clave para la enseñanza de la EVR, pues los alumnos dieron muestras no solo de la apropiación

de los conocimientos, sino también, de estar contentos, relajados y sobre todo de disfrutar la clase.

Lo anterior se pudo comprobar al finalizar las sesiones, pues los alumnos se acercaban a expresar de manera directa, su gusto y disfrute por las clases, pidiendo más sesiones y preguntando, muchos de ellos, por clases extracurriculares de música como se puede ver en la figura 6.

Figura 6. Expresiones de júbilo de los alumnos por la clase y el reconocimiento docente, análisis en *Atlas.ti*

P: este grupo va bastante bien, mucho mejor de lo que yo pensaba...	El profesor continúa con la motivación grupal
Vs: ¡uh!	Gritos y exclamaciones de júbilo.
Ad: ¡nunca nos decían eso!	Se escucha nuevamente a una alumna agradecida y a la vez sorprendida por el reconocimiento hacia el grupo por su avance.

Fuente: Autoría propia

Por otro lado, dentro del clima en el aula destaca de manera específica la categoría del humor, en donde este se presentó como una herramienta eficiente para desestresar y relajar tras ejercicios complejos, lo que encausó de manera positiva el interés del alumnado hacia los contenidos curriculares, pues como señalan Elizondo, Rodríguez y Rodríguez (2018), los estados emocionales tanto positivos como negativos tienen una influencia importante en los resultados del aprendizaje.

Un ejemplo de lo anterior se puede ver en la figura 7, en donde el profesor integra bromas a la explicación de la teoría musical, lo que genera sonrisas y distención en el grupo.

Figura 7. Momento de clima en el aula positivo por medio del humor, análisis de *Atlas.ti*

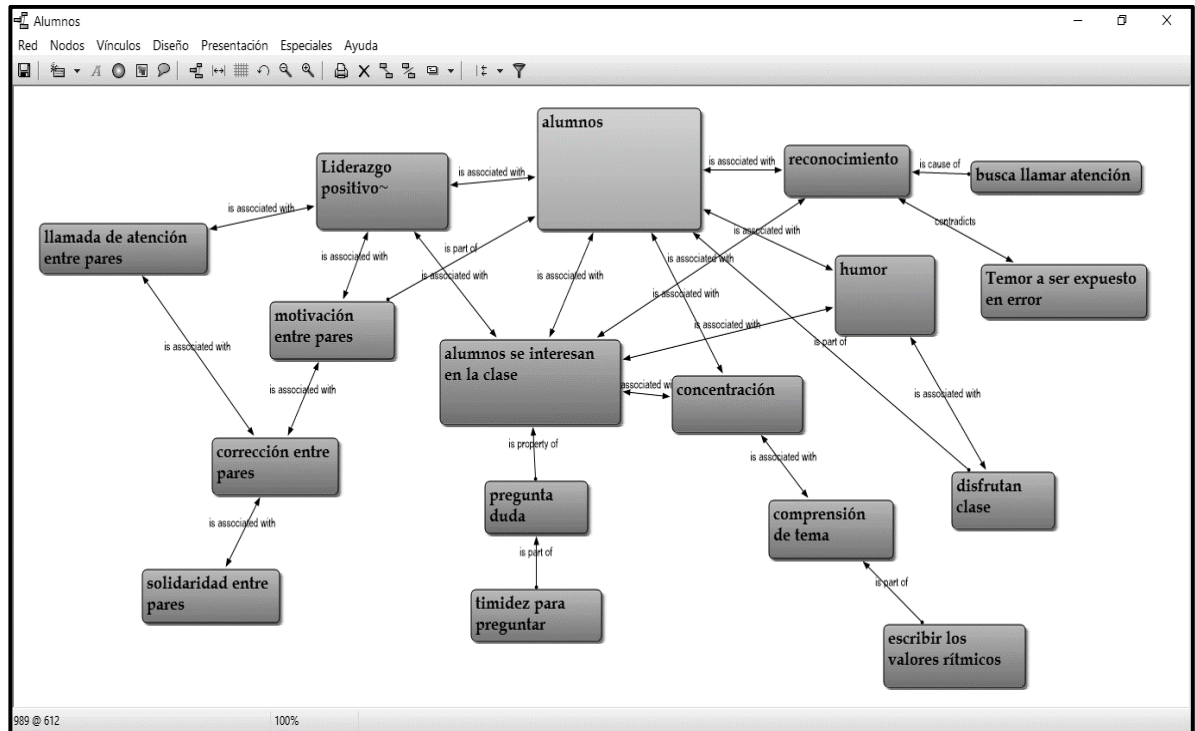
22 P: Ahora ¿saben por qué se llama clave de sol?	
23 Vs: No, ni idea	Contestan varios alumnos en voz baja y moviendo la cabeza de derecha a izquierda.
24 P: ¿por qué no clave de luna, clave de mar o de algo más?	El profesor intenta establecer confianza incluyendo humor en la clase.
25 P: Bien, porque hay una nota que se llama sol, y esa nota sol, coincide con este punto.	El profesor señala el punto de la clave de sol, además de remarcarlo con el plumón.

Fuente: Autoría propia

7.3 Elementos relacionados con el ejercicio de los alumnos

El análisis en torno a la enseñanza de los estudiantes arroja, como se puede observar en la figura 8, categorías cercanas a las emergentes en el análisis docente, de tal manera, la motivación, el pensamiento crítico y el uso de herramientas de inteligencia emocional, son parte de la red central del análisis en los estudiantes.

Figura 8. Red de categorías centrales en el alumno, análisis en *Atlas.ti*



Fuente: Autoría propia

Retomando la cita de Vigotsky en donde el aprendizaje involucra a más de un ser humano, un estudiante aprende de manera particular, pero no de manera aislada. Requiere de otros, éstos podrían ser sus pares. Para un aprendizaje gradual la guía de un profesor pareciera la indicada, pues el docente sabría identificar el punto de partida (conocimientos previos), para luego proponer la ZDP y conducir hacia ella de manera interesante, amena y agradable. Por otro lado, la ayuda de los pares suele ser un recurso cuando el tema ha sido alcanzado por un porcentaje del grupo, éstos podrían ayudar a los compañeros que aún no lo comprenden.

Es importante señalar que, así como los pares y los docentes pueden conducir a un alumno al conocimiento, también podrían alejarlo del saber, del interés e incluso, crear un ambiente desfavorable de aprendizaje. Es decir, si el profesor está desmotivado o en lugar de la cordialidad recurre a la mofa cuando el estudiante muestra un desacierto, el alumno difícilmente querrá participar nuevamente, esto permeará en su interés en el tema y en el disfrute de la clase. En caso de que sean sus compañeros quienes hicieran burla del error, es probable que el estudiante también se desmotive y no sólo eso, sino que incluso cuando sea el turno de otro par, él se una a la burla.

7.3.1 La motivación del alumnado

El proceso y los beneficios de la motivación en la enseñanza de la EVR no es exclusiva del docente experimentado, los alumnos también demostraron generarla en sí mismos. Dentro de las clases, los alumnos que comprendían los contenidos, que se sentían capaces o que sentían sus esfuerzos valorados, desarrollaron automotivación en distintos momentos de la clase. Por ejemplo, en la figura 9 se transcribe cuando una alumna, tras fallar en un ejercicio quiere intentarlo nuevamente, no acierta y el profesor sugiere ayuda, pero la alumna indica que ella puede resolverlo sola.

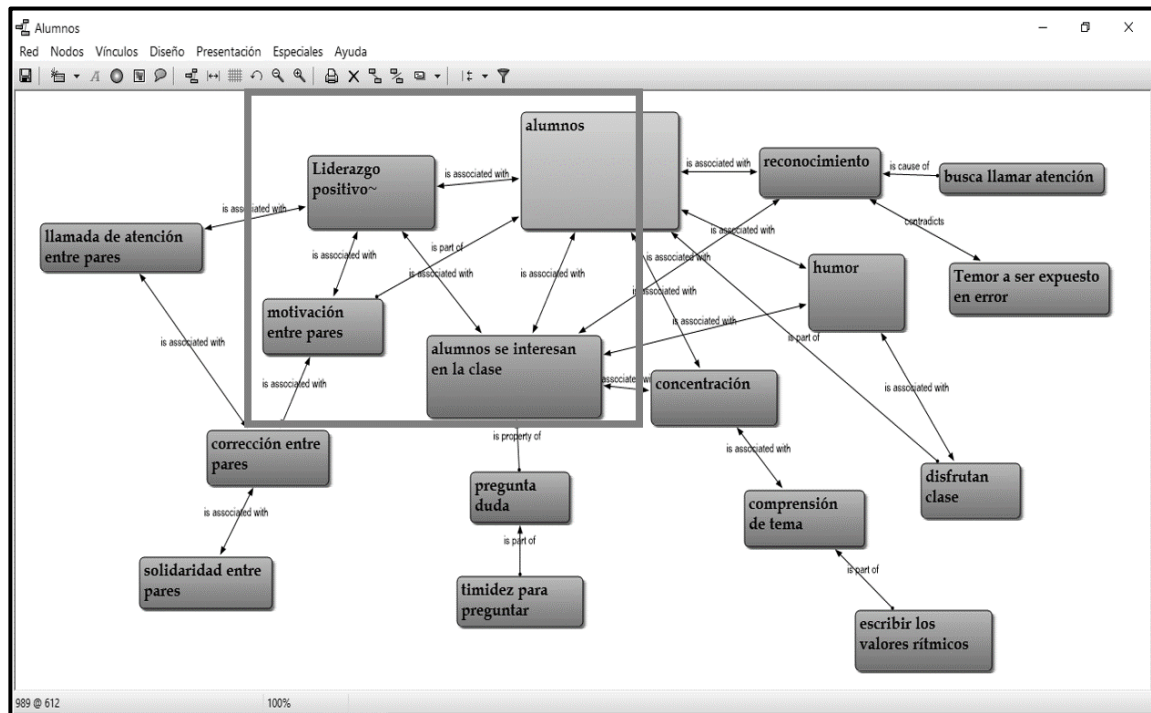
Figura 9. Ejemplo de ejecución de alumna automotivada, análisis de *Atlas.ti*

587 AE 3: escribe correctamente la altura de las dos primeras notas	Respuesta parcialmente correcta.
588 P: ¿repito?	Profesor sugiere ayuda
589 AE 3: no (moviendo la cabeza, sin hacer sonido)	Alumna rechaza la ayuda

Fuente: Autoría propia

De esta manera, la motivación docente puede generar y ayudar a que el alumno desarrolle su propia motivación, lo que ayudará en gran medida en la enseñanza de la EVR como se puede analizar en la figura 10.

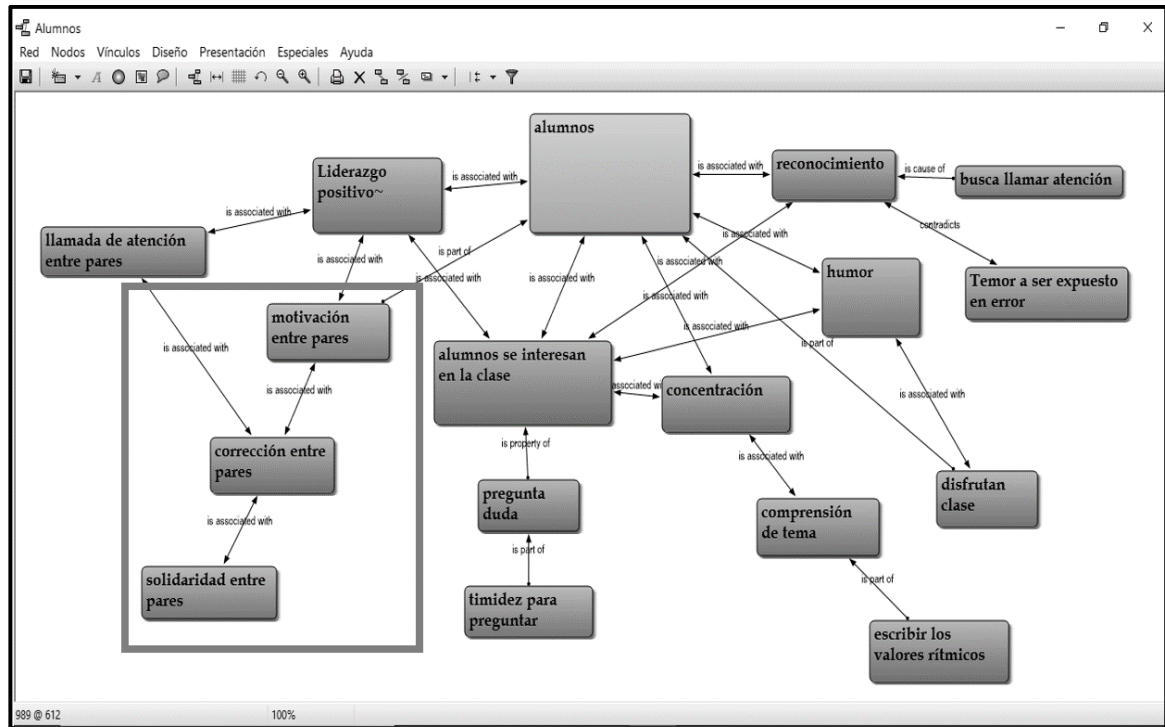
Figura 10. Relación entre la motivación, el liderazgo positivo y el interés en los alumnos, análisis en *Atlas.ti*



Fuente: Autoría propia

De igual manera, los estudiantes demostraron no sólo motivarse a ellos mismos sino también motivar a sus compañeros de grupo o pares, lo que potenció y ayudó a interesarse en la clase y, de esta manera, cumplir las metas educativas, lo que de otra forma hubiese imposibilitado o al menos retrasado el aprendizaje de la EVR. Esta motivación, como se puede observar en el resultado de las redes de *Atlas.ti* en la figura 11 presenta dos categorías la llamada de atención entre pares y la solidaridad.

Figura 11. Relación entre la motivación, la corrección y la solidaridad entre pares, análisis en *Atlas.ti*



Fuente: Autoría propia

Ligado a lo anterior y vinculado con la motivación resulta el liderazgo positivo, en donde, algunos alumnos durante las clases analizadas luego de recibir reconocimiento a sus conocimientos previos por parte del profesor mostraron liderazgo positivo. Dicho liderazgo facilitaba impartir la clase, como se demuestra en la figura 12, pues eran los líderes quienes solicitaban la atención de los compañeros que a momentos parecían distraerse. Dicho de otra manera, los líderes positivos y motivados, realizaban llamadas de atención entre pares para estar atentos a clase.

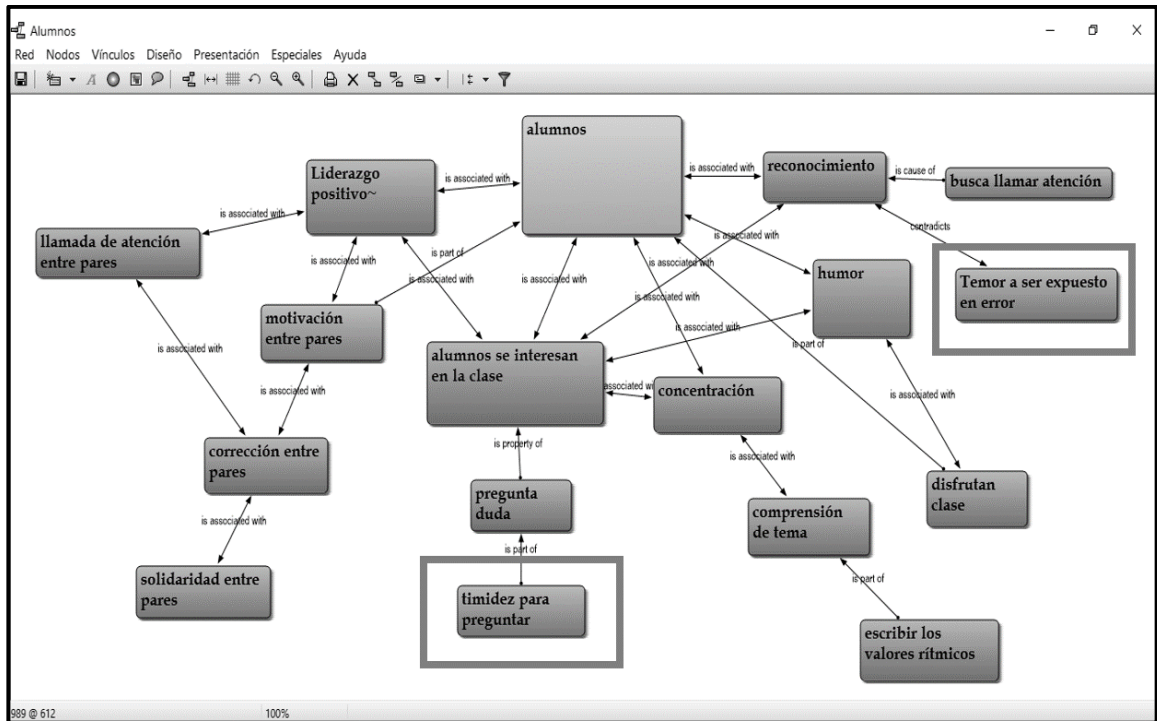
Figura 12. Ejemplo de ejecución de alumna con liderazgo positivo, análisis de *Atlas.ti*

392 P: ¡listos!	El profesor vuelve a invitar a repetir el ejercicio
393 Ad: ¡sh!	Una alumna le pide a sus compañeros que guarden silencio. Pareciera, nuevamente, que es líder y en este caso positiva, pues después de que ella hace ese sonido, sus compañeros guardan silencio.

Fuente: Autoría propia

Aunado a lo dicho, el análisis de las redes de *Atlas.ti* muestra como los alumnos presentan comportamientos claros de temor ante exponer sus fallas en los ejercicios, lo que se vincula con la timidez para preguntar dudas, como se puede observar en la figura 13.

Figura 13. Relación entre el temor a equivocarse y la timidez de preguntar con la motivación y liderazgo grupal, análisis de *Atlas.ti*



Fuente: Autoría propia

Esto se liga a su vez con la motivación, puesto que mientras los alumnos se fueron motivando a lo largo de las sesiones, generaron tanto liderazgo positivo como reconocimiento del esfuerzo de sus pares. Al comienzo de las sesiones algunos alumnos mostraban timidez para preguntar dudas, sin embargo, al transcurrir la clase notaron que los errores eran señalados con cordialidad por parte del profesor y que los compañeros no los señalaron o se burlaron de sus errores, así, el temor a ser expuestos en error fue disminuyendo, perdieron la timidez para preguntar, comprendieron el tema y entonces pudieron disfrutar la clase.

Los alumnos al estar motivados contribuyeron, de igual manera, a generar un buen clima en el aula. El uso de expresiones como “wow” que se llevaron a cabo en voz alta después de una sesión retadora, como se puede observar en la transcripción de la clase de la figura 14, demostró el gusto, ánimo, interés y atención por la clase, lo que contribuyó de manera significativa en el aprendizaje de la EVR.

Cabe señalar que para Vigotsky (1979) la ZDP es:

La distancia entre el nivel real de desarrollo, determinada por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz (cursivas en el original Vigotsky, 1979, pág. 133).

Proponer una ZDP congruente con cada grupo y cada alumno tal vez no sea tarea sencilla, pero la experiencia e interés por parte del docente hará que en caso de sobre pasar el nivel de dificultad planteado se continúe a una nueva ZDP. Así como en caso de no alcanzarla en una primera instancia, el docente podrá generar una ZDP que posteriormente vincule a la ZDP originalmente planteada. Es decir, se requiere que el docente cuente con diversas características, no sólo como especialista en su disciplina, sino que cuente con saberes didácticos y pedagógicos tanto para plantear ZDP congruentes como su culminación y posteriormente conseguir nuevas.

Lo anterior según los resultados obtenidos en la presente investigación, generará un ambiente agradable, pues los alumnos verán consumado su esfuerzo en cada actividad. La graduación

precisa, generará el interés en los alumnos por subir de nivel y continuar aprendiendo nuevos temas.

También, como ya se mencionó, interés genera interés, es decir, en caso de que un alumno no esté motivado del todo, cuando observa que sus compañeros si están motivados, será más sencillo contagiarse de dicha motivación. Diría Vigotsky en García: el conocimiento, más que ser construido por el alumno, es co-construido entre el alumno y el medio social que lo rodea (García, 2000. Pág. 18).

Figura 14. Momento de automotivación y gusto de los alumnos, análisis en *Atlas.ti*

AE 3: completa círculos y coloca plicas	Respuesta correcta
P: ¡exacto!	Profesor confirma y motiva
P: aplausos por favor	Profesor solicita motivación entre pares.
As: aplausos	Alumnos se motivan entre sí
bueno, pues muchas gracias, me han ayudado bastante. Mañana continuamos.	Profesor agradece y cierra la clase
un aplauso para todos ustedes	Profesor solicita motivación entre pares.
As: ¡wow! aplausos	Alumnos se motivan entre sí. Júbilo por el desempeño en la actividad.

Fuente: Autoría propia

Otro elemento clave para el surgimiento de la automotivación en los estudiantes es la categoría de la seguridad. Si el docente no siembra seguridad en los estudiantes, será más complicado que de ellos nazca, o si nace, es difícil que permanezca la motivación durante las sesiones consecuentes. Esto se puede comprobar en la figura 6, cuando una alumna hace alusión a la falta de reconocimiento que tiene el grupo y como esto genera mayor motivación en las clases y su desempeño.

De igual modo, la presente investigación señala que una manera de reconocer la actuación de los alumnos es a través de valorar los conocimientos previos. Cuando un estudiante se sabe escuchado y valorado por lo que es y conoce, el alumno genera interés, pues se siente atendido e importante para el docente. Artavia señala como:

La relación afectiva [...] está caracterizada por el desarrollo y la permanencia de relaciones interpersonales, basadas en el respeto y la apertura de espacios que son aprovechados por los niños y niñas, para llevar a cabo un aprendizaje más significativo.2- El clima emocional que se observa en el salón de clases facilitó la comunicación verbal y no verbal, permitiendo con ello, que el proceso comunicativo se torne participativo, aspecto que va a permitir un proceso de enseñanza y aprendizaje eficiente (Artavia, 2005, pág. 16).

De esa primera valoración surge también la propia motivación para participar en clase. Como se muestra en la figura 15, cuando al alumno se le reconoce avance en relación con sus conocimientos previos significa valorar sus logros. Por lo tanto, reconocerse como una persona capaz, un aprendiz activo y creador, no solo obediente de lo que debe hacerse en el aula.

Figura 15. Valoración de los conocimientos previos, análisis en *Atlas.ti*

436 Ao 1: (silba el final de la melodía)	El alumno uno reconoce la melodía del himno a la alegría y silva la última parte mientras el profesor canta. Pareciera que el alumno cuenta con conocimiento previo de la melodía de Beethoven.
437 Vs: murmullos y risas de sorpresa y emoción	Se respira un ambiente de sorpresa e interés entre los alumnos. Pareciera que, al reconocer el nivel en el que están, saben que, pronto podrán cantar y percutir de manera simultánea.

Fuente: Autoría propia

Todo lo anterior genera un círculo virtuoso: cuando los alumnos recibieron en primera instancia valoración por sus conocimientos previos, por básicos que fueran, generaron interés en la clase. Cuando los alumnos participaron de manera errónea o acertada y en ambos casos recibieron motivación, generaron confianza en ellos mismos para continuar participando en clase. Por último, cuando los alumnos recibieron reconocimiento por avance, generaron interés en las siguientes sesiones y mostraron concentración para la comprensión del tema y así, los estudiantes se apropiaron del conocimiento, lo que permitió en la investigación, llegar a la enseñanza de la EVR.

Es importante registrar que, en ocasiones, aunque el docente reconozca y valore los conocimientos previos de los alumnos y se muestre entusiasta para generar interés en ellos, dicha motivación no se consiga. Existen momentos y circunstancias impredecibles, éstas pueden ser desde una situación que afecte la preocupación del grupo en general, por ejemplo, tener un examen complicado al término de la clase música.

Otro ejemplo podría ser la hora de la clase combinada con la temperatura del ambiente y el día de la semana. Luego de dieciocho años de experiencia docente reconozco que impartir la última clase en viernes por la tarde en verano, es no precisamente sencillo. Lo que la presente investigación sugiere no es el éxito continuo en todas las sesiones, sino ir tras él. Buscarlo, propiciarlo e intentar contagiar a los alumnos. Cuando no se consiga, lo ideal sería que no sea por desmotivación docente, sino por otras circunstancias extraordinarias.

7.3.2 El pensamiento crítico en el alumnado

La enseñanza y el aprendizaje conllevan el desarrollo de habilidades metacognitivas o de pensamiento crítico en el alumnado, ya sea en relación con su comportamiento, sus metas, sus motivaciones y todo lo relacionado con el quehacer cognitivo necesario para el logro del objetivo o aprendizaje de la EVR.

El análisis de las redes en *Atlas.ti* señala cómo el aprendizaje de la EVR se vincula con otras habilidades de pensamiento. Así, cuando el alumno identifica cada duración sonora, identifica también la cantidad de sílabas (sonidos) en

cada pulso, por tanto, lleva a cabo la conversión a la grafía musical de cada valor rítmico. Es decir, en un dictado realizado por el profesor, el alumno convierte la duración de cada sonido a valores rítmicos.

Cabe señalar que el proceso de conversión es complejo, se pudo evidenciar en las clases analizadas cuando los alumnos escucharon por ejemplo el siguiente dictado, ver imagen 11.

Imagen 11. Dictado



Fuente: Autoría propia

El dictado comienza con dos tiempos de silencio y posterior a ello, se suma otro medio tiempo de silencio. Luego el segundo valor de cuarto del tiempo tres lo ocupa la nota sol (percutido con golpe en los muslos con ambas palmas de las manos), finalmente el tiempo cuatro está comprendido por dos cuartos, el primero con la nota si (percutida con chasquido de la mano derecha) y el segundo con la nota *do* (percutida con chasquido de la mano izquierda).

Lo primero que se sugirió a los alumnos fue identificar el pulso del dictado. Para ello, en el método Rangel pudieron recurrir a las palabras de una sílaba para identificar el pulso, en tanto para el método tradicional, identificaron los números del uno al

cuatro. Una vez identificado el pulso, debían identificar las variables rítmicas en cada tiempo, cosa bastante sencilla en los dos primeros tiempos del ejemplo, no así, en el tercer tiempo, pues debían diferenciar con números (método tradicional) o con palabras (método Rangel) en qué momento aparecía el primer sonido y a qué nota correspondía tomando en cuenta la percusión corporal.

Ya identificado el pulso y las variables rítmicas de cada tiempo los estudiantes debieron dibujar el valor rítmico que correspondía a cada número racional en cada tiempo. Si hacemos referencia al dictado del ejemplo, el tiempo uno equivale al número racional de cuarto y su dibujo, al del valor rítmico de silencio de cuarto, la misma situación sería para el tiempo dos. Ahora bien, al tiempo tres corresponden los números racionales de dos octavos y los dibujos de los valores rítmicos de silencio de octavo seguido de un octavo en la nota *sol*, respectivamente.

Finalmente, al tiempo cuatro corresponden también los números racionales de dos octavos, pero, a diferencia del tiempo tres, aquí no hay silencio, ambas son notas, así que los alumnos debieron diferenciar la altura de cada una de ellas tomando en cuenta la percusión corporal. Como el primero fue chasqueado con la mano derecha debieron escribir la nota *si* y como el segundo sonido fue ejecutado chasqueando con la mano izquierda, debieron escribir la nota *do*.

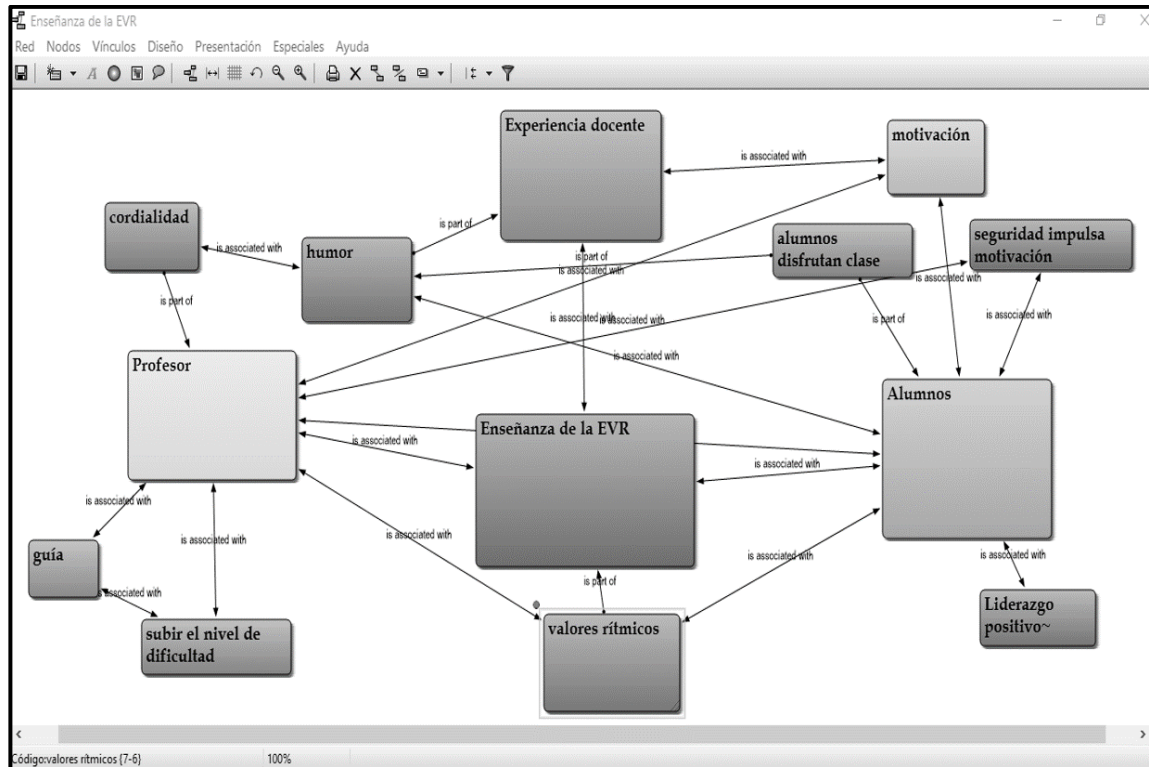
Imagen 12. Alumno de uno de los grupos de la investigación en proceso de conversión a los valores rítmicos



Fuente: Autoría propia

Finalmente, la gran red del análisis en *Atlas.ti* señala cómo los elementos anteriormente descritos se relacionan tanto a la actuación docente como a las categorías relacionadas con el alumno, haciendo de la enseñanza de la EVR, el resultado de la interrelación de todos los factores, tal como se aprecia en la figura 16.

Figura 16. Red semántica central de todos los elementos en torno a la enseñanza de la EVR, análisis de *Atlas.ti*



Fuente: Autoría propia

Dado lo anterior, se puede señalar cómo el aprendizaje de la EVR puede generar mejores resultados cuando el docente se encuentra motivado por mejorar su práctica docente. A partir de una enseñanza basada en el reconocimiento de los conocimientos y aportaciones del alumno dentro de un buen clima en el aula, los alumnos pueden desarrollar su automotivación y alcanzar de esa manera, la comprensión y el dominio de las metas curriculares. Lo cual podría aplicarse no solo al aprendizaje de la EVR o de la musical, sino también a la pedagogía en general.

CAPÍTULO VIII. Conclusiones

El ritmo es parte de la vida de los seres humanos y su comprensión, es parte de una formación musical integral. La EVR es comprendida como la conversión de un valor rítmico abstracto a un símbolo musical real que, a su vez, implica la comprensión de las estructuras y los símbolos convencionales del lenguaje musical.

La EVR es una habilidad que no todos los músicos poseen. Los alumnos interesados en ingresar a la educación superior en el área de música pueden estar poco preparados y quedar fuera de las ofertas institucionales debido a la falta de esta destreza, pues la preparación dada en la educación básica rara vez se dedica al aprendizaje de la música como tal y menos aún al aprendizaje de la EVR.

De igual modo, los músicos que no cuenten con esta habilidad pueden ver limitada sus habilidades y perfil profesional. Otro factor importante para el desarrollo de la investigación reside en la comprensión de que el dominio de la música y de la EVR pueden ayudar en diversos ámbitos, como es la ejecución, la escritura, la transmisión de afectos, sentimientos y emociones, la transcripción de obras de un instrumento determinado a otro diferente, la lectura y la composición, dentro del quehacer del músico. De la misma manera, el aprendizaje de la EVR puede ayudar en la potenciación de la capacidad musical, la emocional y cognitiva al desarrollar diversos afectos, sentimientos, emociones y conexiones neuronales en la población en general.

No se encontró literatura específica sobre los elementos en torno a la actuación docente frente a la enseñanza de la EVR en

bachillerato. Así como tampoco se encontró alguna investigación que analizara la eficacia de distintos métodos para la enseñanza específica de la EVR en la población antes descrita, por lo que, de igual modo, esta investigación analiza la eficacia del método tradicional y el método Rangel. Lo anterior se configura como el problema de la presente investigación.

Dada la complejidad de esta habilidad de la EVR en particular, la guía y la mediación docente resultan esenciales para su comprensión y apropiación. La pregunta de investigación general busca determinar qué elementos específicos de la actuación docente resultan importantes en la enseñanza de la EVR alumnos de bachillerato. Las preguntas secundarias tratan de determinar que método entre el tradicional y el Rangel es más efectivo en la enseñanza de la EVR y si el contexto sociocultural es un factor relacionado a esta enseñanza. Los sujetos de la investigación fueron dos grupos mixtos de 6to semestre de bachillerato de un colegio privado en Querétaro y de una escuela pública en un municipio cercano a la ciudad.

La búsqueda de trabajos anteriores relacionados con el tema de investigación, mostraron distintas aproximaciones sobre las competencias, perfil y habilidades del docente de música en general. De estas investigaciones se puede determinar que la actuación del docente influye en distintos ámbitos como el profesional, en el aula, en el centro escolar, el ámbito ético, desarrollo de habilidades de escucha, interpretación o creación musical, desarrollo de escenarios, situaciones y secuencias de enseñanza aprendizaje dentro de las competencias.

Aunado a lo anterior, se determinó que las competencias como tal son insuficientes para determinar los elementos en torno a la

actuación docente para el logro de la enseñanza musical. Es así como se introduce la necesidad de considerar distintas habilidades personales como las habilidades sociales o las actitudes personales, entre las que destacan: el autocontrol, el liderazgo y la motivación.

Otras cualidades docentes necesarias para la enseñanza musical son las cualidades humanas, pedagógicas y profesionales, entre las que destacan la improvisación, la creatividad, la convivencia asertiva y todas las acciones que conforman la inteligencia emocional. Igual de necesario para el aprendizaje resulta el favorecimiento de un clima emocional positivo, el cual posibilita la automotivación y puede de la misma manera, generar la confianza para realizar cuestionamientos, realizar ejercicios y aprender de los errores. Formando, después de todo, las competencias, el perfil y las cualidades mencionadas un todo complementario.

Los ejes teóricos que fundamentan la investigación parten de la complejidad del proceso de la EVR, pues es a partir de la representación recibida que se lleva a cabo el proceso de identificación, interpretación, conversión y, por último, el de escritura. Tras fundamentar la importancia de la EVR como parte de la formación integral musical, se determina el rol y actuación docente dentro de la teoría sociocultura del Vigotsky y conceptos centrales del mismo autor como la ZDP y la relación entre la enseñanza y los procesos de pensamiento superior de la subjetividad y las emociones relacionadas con el arte y la música.

Otro fundamento teórico central son las cualidades de la inteligencia emocional y pensamiento crítico en el docente de música, en donde se destacan cualidades como la conciencia

emocional, el autocontrol, la motivación, la empatía y las habilidades sociales como el entusiasmo, la perseverancia y la automotivación dentro de un clima positivo en el aula.

La investigación se llevó a cabo bajo un esquema metodológico cualitativo, pues se analiza un fenómeno social; exploratorio, en tanto no se encuentran investigaciones del tema específico, y descriptivo debido a la búsqueda de un diagnóstico en torno a la actuación docente y la enseñanza de la EVR. De igual manera se sigue un modelo descriptivo transaccional pues responde a la búsqueda de variables en un momento y población específicos y determinados para, de este modo, describir los elementos que se relacionan con la actuación docente y la enseñanza de la EVR, así como la eficacia entre el uso del método tradicional y el método Rangel en la población de bachillerato, seleccionada como una muestra no probabilística.

Los instrumentos de recolección y análisis fueron las grabaciones, transcripciones y análisis de tres clases de cincuenta minutos en cada grupo, con más de 600 minutos de grabación, en la cual se utilizó tanto el software *Sony Vegas 12* y *Cool Edit Pro 2.0*. para la normalización, edición y conversión de los audios de las grabaciones, así como el software *Atlas.ti*, a partir del cual se determinan categorías, redes y relaciones de la investigación. De igual modo, se realizaron y analizaron entrevistas abiertas a docentes cercanos al grupo.

Los resultados del análisis señalan que el proceso de enseñanza de la EVR llevado a cabo con la experiencia docente, conduce a la enseñanza tanto con el método tradicional, como con el método Rangel. No se encontró ninguna diferencia en torno a la eficacia de la enseñanza con ambos métodos, lo que posibilita

a ambos para la adquisición de las habilidades en la población antes descrita.

El análisis de los elementos vinculados con la actuación docente y la enseñanza de la EVR señala dentro de los más significativos, al uso de la motivación y automotivación, dirigida tanto al docente como al alumno. Igualmente destaca la acción docente basada y fundamentada en el pensamiento crítico y la enseñanza de este tipo de pensamiento en el alumno. Finalmente, el uso de distintas herramientas de inteligencia emocional y el manejo del clima positivo dentro del aula se determinan dentro de los elementos centrales en torno a la actuación del docente experimentado e interesado en la enseñanza de la EVR.

De igual manera, se identificó cómo la labor docente incide en la formación del alumno a través de la enseñanza de la EVR en tanto, ayuda al desarrollo de la autoconciencia corporal y cognitiva, la confianza y valoración, la autogestión y el autocontrol al comprender, dominar y usar una habilidad tan compleja como la de EVR.

Por otra parte, es crucial para el logro de la EVR la planificación de los materiales y contenidos partiendo de sus conocimientos previos bajo un esquema de ZDP o enseñanza gradual, tras reconocer y motivar su avance.

Finalmente, el análisis arroja la importancia del humor y el buen clima en el aula como uno de los elementos determinantes para el logro de la enseñanza de la EVR. Éstos posibilitan el trato cordial en el que se puede corregir o solicitar la atención de manera efectiva y de buen ánimo, mientras se establece una relación de confianza, interés y motivación con el grupo. De esta

manera, se va venciendo la timidez de participar y van surgiendo líderes seguros y positivos que ayudan al docente en el logro de los objetivos de aprendizaje por medio de la ayuda, motivación y corrección entre pares, lo que lleva definitivamente, al gusto y disfrute de la clase.

Como conclusión, y dado que los estudiantes tanto de la escuela pública como el colegio privado, ya fuera con el método tradicional o el método Rangel, escribieron y comprendieron los valores rítmicos de manera correcta. Se afirma que la enseñanza de la EVR guiada con los elementos de la actuación docente antes descrita, puede conducir a la enseñanza de la EVR en los alumnos de bachillerato en Querétaro. Queda como un campo por explorar y desarrollar la enseñanza de la EVR en nivel licenciatura con distintos modelos metodológicos.

REFERENCIAS

Ackerman, S. (2013). *Metodología de la investigación*. Argentina: Ediciones del Aula Taller.

Aguilar, A., y Ortega, S. (2015). La lectoescritura musical: métodos precursores. Varona (digital). Link: <http://revistas.ucpejv.edu.cu/index.php/rVar/article/view/266>

Aguaded, J. y Urbano, R. (2014). *Nuevo modelo de enseñanza europeo a través del prosumidor infantil televisivo*. Link: <http://ddfv.ufv.es/handle/10641/1029>

Alberola, R. P. (2001). El perfil del maestro de primaria especialista en educación musical. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (40), 175-185.

Alsina, M. (2006). Competencias profesionales y creatividad docente en los futuros profesores de música de secundaria: Un estudio a partir del contexto universitario inglés. *Revista electrónica complutense de investigación en educación musical*, 3(2), 1-16.

Aristóteles, P. (2000). Política. En *libro quinto, capítulo VI. Continuación de lo relativo a la música* (págs. 77-79). Alianza editorial.

Armstrong, T., Rivas, M. P., Gardner, H., & Brizuela, B. (1999). *Las inteligencias múltiples en el aula*. Buenos Aires: Manantial.

Artavia, J. (2005). *Interacciones personales entre docentes y estudiantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje*. Actualidades investigativas en educación, 5(2). Link: http://www.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/psicologia/sitios_catedras/obligatorias/054_ninez2/material/relaciones_afectivas.pdf

Balcera, F. & Gallego, D. J. (2010). *Inteligencia emocional y enseñanza de la música*. Dinsic Publicacions Musicals.

Bandura, A. (1978). A Social learning theory of aggression. *Journal of communication*, 28(3), 12-29.

Barthes, R. (1993). *La cocina del sentido*. Semiología, 5.

Björk, A. L., & Blomstrand, I. (2000). *La escritura en la enseñanza secundaria: los procesos del pensar y del escribir (Vol. 151)*. Barcelona: Graó.

Bravo, J. R. H., Bravo, J. A. H., y Arellano, M. (2010). Actividades creativas en Educación Musical: la composición musical grupal. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, (25), 11-23.

Brockbank, A., & McGill, I. (2002). *Aprendizaje reflexivo en la educación superior*. Madrid: Morata. Link: <http://portalderevistasdelaup.mx/revistapedagogia/index.php/pedagogia/article/download/84/88>

Burcet, M. I. (2013). *La teoría de Ierdahl-jackendoff para pensar la escritura rítmica*. Techné, 11-16.

Cassany, D. (1989). *Describir el escribir*. España: Paidós Cmonicación.

Carrillo, C. (2015). Competencias profesionales del profesorado de música: de los referentes teóricos a la concreción de una propuesta. *Revista Internacional de Educación Musical*, (3), 11-21. <http://www.revistaeducacionmusical.org/index.php/rem1/article/view/52/18>

Carrillo, C. Vilar, M. (2014). *El perfil profesional del profesorado de música: una propuesta de las competencias deseables*

en Ed. Primaria y Ed. Secundaria. Revista Electrónica de Música en la Educación) Number, 33, 1-26. Link: https://www.researchgate.net/profile/Carmen_Carrillo_Aguilera/publication/268977869_El_perfil_profesional_del_profesorado_de_musica_una_propuesta_de_las_competencias_deseables_en_Ed_Primeria_y_Ed_Secundaria/links/547d825e0cf285ad5b089ee2.pdf

Chacón, E. (2004). *El uso del ATLAS/TI como herramienta para el análisis de datos cualitativos en Investigaciones Educativas*. Primeras Jornadas Universitarias. Link: <http://abacoenred.com/wp-content/uploads/2016/01/Atlas.ti-UNED-Edixon-Chacon-2004pdf.pdf>

Conde, L. A. (2013). *La unidad relativa como vínculo cognitivo entre el tiempo*. México: Tesis Doctoral.

Conejo Rodríguez, P. A. (2012). El valor formativo de la música para la educación en valores. *DEDICA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES*, 2 (2012) março, 263-278.

Del Cueto, J. D. (2015). *Dos nociones para un enfoque no escisionista de las emociones y la afectividad: situación social del desarrollo y vivencia en Vigotsky*. *Perspectivas en psicología*, 12(1), pág. 29-35.

Elizondo, A, Rodríguez, J, y Rodríguez, I. R. (2018). *La importancia de la emoción en el aprendizaje: propuestas para mejorar la motivación de los estudiantes*. Cuaderno de Pedagogía Universitaria, 15(29), pág. 3-11. Link: <http://cuaderno.pucmm.edu.do/index.php/cuadernodepedagogia/article/view/296>

Estarriaga, L. I. L., & de Landa, C. N. (2012). El desarrollo de la memoria musical. *Revista arista digital*, 24, 2-6.

Fernández, J. D. (2008). *Pedagogía del humor*. En Ángel Rodríguez Idígoras (Ed.), *El valor terapéutico del humor* (pp. 65-92.). Bilbao: Desclée De Brouwer.

Fernández, J. D. (2009). El valor pedagógico del humor. *Revista Trimestral de la Asociación Proyecto Hombre*, 44, 27-38.

Fernández, J. D. y García, J. (2010). *El valor pedagógico del humor en la educación social*. Bilbao: Desclée.

Fernández, A. M. (2012). Riéndose aprende la gente. Humor, salud y enseñanza la enseñanza. *Revista Iberoamericana*

de Educación Superior (RIES), 3(8), 51-70. Recuperado de <https://ries.universia.net/article/view/89/1222>

Fernández, A. M. (2016). *Humor en el aula*. México: Trillas.

Fernández-Berrocal, P., & Pacheco, N. E. (2002). La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela. *Revista Iberoamericana de educación*, 29(1), 1-6.

Fontana, D. (1994). *Managing classroom behavior*. Leicester: Leicester: the British psycho- The British Psychological Society. (Trad, cast. *El control del comportamiento en el aula*. Barcelona: Paidós, 2000).

García, F. y Doménech F. (1997). *Motivación, aprendizaje y rendimiento escolar*. Link: <http://repositori.uji.es/xmlui/handle/10234/158952>

García, E. (2000). *Vigotski: La construcción histórica de la psique*. México: Trillas.

Goleman, D. (1999). *La práctica de la Inteligencia Emocional*. Barcelona: Paidós.

González, M., Díez, M., López, F., & Román, M. (2010). La importancia del clima emocional del aula desde la perspectiva del alumnado universitario. *Revista de Enseñanza Universitaria*, 35, 16-27.

Hemsey, V. (2002). *Música, amor y conflicto, diez estudios de psicopedagogía musical*. B. Aires: Lumen.

Hemsey, V. (2004, vol 58, no 201). La educación musical en el siglo XX. *Revista musical chilena*, 74-81.

Igartua, J., Álvarez, J., Adrián, J. A., & Páez, D. (1994). *Música, imagen y emoción: una perspectiva vigotskiana*. *Psicothema*, 6(3), pág. 347-356.

Jorquera, M. C. (2000). La música y la educación musical en la sociedad contemporánea. *Revista Electrónica de LEEME*, (6).

Jorquera Jaramillo, M. C. (2004). Métodos históricos o activos en educación musical. *Revista de la Lista Electrónica Europea de Música en la Educación*, 14, 1-55.

- Leong, S. (1995). Music technology competency and effective teacher preparation. *Australian Journal of Music Education*, (1), 21.
- López, M. L. R. (2010). Evaluación de los planes de estudio de formación del profesorado de Educación Musical: España. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 14(2), 67-81.
- Loyo, E., & Staples, A. (2010). Fin del siglo y de un régimen. En *Historia mínima de la educación en México* (págs. 127-153). México: El Colegio de México.
- Luna, E., Cordero, G., Gorosave, G. L., & Castro, A. (2012). La Evaluación del Profesorado de Educación Básica en México: Políticas, Programas e Instrumentos. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 5(2).
- Malbrán, S. (2011). Desafíos de la educación musical: disfrutar haciendo música. *Educación artística, cultura y ciudadanía*, 57.
- Martínez, M. (2006). La investigación cualitativa (síntesis conceptual). *Revista de investigación en psicología*, 9(1), pág. 128. Link: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=223824>

McCombs, B. L., & Whisler, J. S. (2000). *La clase y la escuela centradas en el aprendiz*. Barcelona: Paidós.

Montañés, M. (2018). El humor, la risa y la enseñanza de ELE: una revisión desde la Psicología y la Didáctica [Humour, laughter and learning: a psychological and didactic review]. *ENSAYOS. Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 33(1), 129-143.

Narváez Prosser, L. (2006). La pedagogía del humor en los primeros años. *Theoria*, 15(1).

Niño, V. (2011). *Metodología de la investigación*. Colombia: Ediciones de la U

Oxford English Dictionary (OED) Oxford University Press, Oxford.

Paredes Cuenca, J. R. (2018). *Método de enseñanza musical para primero de educación general básica de las escuelas de la ciudad de Cuenca* (Master's thesis).

Peñalver Vilar, J. M. (2012). Sistemas de notación musical alternativos (I): Una aproximación a la grafía del ritmo acentual. Link:

<http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/67158/53093.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

RAE, (2016). *Diccionario de la Lengua Española de la Real Academia*. Link: <http://www.rae.es>

Rinaudo, M. C., de la Barrera, M. L., y Donolo, D. (2006). Motivación para el aprendizaje en alumnos universitarios. *Revista electrónica de motivación y emoción*, 9(22), 1-19. Link: <http://reme.uji.es/articulos/numero22/article2/num%2022%20article%20%20ArticMotivparaREME.PDF>

Rodríguez, J. (2006). La motivación, motor del aprendizaje. *Revista Ciencias de la Salud*, 4. Link: <https://revistas.urosario.edu.co/index.php/revsalud/article/view/548>

Ruso, R. C. (2001). El concepto de zona de desarrollo próximo: una interpretación. *Revista cubana de Psicología*, 18(1), 72-76.

San Martín, D. (2014). Teoría fundamentada y Atlas. ti: recursos metodológicos para la investigación educativa. *Revista electrónica de investigación educativa*, 16(1), 104-122. Link: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412014000100008

Sánchez, M. (2008). *Asesoramiento en la universidad. Poniendo a trabajar la experiencia*. Profesorado, 12 (1), 1-19. Link: https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/16361/file_1.pdf?sequence=1

Saussure, F., (1916): *Curso de lingüística general*, publicado por Ch. Bally y A. Sechehaye, con la colaboración de A. Riedlinger, traducción, prólogo y notas de Amado Alonso, Buenos Aires, Losada, 1959 (tercera edición en español); p. 31.

Shifres, F., & Tovar, P. H. (2011). *Reconsiderando el desarrollo de las habilidades de audición musical*. Shifres, Favio y Holguín Tovar, Pilar,(Eds.) El Desarrollo de las Habilidades.

SEP, (2019). Música en secundaria. Enfoque pedagógico. Link: <https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/secu-intro-musica.html>

Soria-Urios, G., Duque, P., & García-Moreno, J. M. (2011). Música y cerebro: fundamentos neurocientíficos y trastornos musicales. *Rev Neurol*, Vol. 52, no 1, 45-55.

Tamblyn, D. (2006). *Reír y aprender. 95 técnicas para emplear el humor en la formación*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

Vasconcelos, J. (2012). *Pitágoras una teoría del ritmo*. México: Trillas.

Vernia Carrasco, A. (2012). *Lenguaje musical para adultos ¿Una tarea diferente?* Link: http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/153056/decisio33_2012_VerniaAM.pdf?sequence=1

Vernia, A. (2014). *El ritmo a través del cuerpo como herramienta de la enseñanza musical. La competencia rítmica*. Quaderns Digitals, 78

Vigotsky, L. (1979). *Zona de desarrollo próximo: una nueva aproximación. El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Grijalbo.

Villarini Á. (2003). Teoría y pedagogía del pensamiento crítico. 35. Link: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/pp/v3-4/v3-4a04.pdf?>

Weems, S. (2015). *Ja. La ciencia de cuándo reímos y por qué*. Barcelona: Taurus.

Willems, E. (2013). *El valor humano de la educación musical*.
España: Paidós.

Zaragozà, J. L. (2009). *Didáctica de la música en la educación
secundaria: Competencias docentes y la enseñanza*.
Barcelona: Graó.

ANEXOS

Registro fotográfico.

Alumnos de escuela particular partícipes de la investigación.



Fuente: Autoría propia

Instrumento

Prueba práctica método Rangel

Explicar mi tema y el porqué de mi tema, relación con el valor filosófico, conexión neuronal, relación con las matemáticas y con la transmisión de sentimiento y emociones humanas. 2min.

Narrar la relación que haremos con pensamiento y lenguaje 1min.

Pedir a los estudiantes sugieran cuatro palabras de una sílaba.

Ejem 1

Sol Mar Tú Si

Describir la relación entre pulso y unidad, es decir, cada cuatro pulsos tendremos una unidad, cada sílaba será un pulso y cada unidad será un compás.

Para separar cada compás utilizaremos una línea vertical.

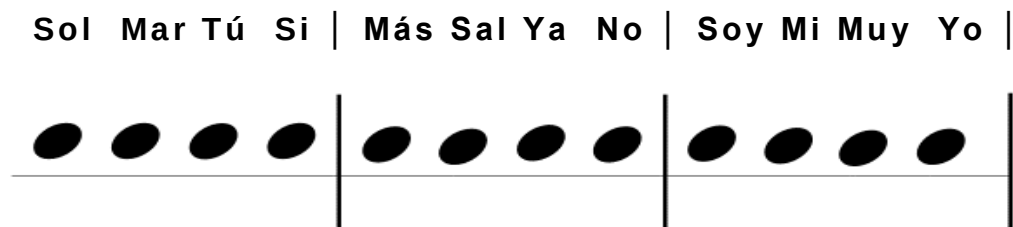
Ahora sugerirán otras ocho palabras monosilábicas.

Ejem 2.1

Sol Mar Tú Si | Más Sal Ya No | Soy Mi Muy Yo |

Al terminar leer en voz alta el ejemplo al mismo tiempo, añadir un punto debajo de cada sílaba, luego, dibujar una línea horizontal debajo de los cuatro puntos.

Ejem 2.2



Volver a leer, pero ahora, darán un aplauso por cada sílaba.

Ahora se dibujará una plica a la izquierda de cada punto y atravesará la línea horizontal para entonces llamarlas notas musicales con valor de $\frac{1}{4}$ un cuarto.

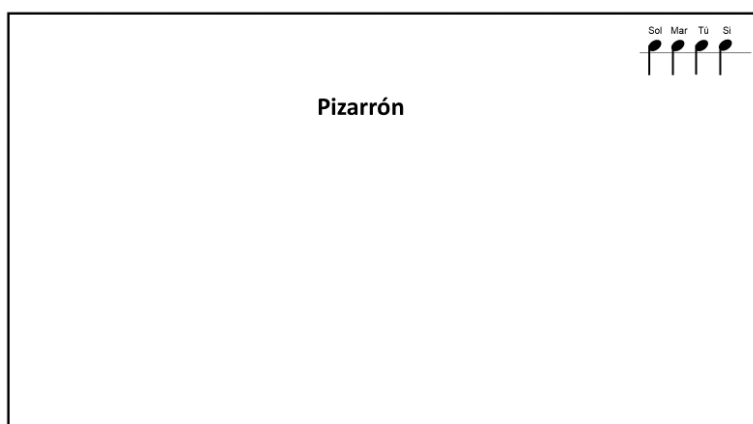
Ejem 2.3



Después de dos veces de leer en voz alta y aplaudir al mismo tiempo, las palabras monosilábicas serán borradas.

En la esquina superior derecha del pizarrón se escribirán las cuatro primeras palabras con su punto y línea.

Ejem 3



A continuación, se pedirá a los alumnos propongan cuatro palabras graves bisílabas.

Ejem 3.1:

Mesa Cama árbol Tuyo

Se explicará entonces que ahora el pulso comprenderá a cada palabra, es decir, ahora se dirán dos sílabas por cada pulso. Explicar la relación con los números racionales, es decir, la

unidad (el compás) seguirá siendo la suma de cuatro pulsos. Por tanto, cada pulso es igual a un cuarto de Unidad.

Escribir en la esquina superior derecha los números racionales

1 unidad = 1 compás

4 pulsos = 4/4

$\frac{1}{4}$ = una nota musical

Por tanto, ahora cada sílaba será $\frac{1}{8}$ de unidad.

Pedir a los estudiantes que sugieran otras cuatro palabras graves bisílabas.

Ejem 4:

Mesa Cama árbol Tuyo | Corre Tanto Sube Baja

Ahora se colocan puntos debajo de cada sílaba.

Explicar que cada sílaba es un sonido, por eso, cada palabra tendrá debajo dos puntos.

Volver a leer en voz alta y al mismo tiempo.

Dibujar otra línea horizontal y las plicas correspondientes.

Explicar que en el lenguaje musical la escritura de valores rítmicos de $\frac{1}{8}$ junto a otro $\frac{1}{8}$ se unen con una línea horizontal y se llama corchete.

Dibujar entonces los corchetes correspondientes.

Ahora, volver a leer en voz alta el ejercicio.

A continuación, borrar las palabras y solo aplaudir.

Ahora, describir la función del monograma (línea horizontal)

Entonces hacerla una variación al ejercicio y mover las primeras cuatro notas debajo de la línea y explicar que ahora esos sonidos serán percutidos con golpes sobre los muslos con ambas palmas de las manos.

Mencionar que, el estar debajo, en, o sobre la línea, tiene relación con la altura de las notas de la escala musical.

Se realizarán los ejercicios del Pilotaje con el software: *Guitar Pro 5*.

A continuación, una selección de dictados.

Imagen 1. Dictados uno a cuatro.



Fuente: Adán García Rangel

Imagen 2. Dictados cinco a nueve



Fuente: Adán García Rangel

Imagen 3. Dictados diez a catorce



Fuente: Adán García Rangel

Instrumento

Prueba práctica método tradicional

Explicar mi tema y el porqué de mi tema, relación con el valor filosófico, conexión neuronal, relación con las matemáticas y con la transmisión de sentimientos y emociones humanas. 2min.

Dibujar la clave de sol en el pizarrón y preguntar a los alumnos si alguno sabe cómo se llama ese símbolo.

Dibujo 1. Clave de Sol.



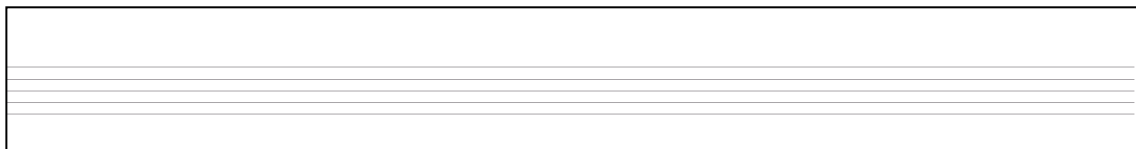
Si ningún alumno conoce el símbolo, decir su nombre y explicar porque se llama de esa manera.

Si algún alumno conoce el nombre del símbolo, preguntar si sabe por qué lleva ese nombre.

Preguntar a los alumnos si saben lo que es un pentagrama y para qué se utiliza.

Dibujar un pentagrama en el pizarrón

Dibujo 2. Pentagrama



Si ningún alumno conoce el nombre del pentagrama, decir su nombre y explicar porque se llama de esa manera.

Si algún alumno conoce el nombre del pentagrama, preguntar si sabe por qué lleva ese nombre.

Preguntar a los alumnos si conocen el orden de las notas musicales. En caso de que lo sepan, preguntar si saben por qué van en ese orden y cómo fue que recibieron su nombre.

Si los alumnos no conocen el orden de las notas, mencionarlo y explicar porque llevan ese nombre específico.

Describir la función de la escala de *do*.

Luego, explicar cuál será la dinámica para que todos los alumnos participen contestando preguntas, terminando frases de repaso o, pasando al pizarrón.

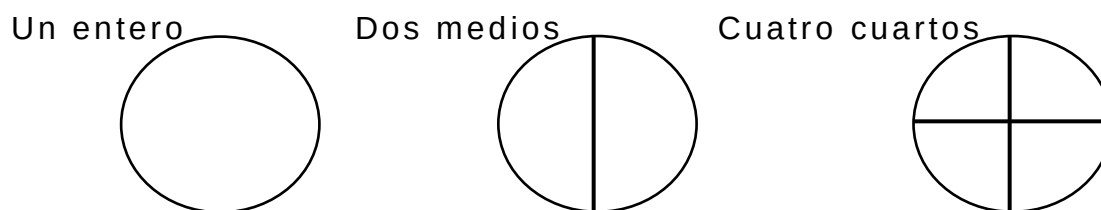
Ubicar la nota sol en el pentagrama con valor rítmico de entero, pedir en el orden establecido, que digan el nombre de la siguiente nota ascendente hasta llegar a la nota *mi* del cuarto espacio del pentagrama.

Explicar la relación de los símbolos con un entero.

Dibujar en la esquina superior derecha del pizarrón un círculo, luego, dividirlo con una línea vertical e interactuar con los alumnos para que identifiquen ahora los dos medios resultantes

de la línea vertical. A continuación, dibujar una línea horizontal, interactuar con los alumnos para que identifiquen los cuatro cuartos resultantes de la nueva división con la línea horizontal.

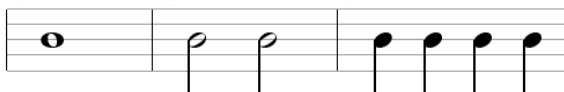
Dibujo 3. Círculo entero, luego, dividido en dos y finalmente en cuatro partes iguales trazando una línea vertical y otra horizontal respectivamente.



Hablar de la relación de los números racionales con la escritura musical y de manera específica con los valores rítmicos.

Dibujar los valores rítmicos de: un entero, dos medios y cuatro cuartos respectivamente.

Dibujo 4. Valores rítmicos de un entero, dos medios y cuatro cuartos.



Preguntar a los alumnos si saben algo respecto al compás. Si lo saben, que lo describan. Si no lo saben, explicar su función. Escribir el compás de cuatro cuartos delante de la clave de sol.

Dibujo 5. Compás de cuatro cuartos delante de la clave de sol



Preguntar ahora si conocen la línea divisoria. Si la conocen, que la describan. Si no la conocen, dibujarla y describir su función.

Dibujo 6. Líneas divisorias posteriores al compás de cuatro cuartos.



Describir la cuenta del compás, ejemplificar el movimiento de la mano derecha y su relación con el pulso.

A continuación, realizar la lectura de la escala musical respetando el nombre de las notas y su duración en relación con el valor rítmico correspondiente.

Una vez ejecutada la escala, combinar los valores rítmicos para crear un nuevo ejercicio. Se preguntará a los alumnos que valor eligen para cada nota, al terminar, todos leerán el ejercicio.

La captura de los ejercicios del Pilotaje se realizará con el software: *Guitar Pro 5*.

A continuación, una selección de dictados que serán aplicados tanto con el método tradicional como con el método Rangel para comparar los resultados.

Imagen 1. Dictados uno a cuatro.



Fuente: Adán García Rangel

Imagen 2. Dictados cinco a nueve



Fuente: Adán García Rangel

Imagen 3. Dictados diez a catorce



Fuente: Adán García Rangel