

Músicos en Congreso. Puntos de llegada y puntos de partida en la Educación Musical. Universidad Nacional del Litoral, Rosario, 2007.

Hacia una caracterización del perfil del los ingresantes a la Escuela de Música de la Universidad Nacional de Rosario.

Favio Shifres.

Cita:

Favio Shifres (Octubre, 2007). *Hacia una caracterización del perfil del los ingresantes a la Escuela de Música de la Universidad Nacional de Rosario. Músicos en Congreso. Puntos de llegada y puntos de partida en la Educación Musical. Universidad Nacional del Litoral, Rosario.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/favio.shifres/22>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/puga/god>

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>.

Favio Shifres
Silvia Miotti

Hacia una caracterización del perfil de los ingresantes a la Escuela de Música
de la Universidad Nacional de Rosario.

Algunos aspectos que caracterizan el proceso de enculturación musical

Introducción

En la última década la Escuela Superior de Música de la Facultad de Humanidades y Artes de la UNR ha asistido a un fenómeno novedoso de crecimiento del número de ingresantes a sus carreras. Sin embargo, este crecimiento no se ha correspondido ni con crecimientos proporcionales en el número de graduados ni con reformas sustanciales de la oferta académica. Esto se debe a que este proceso de crecimiento en los registros de ingreso ha venido acompañado de uno paralelo de desgranamiento de la matrícula sobre todo en los primeros años de los trayectos ofrecido. El estudio de las causas de tal desgranamiento requiere de en primer término de un estudio pormenorizado de los rasgos particulares de los jóvenes que ingresan a la institución. Al presente, salvo por los emprendimientos de la dirección de estadística de la UNR, que proporciona algunos datos generales acerca del perfil de los ingresantes, es muy poco lo que podemos decir sobre los aspirantes al grado universitario en música. En particular es escaso lo que se conoce acerca del perfil cognitivo especialmente vinculado a la música.

Una dificultad encontrada para profundizar en dicho perfil se vincula a la falta de acuerdo acerca de qué es considerado como conocimiento musical. En general, las estrategias de enseñanza musical en las instituciones especializadas parten de considerar una fuerte vinculación entre el conocimiento musical y el conocimiento del código de lectoescritura musical. Así, en los ámbitos académicos se considera que saber música es equivalente a saber leer y escribir la música de acuerdo al código de lectoescritura tradicional. Sin embargo, la psicología de la música ha dado evidencias en las últimas décadas de que el cuerpo más importante de conocimiento musical que permite al sujeto interactuar musicalmente en su contexto cultural, es justamente adquirido por enculturación (Sloboda

1985, Serafine 1988, Krumhansl 1990) fuera de las instancias deliberadamente instruccionales.

Para la psicología cognitiva de la música, la enculturación musical es un proceso que tiene lugar a partir de la *mera* exposición del individuo a las particularidades de la música de su contexto cultural (Tilman y Bigand 2004). Sin embargo, tanto desde la musicología como desde la psicología la idea de *mera exposición* viene siendo cuestionada a la luz de las investigaciones que aportan evidencia de la importancia de la interacción a la adquisición de los rasgos de la cultura (Small 1999, Shifres 2007). Además, paradójicamente, las perspectivas actuales en formación musical profesional tienden a valorar cada vez más el background cultural de los estudiantes como crucial en el proceso de aprendizaje (Musumeci 2007).

A la luz de todo esto, se considera que un diagnóstico adecuado del conocimiento musical de los ingresantes a la Escuela de Música de formación superior, debería poder valorar las condiciones de aprendizaje por enculturación operado por los estudiantes en sus respectivos ambientes culturales. Para ello, es entonces necesario incluir indicadores tanto acerca de las características del contexto musical de los estudiantes como de las modalidades de interacción que éstos utilizan en dichos contextos, como un modo de indagar más allá de la noción de *mera exposición*.

El estudio de las particularidades contextuales de los procesos cognitivos más generales implicados en la adquisición y desarrollo del conocimiento musical se torna básico a la luz de numerosos estudios que dan cuenta del modo en el que ciertos procesos cognitivos generales (tales como percepción, memoria, inferencia y juicio, etc.) y motivacionales definen rasgos particulares de acuerdo al contexto cultural en el que tienen lugar (Nuckolls 1998). Estos estudios permiten aventurar que la percepción está condicionada por todo un conjunto de restricciones tanto biológicas, como antropológicas, psicológicas, socio-culturales, personales y circunstanciales. Así, el sistema auditivo posee características de plasticidad que le permiten no solamente adaptarse al entorno físico-acústico sino a las necesidades socio-culturales involucradas en cada acto de escucha (López Cano 2005)

De esta manera, comprender las posibles implicancias de los contextos en los cuales los sujetos se desarrollan en los procesos de percepción y cognición musical, implica no solamente conocer el entorno musical. Por el contrario, ahondar en los modos de adquisición del lenguaje musical por enculturación compromete examinar el modo en el

que los sujetos se ven inmersos e interactúan a través de múltiples actividades con su propia cultura musical.

El presente trabajo forma parte de un proyecto mayor que se propone indagar esos aquellos aspectos del perfil de los ingresantes a las carreras de grado de la Escuela Superior de Música de la UNR que tradicionalmente no han sido atendidos, como por ejemplo aquellos aspectos del lenguaje musical que hayan sido adquirido en situaciones no necesariamente instruccionales, las preferencias musicales, las experiencias musicales informales, la naturaleza de la exposición a la música, los rasgos de la música de los contextos de pertenencia, etc. Se plantea la hipótesis de que las particularidades de la interacción entre el contexto de pertenencia y los modos de interactuar con el mismo que el sujeto pone en juego dan lugar a diferencias en el desarrollo de las capacidades cognitivo musicales del estudiante previas a su ingreso a la institución de enseñanza especializada.

Para eso se incluye el estudio de tres categorías diferentes de interacción activa del sujeto con la música (López, Shifres y Vargas 2006). En primer lugar se analizan las *actividades musicales focales deliberadas*. Esta categoría incluye un conjunto de actividades de perfil netamente musical que el sujeto realiza deliberadamente y que constituyen el foco de la actividad planteada en el momento de su realización. Forman parte de esta categoría las actividades que tradicionalmente se vinculan en nuestra sociedad al hacer musical, tales como tocar un instrumento, componer música, cantar en un coro, etc.

En segundo lugar se analizan las *actividades no focales explícitas*. Estas actividades son las que el sujeto realiza como complemento de otra actividad musical generalmente considerada como más pasiva. Típicamente esta categoría incluye las actividades que se realizan explícitamente al escuchar música. Estas pueden ser musicales (cantar, percutir ritmos, etc.) o no musicales (leer, conversar, etc.). La diferenciación de estas subcategorías busca examinar la naturaleza de la audición de música como experiencia de interacción (Knobloch 1998). Así, se estima que las *actividades musicales no focales explícitas* implican un compromiso mayor del sujeto con los atributos estructurales de la música que está escuchando, mientras que las *no musicales* estarían poniendo mayor distancia entre el sujeto y tales atributos estructurales. De este modo, la actividad de escuchar música, tendría diferentes implicancias en el proceso de adquisición del

lenguaje musical predominante en el contexto cultural de referencia de acuerdo a la naturaleza de las actividades explícitas con las que es acompañada.

Finalmente se analiza el conjunto de *actividades implícitas*. Este incluye diferentes operaciones de pensamiento que el sujeto lleva a cabo mientras escucha música y que no van acompañadas de ninguna acción explícita, como por ejemplo analizar aspectos estructurales, atender a detalles de la ejecución, imaginar situaciones de ejecución, etc. Esta categoría, por lo tanto, busca indagar en formas de interacción más sutiles que puedan contribuir al proceso de adquisición del lenguaje musical en situaciones no instruccionales.

Método

Sujetos

117 aspirantes a ingreso a la Escuela Superior de Música de la Universidad Nacional de Rosario contestaron una encuesta con 26 ítems durante su inscripción a la escuela. La escuela ofrece múltiples carreras musicales en instrumentos, composición y educación musical centradas principalmente en el tratamiento del repertorio académico. El 21,2% aspiraban a ingresar a la carrera de Guitarra, el 18,3% a la carrera de Educación Musical, el 15,4% a Composición, el 13,5% a Piano, el 12,5% a Canto, el 4,8% a Percusión, sendos 2,9% correspondieron a las carreras de Flauta y Violín, 1,9% de los estudiantes se inscribieron a las carreras de Dirección Coral y Bandoneón y solamente un 1% se inscribió en las carreras de Clarinete, Trompeta, Cello, Saxo y Viola. La carrera de Contrabajo no tuvo inscriptos. El 62,7% de los encuestados eran varones, y el 37,3% mujeres.

El Cuestionario

El cuestionario suministrado constaba de 26 ítems. Algunos de respuesta abierta y otros de respuesta cerrada. Entre estos la mayoría eran de respuesta dicotómica (por si o por no). Sin embargo algunos ítems consistían en reactivos de respuesta múltiple o en dispositivos de valoración de diferencial semántico – utilizando una escala likert de 5 grados que aludían a la frecuencia. Los ítems fueron clasificados de acuerdo al área genérica que interrogaban en:

1. Datos Personales
2. Información Institucional
3. Formación General Previa
4. Vida Cotidiana

5. Proyecto Futuro
6. Formación Musical Previa
7. La Música en la Vida Cotidiana
8. Preferencias Musicales

El interés de este artículo está puesto en los datos suministrados por la categoría 7 (*La Música en la Vida Cotidiana*), del cual, por razones de espacio, se reportan los resultados correspondientes a 3 ítems:

I. Actividades Musicales Sistemáticas:

- i. Realiza alguna actividad musical de manera sistemática (opciones: Si – No)
- ii. En caso afirmativo indique qué tipo de actividad (opciones: Intérprete solista, miembro de una orquesta, miembro de una banda, coreuta, compositor, arreglador, otro (especifique))
- iii. A qué estilo de música se dedica mayormente? (opciones: Académica, Rock-pop, Folklórica, Latino-tropical, Jazz, Tango, otro (especifique))

II. Actividades Musicales No focales Explícitas

- i. De dónde proviene la música que escucha? (opciones: radio, tv-video, reproductor, música funcional (trabajo, bares, etc.))
- ii. ¿Qué tipo de actividades realiza mientras escucha música? (tararear, bailar, realizar actividad física, leer, estudiar, conversar, ninguna acción, percutir, otras (especificar))

III. Actividades Musicales No focales Implícitas

- i. ¿En qué piensa mientras escucha música?

El ítem (III) constaba de 13 subítems (preguntas) cada uno de los cuales debía ser contestado en una escala de 3 puntos indicando la frecuencia los pensamientos sostenidos al escuchar música se vinculaban a esos contenidos, abarcando desde Nunca (1) a Siempre (3). Los *Contenidos* de la actividad implícita de pensamiento eran:

1. En recuerdos personales
2. En cuánto le gustaría ser el artista que está tocando / cantando
3. En el artista que está tocando / cantando
4. En sacar en su instrumento el tema
5. En el ritmo
6. En la melodía
7. En la armonía

8. En el arreglo
9. En las partes del tema
10. En sentimientos
11. En la letra de la canción
12. En escribirlo
13. En “sacar” ideas para hacer sus propios temas

El ítem (I) tiende a caracterizar las *actividades musical focales deliberadas* vinculándolas con los estilos musicales más frecuentados desde esas actividades; el ítem (II) procura caracterizar el contexto de escucha de los sujetos, indagando en *las actividades explícitas* (sean estas musicales o no) que acompañan a la audición y el ítem (III) tiende a examinar *actividades implícitas* que acompañan a la audición.

Procedimiento

Los sujetos respondieron por escrito en una planilla en la que figuraban los 26 ítems de la encuesta. La misma fue respondida en forma anónima e individualmente. Los sujetos dispusieron del tiempo que consideraron necesario para responder el cuestionario.

Resultados y Discusión

Por razones de espacio se analizan y discuten los tres ítems por separado

Actividades musicales sistemáticas

El 20,5% de los aspirantes a ingreso reportaron no dedicarse a ninguna actividad musical sistemática. Del 79,5% restante, el 29% declaró desenvolverse como instrumentista o cantante solista; el 8% como miembro de orquesta; el 12,9% como compositor; el 50,5% como miembro de banda; el 5,4% como arreglador; y el 18,3% como coreuta; Solamente dos sujetos reportaron otros tipos de actividades musicales sistemáticas, uno de ellos como intérprete de comedia musical y otro como animador cultural. A pesar de que la escuela ofrece carreras orientadas hacia el repertorio de la música académica, solamente un 29,3% de los ingresantes musicalmente activos reportaron realizar actividades musicales vinculadas a dicho repertorio. Por el contrario, 60,9 % reportaron dedicarse al repertorio de Rock y Pop. Otros repertorios también se vieron como objeto de la actividad de los ingresantes: 16,3 % se dedican al Folklore, 8,7 al repertorio Latino, 18,5 al Jazz; 10,9 al Jazz. Solamente 5 sujetos reportaron dedicarse a otros repertorios (religioso, militar y de comedia musical).

Es evidente a partir de estos resultados que una gran mayoría de los estudiantes ingresan a la Escuela de Música con un monto considerable de experiencia musical deliberada. Esto resulta particularmente relevante ya que la actividad deliberada es considerada por la psicología cognitiva de la música como crucial en el desarrollo de ciertas habilidades sofisticadas implicadas en el hacer musical (Ericsson, Krampe y Thesch- Römer 1993). Sin embargo, es notable que el hecho de que esta experiencia gira en torno a repertorios diferentes de los que deberán abordar en el ámbito de la Escuela, lo que puede constituir un primer punto de desencuentro entre lo que los estudiantes traen y esperan, y lo que la escuela ofrece.

Actividades No Focales Explícitas

El gráfico de la figura 1 muestra el porcentaje de encuestados que realizan cada una de las 7 actividades identificadas (tararear la melodía, bailar, realizar actividad física, leer, estudiar, conversar y percutir al ritmo de la música) y de los que reportaron no realizar ningún tipo de actividad. Todas las probabilidades exactas de las distribuciones resultaron ser significativas ($p < .00$) a excepción de la probabilidad exacta para la distribución de la opción “percutir” que arrojó una significación marginal ($p = .061$)

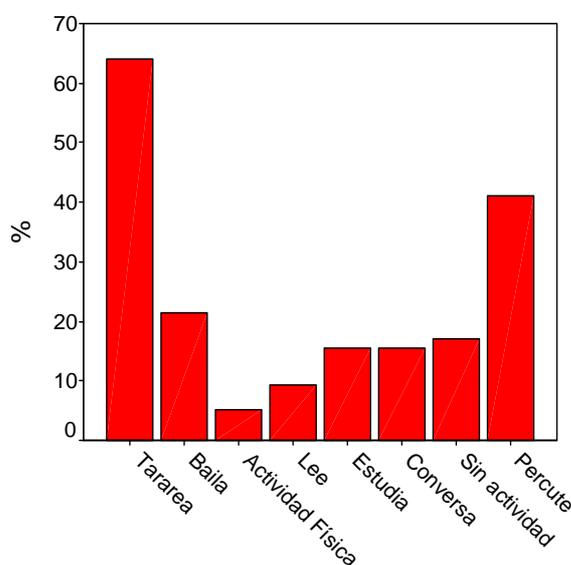


Figura 1. Porcentajes de frecuencias de actividades explícitas no focales que suelen realizar los ingresantes a la Escuela de Música de la UNR al escuchar música

Es de destacar que el compromiso activo explícito en la escucha se da principalmente a través del canto, y en menor medida a través de la percusión (que puede entenderse como simulación de la ejecución explícita). De este modo, tiene lugar una suerte de *mimesis* durante la escucha que contribuiría al conocimiento (corporeizado) de las

particularidades de lo que se está escuchando (Cox 2001, Gallese 2001). Por otro lado las actividades explícitas no focales no musicales (tales como estudiar, leer o conversar) que son las que podrían estar interfiriendo en el proceso de adquisición del lenguaje musical durante la escucha, muestran relativamente bajas frecuencias. Además en el caso de las tres actividades no musicales, solamente un máximo de 5 sujetos que las realizan no tararean ni percuten. Esto estaría indicando que la mayoría de los sujetos que realizan tales actividades no musicales, las realizan alternadamente con otras musicales.

Al analizarse las actividades musicales no focales explícitas más realizadas (tararear y percudir) en vinculación a las actividades musicales sistemáticas, la relación entre las actividades de percudir y de arreglador fue la única que arrojó un resultado significativo: todos los encuestados que dijeron dedicarse a la actividad de arreglador coincidieron en que suelen percudir el ritmo mientras escuchan música ($\chi^2_{[1]} = 6,702$; $p = .010$). Por su parte la relación entre las actividades de percudir y de tocar en una orquesta arrojó una significación marginal ($\chi^2_{[1]} = 3,393$; $p = .065$) mostrando una mayor tendencia de los miembros de orquesta a percudir el ritmo de la música mientras escuchan que la de los sujetos que se dedican a otras actividades musicales sistemáticas. Por su parte, la relación entre las actividades musicales no focales explícitas y la carrera elegida no resultó significativa, así, los sujetos suelen cantar y/o percudir al escuchar música independientemente de la carrera de su preferencia. Estos resultados aparecen como reveladores a la luz de los prejuicios que suele haber relativos a la “inclinación espontánea” hacia tareas tales como cantar y percudir en relación a las preferencias de actividades específicas. Los resultados analizados aquí dan cuenta de que no hay motivos para suponer que, por ejemplo, los coreutas, o los aspirantes a la carrera de dirección coral canten más espontáneamente al escuchar música que los que se dedican sistemáticamente a otras actividades musicales y/o eligen otras carreras para desarrollar sus estudios musicales.

Sin embargo es de notar la proporción relativamente escasa de estudiantes que realizan actividades musicales explícitas al escuchar música. Esto abona la hipótesis de una tendencia importante a involucrarse *pasivamente* en el hecho musical en los contextos culturales urbanos actuales.

Actividades Musicales No Focales Implícitas

Como se dijo, el ítem (III) indagó en las actividades musicales implícitas realizadas cuando el foco atencional es el de escuchar música. Éstas aluden a los contenidos del pensamiento suscitado al escuchar música, que no necesariamente se traduce en una

acción observable, sin perjuicio de que a menudo pueda suscitar algún tipo de conducta explícita. El dispositivo de la encuesta proporcionaba 13 resoluciones (*Contenidos*) para el enunciado “al escuchar música pienso en...” (ver Método). Para cada uno de ellos los encuestados debían indicar la frecuencia de ocurrencia de tales contenidos de pensamiento en una escala de tres puntos (siempre-a veces-nunca). Para el análisis de las respuestas se realizó un Análisis de Varianza de mediciones repetidas, en la que se tomó los 13 *Contenidos* como factor intra-sujeto y las variables *Género* y *Carrera* como factores entre-sujetos. Ninguno de los factores entre-sujetos resultó significativo. Resulta llamativo que la carrera no haya resultado factor significativo. Así, nuevamente parece que la elección de la carrera no incide en el modo de vincularse con la música a través del pensamiento (actividad implícita) durante la escucha. Por esta razón los datos se presentan colapsados.

El factor *Contenido* resultó significativo ($F_{[12-104]} = 4,069$; $p < .000$).

Así, se observa en la figura 2 que los sujetos tienden a pensar más en la tarea de *transcribir la melodía* (como fin en sí mismo, véase subítem 12) y menos en la melodía como atributo aislado de la estructura musical (véase subítem 6). Resulta llamativo, entonces que la tarea de *transcribir la melodía*, siendo una tarea muy frecuente en la

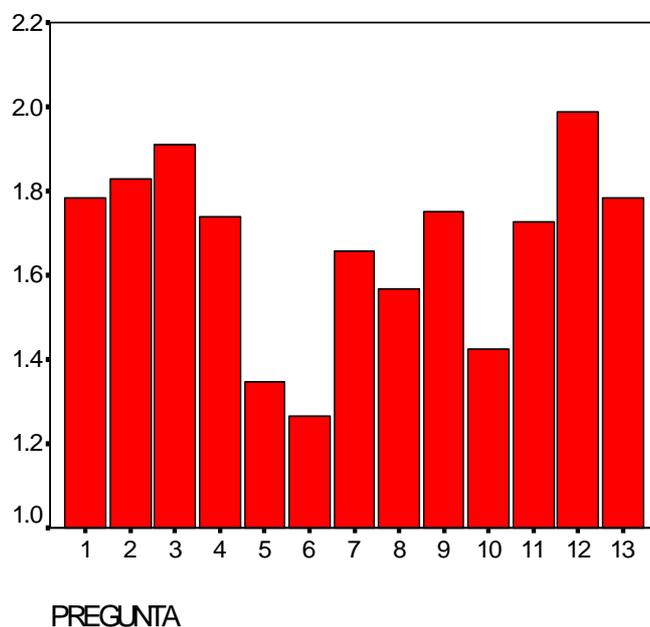


Figura 2. Frecuencias para los contenidos del pensamiento (actividades implícitas) durante la actividad de audición de música (véase en Método qué contenido corresponde a cada columna actividad académica, resulte ser una preocupación cotidiana de los aspirantes antes del ingreso a la Escuela de Música. Del mismo modo pueden interpretarse todas las barras

del gráfico de la figura 4. Las actividades vinculadas a la ejecución resultaron aparecer con relativamente alta frecuencia (subítems 2 y 3), pero las vinculadas a la composición también (véase subítem 13, *sacar ideas para sus propios temas*). Este resultado llama la atención a partir del hecho de que muy pocos sujetos dijeron dedicarse a la composición (o elegir concretamente la carrera de composición). Resulta interesante comparar estos resultados con los obtenidos por López, Shifres y Vargas (2006) en el punto correspondiente de su trabajo. El gráfico de la figura 3 muestra esos resultados. Se observa que los mismos son prácticamente opuestos.

En ese estudio, las menores frecuencias fueron las del subítem *transcribir*. Evidentemente el contexto socio-académico de ambos estudios está influyendo en tales diferencias. En tal sentido, vale la pena notar que el trabajo de López, Shifres y Vargas (2006) fue realizado en una institución dedicada a la música popular (que no está tan fuertemente centrada en la escritura como lo es el repertorio académico).

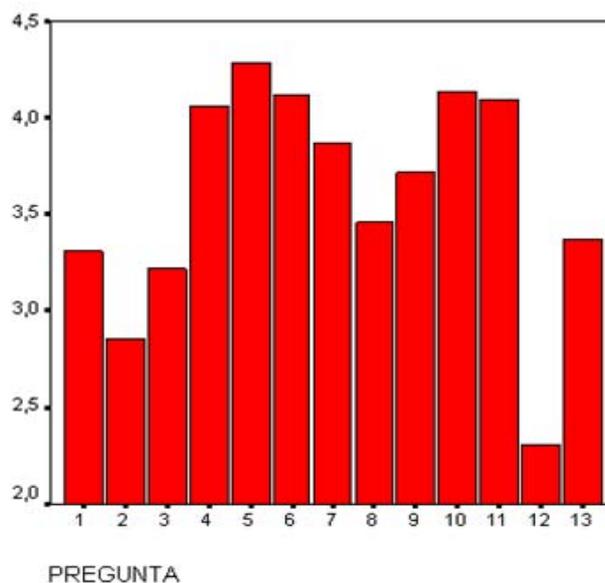


Figura 3. Frecuencias para los contenidos del pensamiento (actividades implícitas) durante la actividad de audición de música obtenidas por López, Shifres y Vargas (2006)

Con el objeto de reducir el número de variables se realizó un Análisis Factorial de Principal Componente. Luego de aplicar una Rotación Varimax, el análisis factorial arrojó 5 factores significativos, un número particularmente alto para la cantidad de variables implicadas. De este modo, es posible pensar que las 13 variables abarcan un amplio rango de actividades implícitas. En particular se puede vincular estos 5 factores a 5 focos de interés implícito al escuchar música. Es importante notar que esta reducción de

variables se hace en función de los resultados, de las respuestas de los sujetos, y no *a priori*, como en el caso hipotético de haber formulado solamente 5 preguntas más abarcadoras. Esos 5 factores (focos de interés) son “virtuales”, y la tabla 1 expresa cómo correlaciona cada subítem real con cada uno de estos componentes virtuales: si el valor es cercano a 1, el subítem real resulta muy parecido al factor virtual. O dicho de otro modo, el factor virtual es muy similar al modo en el que los sujetos respondieron al subítem. Por ejemplo: para la pregunta 6 (piensa en la Melodía) el coeficiente de correlación con el factor 1 es de 0,779. Esto quiere decir que ese factor virtual es muy similar al conjunto de respuestas que los sujetos dieron realmente para la pregunta 6. Pero como se aprecia en la tabla, el factor 1 también es similar al modo en el que respondieron a la pregunta 5 y a la 7. Como se ve, esas 3 preguntas tienen que ver con el análisis de los componentes estructurales típicos de la música (melodía, armonía y ritmo). Por eso se denominó al factor 1: ANALISIS. Es decir que este factor virtual representa la pregunta ¿Usted piensa en el análisis de las atributos típicos de la música? Las celdas en color indican las correlaciones más altas de cada una de las 13 preguntas.

El factor 2 reúne las preguntas que tienen que ver con la idea de replicar la música, por eso se la denominó Réplica. Del mismo modo el factor 3 se vincula con las preguntas que aluden a la estructura narrativo motivica de la música, el factor 4 a estados de ánimo y el factor 5 se vincula con cuestiones externas a lo puramente musical como puede ser el texto, o la fama del artista.

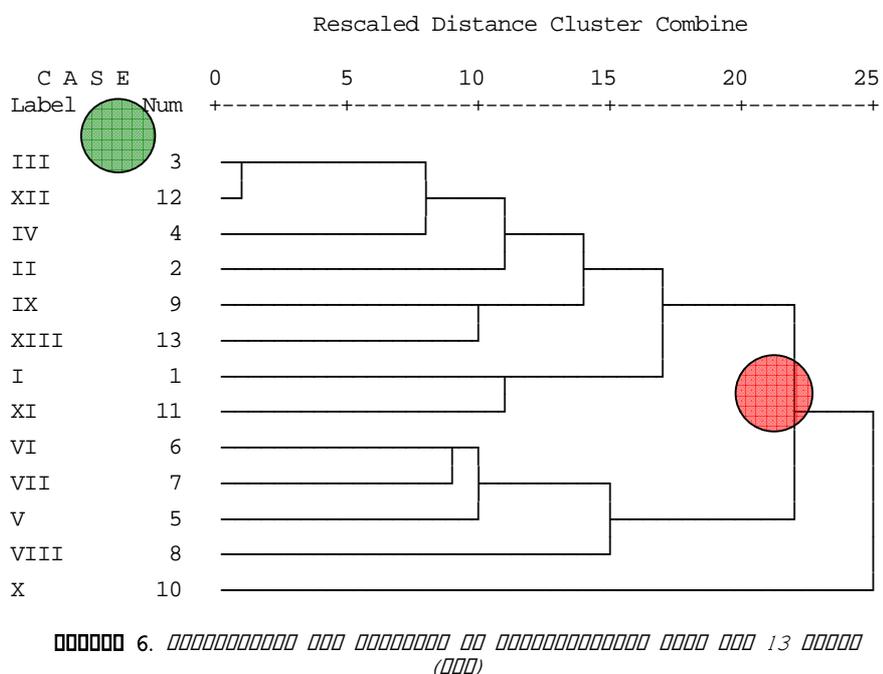
Componente					
Subítem	1 Análisis	2 Réplica	3 Motívico	4 Estados de ánimo	5 Relaciones externas
1	-.019	-.008	.160	.710	.362
2	.050	.073	.335	-.525	.051
3	.134	-.014	-.017	-.190	.696
4	.220	.513	.317	-.225	-.127
5	.785	-.113	.072	-.104	.194
6	.779	.220	-.024	.181	-.018
7	.730	.196	.269	-.018	-.057
8	.351	.659	-.059	-.167	.149
9	.114	-.025	.770	.188	-.178
10	.153	.100	.171	.492	-.307
11	-.008	.071	.035	.291	.733
12	-.107	.774	.125	.313	-.001
13	.088	.212	.708	-.103	.210

Tabla 1. Tabla de Componentes Rotados para los 13 subítems del ítem III

Finalmente se realizó un análisis de conglomerados utilizando las 13 preguntas. Este análisis permite observar el modo en el que se vinculan las 13 variables entre sí. Así, es posible tener una idea de si las respuestas de cada sujeto se parecen o no entre las variables. Por ejemplo, en el gráfico de la figura 4 se observa que los subítems 3 y 12 se conglomeran inmediatamente – hacia la izquierda del gráfico (obsérvese el punto verde) -, lo que significa que los conjuntos de respuestas para una y otra son muy parecidos. Así, el hecho de que los subítems 3 y 12 estén tan cerca uno de otro quiere decir que los sujetos contestaron más o menos de forma parecida para ambos. Es decir que si un sujeto contestó *siempre* para la pregunta 3, tendió a contestar *siempre*, para la 12. O viceversa, si un sujeto contestó *nunca* para la 3, probablemente contestó algo parecido para la 12-. Así, se puede afirmar que los subítems 3 y 12 son similares no solamente en cuanto a sus medias, sino que además todo el comportamiento de los mismos es similar. Por ejemplo el subítem 7 tiene una media muy similar a la del subítem 11 (véase el gráfico

de la figura 2). Sin embargo en el gráfico de conglomerados revela que la variable 7 y la 11 se encuentran bastante alejadas (obsérvese el punto rojo en el dendograma). Así, se puede observar una estrecha relación entre las preguntas 5 y 6, 7 y 8, y 9.

Así, se observan básicamente tres grupos de variables, el primero (conglomerado superior en el gráfico), se vincula más con lo performativo, el segundo (conglomerado inferior en el gráfico) se vincula con lo analítico, mientras que queda separado el subítem relativo a lo afectivo. Así, se podría generaliza muy grosso modo que, en cuanto a las actividades implícitas sostenidas durante la escucha musical, el conjunto de ingresantes a la Escuela de Música de la UNR podría caracterizarse por la presencia de tres perfiles diferentes: uno más performativo, otro más analítico y el tercero más afectivo.



Conclusión

A pesar del carácter preliminar de este estudio, algunas conclusiones pueden conducir futuros emprendimientos en la caracterización de los aspirantes a estudiantes de la Escuela de Música de la UNR. En principio resulta notable el hecho de que a pesar de las diferentes inclinaciones profesionales que los estudiantes asumen, no hay diferencias en el rol que la música tiene en la vida cotidiana de los mismos. Parece que las actividades e intereses cotidianos de los estudiantes no se ven reflejados en las elecciones de carrera que realizan al entrar a la Escuela. Esto está señalando al menos una brecha entre la

oferta académica de la Escuela y las motivaciones de los estudiantes. A pesar de esto, es evidente que los ingresantes conocen no solamente dicha oferta académica sino las características idiosincrásicas de la actividad dentro de la escuela. En tal sentido, las diferencias notables entre las respuestas al ítem III observadas en este estudio respecto de las observadas por López, Shifres y Vargas (2006) podrían estar hablando más de diferencias en el imaginario construido en torno a esos rasgos institucionales idiosincrásicos que a diferencias reales referidas a los contextos de pertenencia de los sujetos. Al respecto es posible pensar que los estudiantes que están por ingresar a una escuela de música popular se sientan menos condicionados a pensar en la lectoescritura musical como un interés *legítimo* y *aceptado* por el medio académico que los estudiantes aspirantes a ingresar a una institución orientada hacia la música académica. Si esto es así, es posible suponer que los estudiantes son concientes de la brecha entre sus intereses y actividades cotidianas y lo que se *supone* que la institución brinda y en la negociación que supone el ingreso a la misma, ellos asumen esa brecha con la intención de puentearla. La exigencia de reducir esa brecha puede ser una de las causas del desgranamiento matricular observado. Ante esta circunstancia vale la pena preguntarse cual es el rol de la institución en esta tarea de reducir la distancia entre la realidad musical de los aspirantes a ingreso y el conjunto de rasgos de la oferta institucional. Sin dudas, una respuesta a ese interrogante contribuirá a contar con una matrícula más realista y una formación específica más acorde a las demandas del medio.

Bibliografía

- COX, A. (2001). The mimetic hypothesis and embodied musical meaning. *Musicae Scientiæ*, 5 – 2, pp. 195-212.
- ERICSSON, K. y ot. (1993). The Role of Deliberate Practice in the acquisition of Expert Performance. *Psychological Review*. Vol. 100 No. 3, pp. 363-406.
- GALLESE, V. (2001) The “Shared Manifold” Hypothesis. *Journal of Consciousness Studies*, 8 (5-7), pp.33-50.
- KNOBLOCH, F. (1998). Musical experience as interpersonal process: revisited. *Contemporary Music Review*, Vol 17 Part 2, pp. 59-72.
- KRUMHANSL, C. (1990) *Cognitive Foundations of Musical Pitch*. Oxford: University Press.
- LÓPEZ CANO, R. (2005) *Los cuerpos de la música*. *Revista Transcultural de Música* (9)

- LÓPEZ, I. y ot. (2006) El entorno musical cotidiano en la formación del soporte cognitivo musical. En Shifres, F. y Vargas, G. (Eds) (2006) *Sonido, Imagen y Movimiento en la Experiencia Musical. (Actas de la V Reunión de SACCoM)* Buenos Aires: SACCoM, pp. 55-66.
- MUSUMECI, O. (2007) Adiós al dictado musical: propuestas cognitivas para una educación auditiva humanamente compatible usando música real. *Memorias de las II Jornadas Internacionales de Educación Auditiva.* Editadas por M. Espejo. Tunja, Colombia, pp. 125-167.
- NUCKOLLS, C. W. (1998). Cognitive Anthropology. In W. Bechtel and G. Graham (Eds.) *A Companion to Cognitive Science.* Oxford: Blackwell, pp. 140-145.
- SERAFINE, M. L. (1988) *Music as cognition.* New York: Columbia University Press.
- SHIFRES, F. (2007) La Ejecución Parental. Los componentes performativos de las interacciones tempranas. En M. de la P. Jacquier y A. Pereira Ghiena (Eds.) *Música y Bienestar Humano (Actas de la VI Reunión de SACCoM).* Buenos Aires. SACCoM, pp. 13-24.
- SLOBODA, J. (1985). *The musical mind.* Oxford: University Press.
- SMALL, C. (1999). Musicking - the meaning of performing and listening. A lecture. *Music Education Research.* Vol. 1 No. 1, pp. 9-21.
- TILLMAN, B y ot. (2004) The relative importance of local and global structures in music perception. *The Journal of Aesthetics and Art Criticism.* 62:2, pp. 211-222.