

El examen de la musicalidad del contexto de enseñanza por parte de los docentes de música.

Favio Shifres.

Cita:

Favio Shifres (Octubre, 2009). *El examen de la musicalidad del contexto de enseñanza por parte de los docentes de música. Músicos en Congreso. Universidad Nacional del Litoral, Santa Fe.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/favio.shifres/73>

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

El examen de la musicalidad del contexto de enseñanza por parte de los docentes de música

Aplicación de herramientas conceptuales de la Educación Comparada

Daniel Gonnet
Favio Shifres

Fundamentación y marco teórico del trabajo

La perspectiva comparada de la educación -que concierne al análisis y las interpretaciones de las diferentes prácticas y políticas educativas en los diferentes ámbitos y culturas- brinda herramientas para comprender las semejanzas y diferencias del proceso de enseñanza aprendizaje de acuerdo a los contextos y los actores que intervienen y su consecuente aplicación en la práctica individual propia. Habitualmente se piensa que su impacto principal tiene lugar en el ámbito del planeamiento educativo en la toma de decisiones acerca de políticas y planes de educación. Sin embargo la comprensión de las particularidades contexto-dependientes del aprendizaje debería formar parte del foco de atención de todo tipo de emprendimiento docente, independientemente de su nivel de aplicación. De tal suerte, se estima que el conocimiento de metodologías y herramientas de análisis derivados de los marcos de la educación comparada, podrían servir directamente al docente.

Particularmente, en el campo de la enseñanza de la música, la formación docente en nuestro medio suele presentar enfoques didácticos muchas veces generados en ámbitos externos que aparecen escindidos de los contextos de inserción profesional de los estudiantes de educación musical. A pesar de esto, es posible que la propia actividad docente y un conjunto de motivaciones intrínsecas y extrínsecas de los docentes de música los conduzcan a desarrollar, principalmente de manera intuitiva, estrategias para desentrañar los problemas propios de su contexto de trabajo.

Como parte de la formación del profesorado, la educación comparada, ve limitado su impacto en el campo de la educación musical debido principalmente a que no ha desarrollado categorías comparatistas que resulten totalmente pertinentes a los problemas musicales. A pesar de que existe una tradición en el abordaje comparado

de la educación musical en nuestro país (c.f. Frega, 1997; Costa y Leguizamón 2002, 2003; Malbrán *et al.* 2007) estos trabajos aluden a dos niveles diferentes de análisis comparado: por un lado el nivel didáctico (centrándose en la comparación de los enfoques metodológicos) y por el otro el nivel curricular (centrándose en diversos aspectos del planeamiento educativo). De este modo la problemática compleja del análisis de los contextos de aprendizaje no ha sido sistemáticamente abordada. Es por ello que se considera necesaria la elaboración de un ámbito comparativo propio de la educación musical en nuestro país.

Este trabajo está orientado hacia dicho objetivo. Como punto de partida en el diseño de tal espacio comparativo, es necesario conocer el alcance de aquellas intuiciones relativas a estos problemas que los docentes ponen en juego en sus prácticas cotidianas. De tal manera, este trabajo se propone avanzar en ese conocimiento a partir del estudio del pensamiento de los propios docentes acerca de las herramientas conceptuales de las que disponen para abordar el análisis de sus respectivos contextos de trabajo.

Para ello se parte de considerar que un abordaje educativo de tal complejidad no puede quedar limitado a los problemas de las didácticas o del planeamiento. Por el contrario es necesario abordar las cuestiones psicológicas, socio-culturales y particularmente, en este caso, las musicales. A la luz de las carencias conceptuales mencionadas, es prácticamente inmediato pensar que cualquier estudio del contexto de aprendizaje musical deberá profundizar en aspectos tanto psicológicos como musicológicos debidamente situados. Para ello, se estima que puede resultar una ayuda poderosa la utilización de conceptos y modelos analíticos provenientes de la etnomusicología, la sociología de la música, los estudios culturales de la música y la cognición musical comparada.

Especialmente los aportes que provienen del campo de etnomusicología parecen particularmente promisorios para contribuir a la conformación del campo metodológico que se intenta construir. En primer lugar la etnomusicología como disciplina tiene una profunda raíz comparatista. Desde su denominación fundacional de *musicología comparada*, esta disciplina ha dedicado una gran parte de sus esfuerzos a desarrollar herramientas de análisis comparativo de culturas musicales no abordadas por la musicología tradicional. Pero además, al recostarse fuertemente sobre la antropología, muchas de estas herramientas parecen ser sensibles tanto a las particularidades de la cultura en general que alberga las prácticas musicales estudiadas como a las dinámicas sociales que las hacen posible. En otros términos, la etnomusicología ha procurado que la indagación sistemática sobre las prácticas y los

productos musicales sea suficientemente descriptiva de los contextos socio-culturales en los que tienen lugar.

En esta línea se halla el modelo comparatista de Steven Feld (1984). De acuerdo con Carlos Reynoso (2006), la finalidad de Feld al proponer esta herramienta comparatista fue la de vincular “cuestiones etnomusicológicas (el estudio cultural de los significados compartido de los sonidos musicales) con sociomusicales (el estudio de los sonidos musicales desde la perspectiva de la estructura social y la organización social de los recursos, participantes y ocasiones)” (p. 158) Para ello, estableció un marco comparatista consistente en seis áreas de análisis relevantes para la definición de las particularidades de las prácticas musicales. El establecimiento de estas áreas, así como las preguntas relativas a cada una de ellas que se formula para indagar cualitativamente en tales prácticas resultan altamente relevantes para estudiar las formas de aprendizaje y enseñanza de la música en diferentes contextos.

La necesidad de fijar un ámbito teórico para reflexionar acerca de las diferentes formas de aprendizaje musical nos ha llevado a preguntarnos en qué medida esta reflexión es un problema que se han planteado quienes se dedican a la enseñanza de la música. En otros términos, en qué medida, los maestros de música se cuestionan aspectos dependientes del contexto cultural de las prácticas musicales que circundan su propia labor, y de con qué recursos teóricos cuentan para ello. Es por ello que este trabajo busca indagar en el pensamiento de los docentes de música la existencia de líneas teóricas y metodológicas para abordar estos problemas. A tal fin, considerando que el modelo comparatista de Feld formula preguntas relevantes a los problemas educacionales musicales, se procura indagar qué dimensiones de las planteadas en dicho trabajo teórico forman parte del pensamiento de los docentes de música.

Hipótesis y objetivos

Este trabajo se propone estudiar el pensamiento de los docentes de música en cuanto a la disponibilidad de herramientas teóricas y metodológicas para abordar el conocimiento sistemático de su propio contexto de actuación profesional. A tal fin se utilizan las categorías comparatistas surgidas del modelo de Feld (1984) que permiten caracterizar el contexto socio-cultural en lo respectivo a, y a partir de, las prácticas específicamente musicales. En otras palabras, se releva información relativa al conocimiento que creen tener los docentes sobre el contexto musical y cultural en el que le toca actuar desempeñar su profesión. Se busca al mismo tiempo identificar las variables de conocimiento del contexto que caracterizan mejor a los docentes de acuerdo a los niveles en los que se desempeñan.

Se hipotetiza que es posible construir herramientas de análisis comparado a partir de emprendimientos comparatistas tanto musicológicos como psicológicos que resulten pertinentes para la descripción de los problemas de la Educación Musical.

Aspectos metodológicos

Se suministró un dispositivo de diferencial semántico a docentes de música en ejercicio que actúan en diferentes tipos de situaciones de enseñanza y que abarcan un amplio espectro de medios socio-culturales.

Sujetos

47 docentes de música participaron de este estudio. De acuerdo con la información suministrada en la primera parte del cuestionario, se distribuyó a los sujetos en 5 categorías relativas al ámbito educativo y tres categorías relativas al nivel socio-económico de desempeño. En cuanto al ámbito educativo los docentes fueron clasificados como de (i) Nivel Inicial (21%); (ii) Nivel Primario (15%); Nivel Secundario (21%); Nivel Superior y Superior Especializado (34%); e (v) No-Formal (9%). En lo relativo al nivel socio-económico la distribución fue en las categorías (i) Bajo (47%); Medio (43%) y Alto (11%).

Procedimiento

Se le presentó a los sujetos un cuestionario en dos partes. La primera estaba integrada por 8 ítems que tendían a caracterizar el contexto de trabajo en relación al cual contestarían la segunda parte del cuestionario. Los mismos eran de respuesta abierta y acotada. La segunda sección constaba de 30 preguntas. Se les pidió que leyeran atentamente cada una de ellas y que estimaran su propio nivel de conocimientos para responder esa pregunta. De acuerdo con ello, debían adjudicarse un puntaje en una escala de 0 a 10 que representara su nivel de conocimiento estimado para cada pregunta. Es importante tener en cuenta que no se le pidió a los sujetos que respondieran a la pregunta sino que evaluaran su conocimiento relativo a ella. De este modo el dispositivo indaga en el pensamiento del docente acerca de su propio conocimiento y no es un instrumento de medición objetiva de dicho conocimiento.

Los cuestionarios fueron distribuidos por correo electrónico y respondidos en forma anónima.

Cuestionario

El cuestionario que se le proporcionó a los sujetos constaba dos partes. En la primera, cada ítem tendía a obtener información relativa a características socio-económico-culturales del contexto acerca del cual se respondería la siguiente sección y a los rasgos de la musicalidad de dicho contexto que resultaran más ostensibles (ver apéndice).

La segunda sección estaba integrada por treinta preguntas. Las mismas fueron elaboradas a partir de las cuestiones formuladas por Feld (1984). En tal sentido para cada una de las 6 áreas de análisis etnográfico propuesto por el autor, se formularon 5 preguntas. Estas 6 áreas incluyen: (i) Competencia – las cuestiones de esta categoría procuran definir los alcances de la competencia musical específica del ámbito cultural estudiado; (ii) Forma – describe particularidades estructurales, materiales y variables estéticas de las producciones musicales del contexto estudiado; (iii) Performance – describe las particularidades de los eventos considerados performativos en el contexto estudiado, así como las relaciones entre los actores involucrados; (iv) Entorno – describe las relaciones entre las prácticas musicales y el entorno físico del contexto estudiado; (v) Teoría – indaga en el grado de teorización y autoridad erudita acerca de las prácticas musicales que emergen en el propio contexto estudiado; (vi) Valor e Igualdad – describe cómo son valoradas las producciones musicales y qué implicancias tienen esas valoraciones en las relaciones sociales. Debido a un error técnico una de las preguntas (correspondiente al área Teoría) debió ser suprimida. Por lo tanto quedaron 29 preguntas que se pueden ver detalladas en el apéndice.

Resultados y Discusión

Sondeo preliminar de la relación entre las áreas propuestas y los niveles de actuación docente

Las autovaloraciones de los docentes fueron analizadas por áreas del modelo de Feld. De tal forma se colapsaron los valores de las todas las preguntas correspondientes a cada una de las áreas. A partir de esto se compararon las medias de las autovaloraciones con un análisis de varianza de medidas repetidas considerando la variable *ÁREA* como factor intra-sujeto (6 niveles) y el *NIVEL SOCIO-ECONÓMICO* (3) y el *ÁMBITO EDUCATIVO* (5) como factores entre-sujetos. Dicho análisis arrojó significación estadística para el factor *ÁREA* ($F_{[5-36]} = 3,256; p = .008$), mientras que ambos factores entre-sujetos resultaron no significativos. De este modo se puede ver que en términos generales no hay diferencias en las opiniones de los docentes acerca de su

propio conocimiento del contexto de trabajo en relación tanto al área en el que los docentes se desempeñan como al nivel socioeconómico en el que actúan. Sin embargo, el gráfico de la figura 1a indica que todos los docentes en conjunto consideran que poseen un mayor conocimiento en lo relativo a la categoría *ENTORNO* y mucho menor conocimiento relativo a la categoría *FORMA*.

Interesantemente la interacción entre los factores *ÁREA* y *ÁMBITO EDUCATIVO* también resultó significativa ($F_{[10-36]} = 2,138; p = .005$). El gráfico de la figura 1b muestra como las áreas de Competencia y de Teoría resultan más conocidas por los docentes que se desempeñan en contextos de nivel socioeconómico alto y mucho menos conocidas por los que trabajan para el nivel socioeconómico medio. Inversamente, estos docentes estiman conocer mejor los aspectos vinculados a Performance que sus colegas que trabajan en contextos socioeconómicos altos y bajos. Por su parte, los docentes que trabajan en el nivel socioeconómico bajo estiman tener mayores conocimientos de la caracterización del medio musical en relación al ENTORNO.

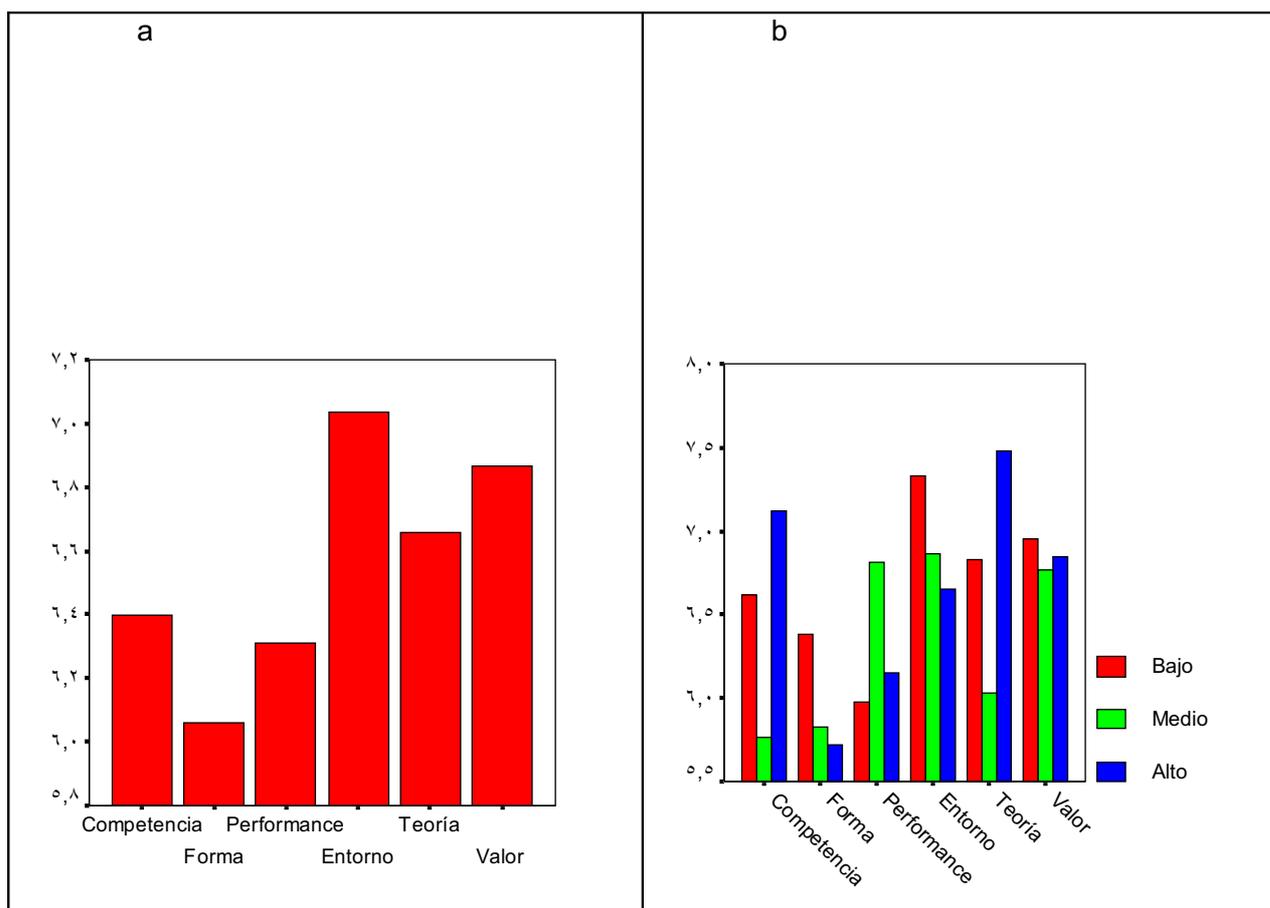


Figura 1. Auto estimación del conocimiento docente acerca de los contextos de actuación profesional conforme las categorías del modelo de Feld (1984)

Análisis del modelo

Razonamiento

Con el objeto de verificar si las categorías del modelo de Feld resultan útiles para estimar el conocimiento que tienen los docentes acerca de los contextos socioculturales en los que trabajan de manera diferencial de acuerdo a los ámbitos educativos y niveles socioeconómicos, se realizó un Análisis Factorial tomando cada pregunta como variable. El Análisis Factorial agrupa las variables de acuerdo a su desarrollo numérico. Es decir que en este caso, el Análisis Factorial permite agrupar las preguntas no de acuerdo a los conceptos a priori que establecieron las áreas del modelo de Feld, sino de acuerdo a las respuestas de los propios docentes. El objeto de este análisis es explorar la posible vinculación entre las preguntas formulas que permita establecer otras áreas de conocimiento diferentes a las del modelo de Feld. Si el modelo de Feld captura las áreas de conocimiento que manejan los propios docentes y que las aplican diferencialmente en los contextos en los que actúan, entonces, las preguntas deberán vincularse a factores estadísticos que representen las 6 áreas de Feld. Por el contrario, si los factores estadísticos vinculan a las preguntas de otro modo, estarían dando lugar al establecimiento de “nuevas” áreas. El razonamiento se completa con que si esas nuevas áreas permiten explicar mejor las respuestas de los docentes (especialmente diferenciándolas de acuerdo a los ámbitos educativos y niveles socioeconómicos) entonces permitirán mejorar el modelo generando nuevas categorías.

Análisis factorial

Se realizó un Análisis Factorial para la extracción de Componentes Principales, que arrojó 7 factores significativos, que explican en conjunto el 74,75% de la varianza. Luego de aplicar una Rotación Varimax, cada variable (es decir las respuestas a cada pregunta del cuestionario) correlacionó con los 7 factores como se muestra en la tabla 1. En amarillo se destaca el factor con el que la pregunta correlaciona más alto. La tabla también exhibe el porcentaje de la varianza explicado por cada factor rotado.

De este modo, en vez de 6 grupos, el análisis factorial identificó 7. Teniendo en cuenta el contenido de cada pregunta (véase cada pregunta en el apéndice), se identificó a cada uno de estos grupos con una posible área de conocimiento contextual (diferente de las propuestas por el modelo). De acuerdo a esto se las denominó: (i) Características del acto performativo (PER); (ii) Potenciales musicales (POT); (iii) Preferencias musicales y grupos sociales (PRE); (iv) Conocimiento musical (CON); (v)

Música y subjetividad (SUB); (vi) Música e identidad (IDE); (vii) Medición de variables (conocimiento de aspectos cuantitativos) (MED)

		Componente						
		1	2	3	4	5	6	7
		1	1	1	1	1	1	7
		3,4%	1,7%	1,4%	0,5%	0,4%	0,3%	,1%
1	C	336	412	369	121	257	258	157
2	C	277	552	324	227	334	047	,244
3	C	,005	095	545	206	197	021	598
4	C	085	161	020	171	758	036	200
5	C	131	254	273	553	384	061	305
1	E	600	320	188	174	447	253	,198
2	E	352	102	518	,129	251	416	,332
3	E	615	,074	055	281	119	324	467
4	E	179	415	107	185	131	748	147
5	E	458	419	,031	338	176	390	,006
1	F	184	591	190	,159	289	421	376
2	F	703	078	228	,072	340	039	211
3	F	193	011	754	353	,078	081	111
4	F	092	217	793	007	140	083	,011

5	P	251	332	411	051	583	151	149
1	P	603	281	129	395	154	113	045
2	P	089	051	,051	131	576	505	,031
3	P	310	417	501	066	076	455	112
4	P	114	843	050	160	206	016	145
5	T	405	586	340	385	,091	073	222
1	T	310	273	,009	274	250	088	713
2	T	521	245	249	174	580	,033	131
3	T	203	107	,105	509	031	478	430
4	V	198	181	172	751	160	223	178
1	V	080	511	321	512	184	276	,012
2	V	122	,054	265	247	026	734	019
3	V	747	271	199	261	,066	257	082
4	V	317	095	459	439	447	197	075
5		405	082	095	542	333	388	172

Tabla 1. Matriz de correlaciones de las variables (preguntas) respecto de los 7 factores (componentes principales) extraídos. En amarillo se señala la correlación más alta de cada variable para identificar con qué componente se asocia mejor. En la columna de la izquierda se identifica cada pregunta con una letra de acuerdo al área de análisis propuesta por el modelo de Feld: C=Competencia; E=Entorno; F=Forma; P=Performance; T=Teoría; V=Valor. Debajo de cada componente se indica el porcentaje de la varianza total explicada por dicho componente. (Método de extracción: Análisis de componentes principales. Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser).

Validación de las nuevas áreas

Con el objeto de validar estos 7 grupos como posibles áreas de conocimiento docente re-definidas, se realizó el mismo procedimiento que se llevó a cabo

preliminarmente (véase arriba). En esta oportunidad se colapsaron las respuestas dadas para las preguntas de acuerdo a los nuevos 7 grupos. A partir de esto se compararon las medias de las autovaloraciones con un análisis de varianza de medidas repetidas considerando la variable NUEVAS ÁREAS como factor intra-sujeto (7 niveles) y el NIVEL SOCIO-ECONÓMICO (3) y el ÁMBITO EDUCATIVO (5) como factores entre-sujetos. Dicho análisis arrojó significación estadística para el factor NUEVAS ÁREAS ($F_{[6-36]} = 3,780; p = .001$), mientras que, al igual que en el estudio preliminar, ambos factores entre-sujetos resultaron no significativos. Nuevamente, en términos generales no hay diferencias en las opiniones de los docentes acerca de su propio conocimiento del contexto de trabajo en relación tanto al área en el que los docentes se desempeñan como al nivel socioeconómico en el que actúan. El gráfico de la figura 2a indica que todos los docentes en conjunto consideran que poseen un mayor conocimiento en lo relativo a la categoría *CONOCIMIENTO* es decir que afirmar conocer más acerca de cómo se define el conocimiento musical en sus respectivos contextos. Por el contrario, los docentes dicen tener mucho menor conocimiento relativo a *MEDICIÓN*, es decir el conocimiento relativo a la estimación de variables cuantitativas.

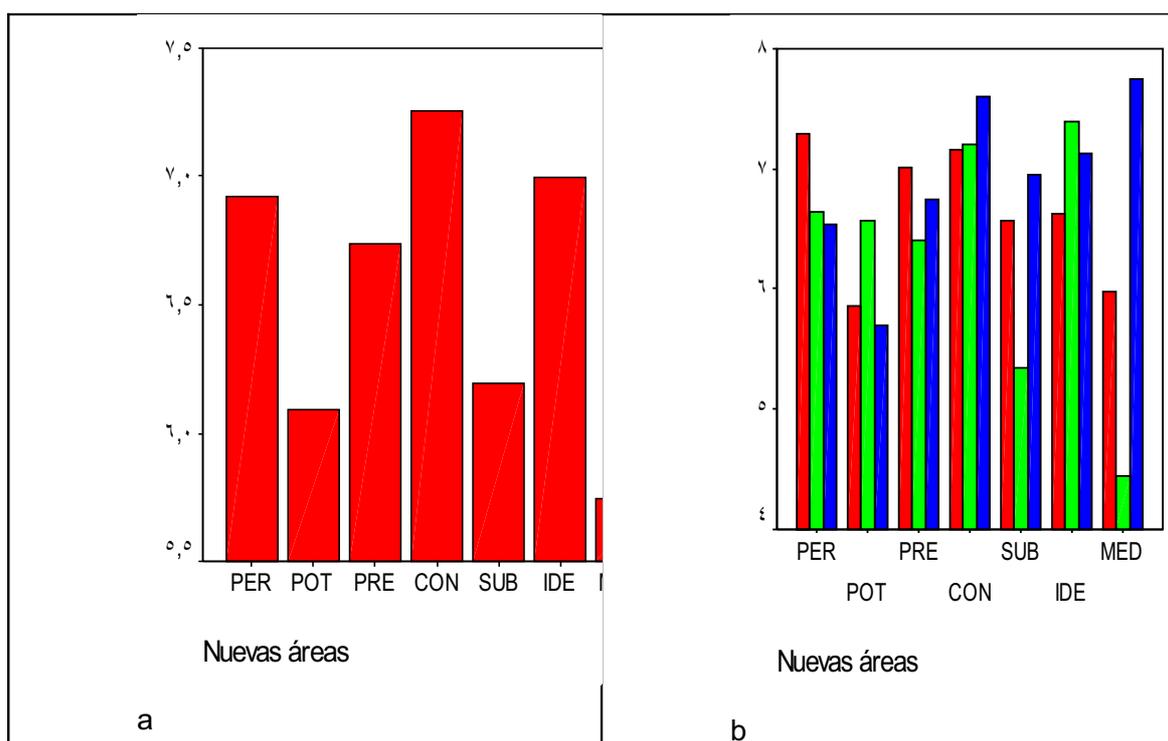


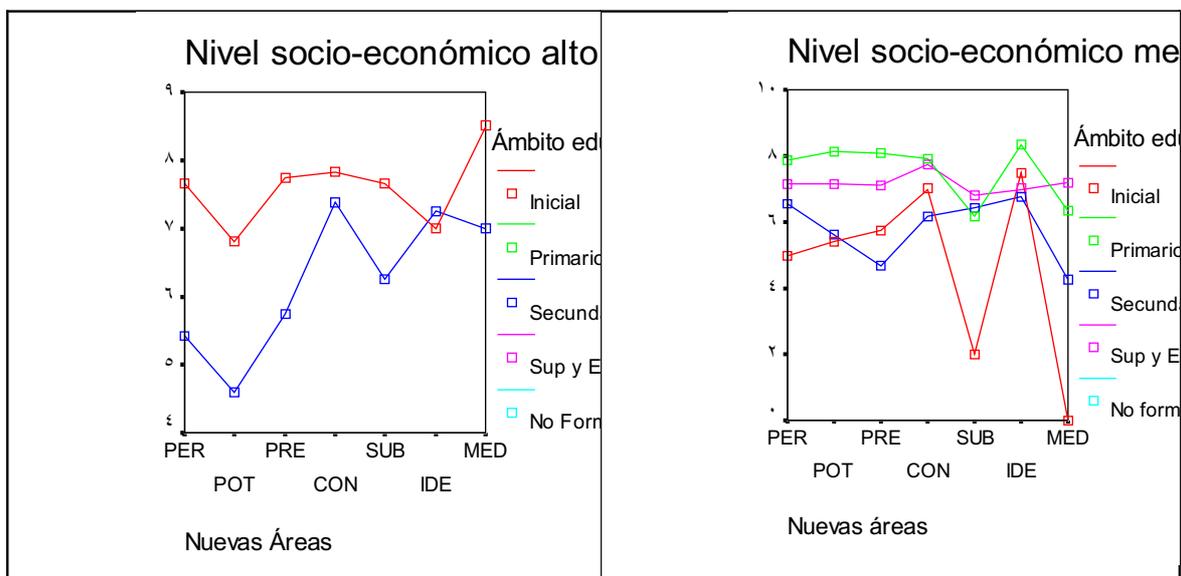
Figura 2a Auto estimación del conocimiento docente acerca de los contextos de actuación profesional conforme las Nuevas Áreas emergidas del análisis factorial.

El modelo de las NUEVAS ÁREAS parece ser más ajustado que el anterior en cuanto a las interacciones entre las variables. La interacción entre los factores *NUEVAS ÁREAS* y *ÁMBITO EDUCATIVO* resultó altamente significativa ($F_{[12-36]} = 3,132; p < .000$). El

gráfico de la figura 2b muestra como las áreas de Medición y Conocimiento les resultan más conocidas a los docentes que se desempeñan en contextos de nivel socioeconómico alto. Particularmente el área de Medición parece ser mucho menos conocida por los docentes en ejercicio en contextos de nivel socioeconómico medio. Inversamente, estos docentes estiman conocer mejor los aspectos vinculados a la Potencialidad y la Identidad que sus colegas que trabajan en contextos socioeconómicamente altos y bajos. Por su parte, los docentes que trabajan en el nivel socioeconómico bajo estiman tener mayores conocimientos de la caracterización del medio musical en relación al acto Performativo.

Asimismo el análisis de mediciones repetidas arrojó significación estadística para la interacción entre los tres factores (Nuevas Áreas x Nivel Socioeconómico x Ámbito Educativo) ($F_{[24-36]} = 1,824; p = .013$). Los gráficos de la figura 3 muestran estas diferencias. Se comentan a continuación las más relevantes.

Los docentes del ámbito no formal (nótese que la muestra contaba solamente con docentes del ámbito no formal que trabajan en contextos socioeconómicos bajos), son en general los que estiman conocer mejor su contexto de actuación. Inversamente los maestros que trabajan en niveles socioeconómicos bajos en el ámbito primario son los que estiman tener menores conocimientos del contexto. Es posible que esta autovaloración sea el resultado de las dificultades con las que se enfrentan en el trabajo cotidiano. Curiosamente, los maestros de primario en el nivel socioeconómico medio consideran tener un conocimiento alto del contexto.



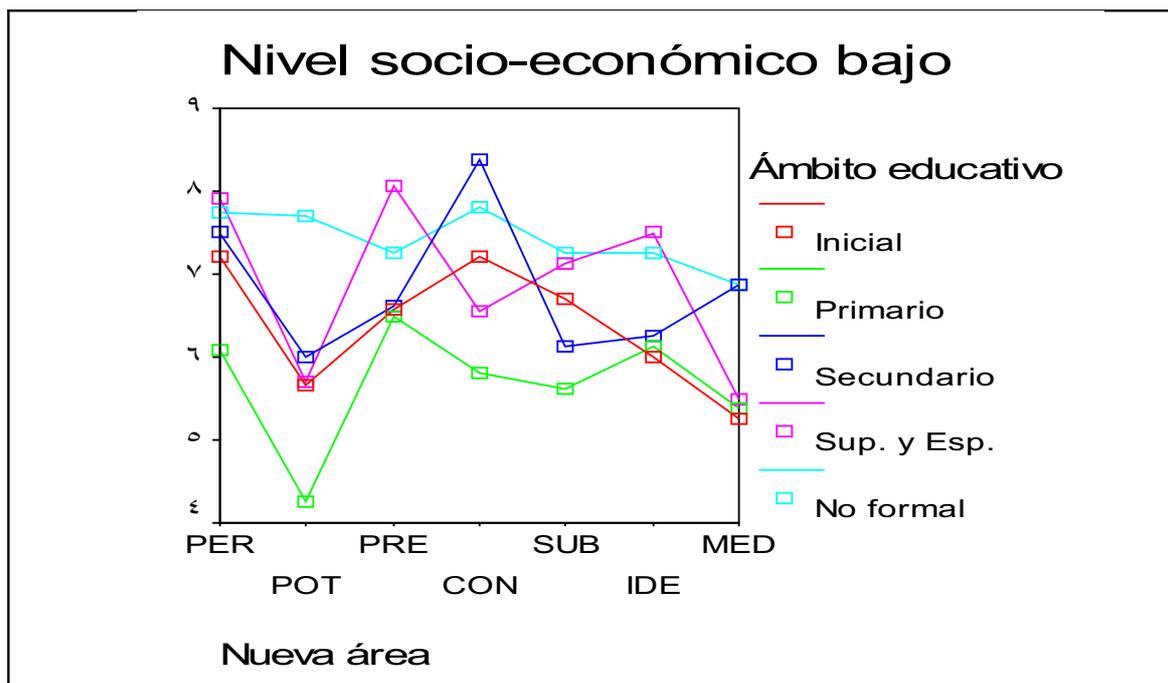


Figura 3. Auto estimación del conocimiento docente acerca de los contextos de actuación profesional conforme las Nuevas Áreas de acuerdo al ámbito educativo en el que ejercen y al nivel socioeconómico del contexto de actuación.

Obsérvense los dos ámbitos educativos que están en los tres niveles socioeconómicos (inicial y secundario). Los que más estiman conocer el contexto son los que trabajan en nivel inicial en medios altos, mientras que los que consideran conocer menos el contexto son también los profesores de nivel inicial, pero de nivel socioeconómico medio.

Los docentes que se desempeñan en niveles alto y bajo, consideran bajo su conocimiento relativo al potencial musical en sus contextos de desempeño. Contrariamente sus colegas en los niveles medio estiman conocer mejor ese aspecto. Curiosamente, estos docentes estiman conocer menos que sus colegas en otros niveles los aspectos vinculados con la subjetividad.

Implicaciones para la educación musical

Este trabajo buscaba avanzar en la configuración de herramientas de análisis comparado partiendo de emprendimientos comparatistas provenientes de otras disciplinas más o menos afines a la educación musical. A tal fin se partió aquí de un modelo etnomusicológico (Feld 1984). A pesar de que este estudio permitió verificar que es posible construir tales instrumentos con un progresivo nivel de ajuste, resulta interesante destacar que hay una serie de aspectos que parecen no estar todavía instalados en las preocupaciones que motorizan el conocimiento de los docentes de

música. Al respecto, los resultados obtenidos permiten ver que los propios docentes consideran que en diferentes aspectos de la caracterización de los contextos de actuación, su conocimiento es poco satisfactorio. Es posible entonces que instrumentos como este colaboren con los docentes para detectar áreas de formación que requieran reforzar.

Asimismo, un enfoque comparatista puede contribuir a detectar concepciones estereotipadas acerca de qué es hacer música en el ámbito en el que el docente se desempeña. Por ejemplo, los resultados indicaron que los docentes que trabajan en los niveles más bajos consideran que tienen mayores conocimientos en lo relativo a las formas de performance y a las preferencias musicales de su medio. Curiosamente, si partimos del supuesto de que los docentes de música (o al menos la mayoría de ellos) pertenecen a un nivel socioeconómico medio, ellos estiman no conocer tanto acerca de estos temas. A primera vista esto parece una paradoja: que el docente conozca más de preferencias de un ámbito del que es ajeno que del ámbito propio. Sin embargo, es posible que ese conocimiento sobre formas de performance y preferencias que los docentes de niveles bajos dicen tener sea un conocimiento estereotipado vinculado a la difusión masiva de ciertos repertorios, que pueden aparecer de manera muy ostensible en esos niveles.

Es posible también que este tipo de respuestas estereotipadas interfiera en un análisis útil (tanto para los docentes como para los gestores de la educación) de las tensiones que se presentan entre la currícula y las prácticas musicales propias del contexto en el cual se trabaja. Este análisis debería llevar a dotar al docente de herramientas adecuadas para sortear esas tensiones. Si entendemos al aprendizaje de la música como un proceso participativo en el que todos los actores que contribuyen al contexto toman parte en él a través de su acción directa, sus creencias, preferencias y actitudes respecto de la música, entonces los problemas didácticos no pasa solamente por la coyuntura del aula.

En definitiva, se estima que un enfoque comparatista de la educación musical, si aprovecha los emprendimientos comparatistas de otras disciplinas, puede brindar herramientas que permitan a los docentes cuestionar el status quo de la perspectiva didacticista de la educación musical como núcleo de las prácticas docentes, indagando en: (i) los contenidos y el material pedagógico adecuados de la actividad musical; (ii) los principales marcos teóricos relevantes para la práctica; (iii) las particularidades del contexto socio-cultural y musical; (iv) la formación de los hábitos y preferencias musicales de los destinatarios de la actividad.

Referencias

- Feld, S. (1984) Sound structure as social structure. *Ethnomusicology*, **28 (3)**, p.383-409
- Frega, A. L. (1997) [Metodología comparada de la Educación Musical](#). Tesis de Doctorado en Música, mención Educación. Buenos Aires: Ed. CIEM (Centro de Investigación Educativa Musical) del Collegium Musicum de Buenos Aires.
- Costa, I. y Leguizamón, M. (2003). La dialéctica y el grado universitario en música. En S. Furnó y M. Arturi (eds) *Actas del Encuentro de Investigación en Arte y Diseño 2003*. La Plata: Facultad de Bellas Artes, pp. 83, 86.
- Costa, I y Leguizamón, M. (2002). Las metateorías curriculares. Un estudio comparado. En M. Silvia (Ed.) *Anales de la Cuarta Conferencia Iberoamericana de Investigación Musical*. San Juan: Universidad Nacional de San Juan.
- Malbrán, S; Leguizamón, M; Robledo Barros, R. y Murad, P. (2007). Diseño original y reformas del plan de estudios de la Carrera de Educación Musical. Un estudio longitudinal. En P. Jacquier y A. Pereira Ghiena (eds). *Música y Bienestar Humano*. Buenos Aires: SACCoM; pp 275-279.
- Reynoso, C. (2006). *Antropología de la Música. De los géneros tribales a la globalización*. Buenos Aires: Editorial SB Colección Complejidad Humana.

Apéndice

Cuestionario

Sección 1. Caracterización del contexto de actuación docente

- Institución (escuela, jardín, universidad, club, taller, parroquia, etc.):
- Gestión (Estatal, privada subvencionada, privada no subvencionada, ONG, etc.):
- Tipo de actividad (clases curriculares, clases particulares, taller optativo, taller obligatorio, otros.):
- Rango de edades:
- Localidad y provincia:
- Caracterización socio-económica (alta, media, baja, etc.):
- Caracterización musical (por favor, le solicitamos que en la medida de sus conocimientos nos brinde todo tipo de referencia que contribuya a caracterizar el ámbito musical; esto incluye tanto la denominación del género musical característico como nombres de músicos reconocidos, títulos de temas musicales típicos, denominaciones de agrupaciones musicales, bandas, ensambles, etc., espacios musicales -como modalidades de recitales, salones de baile, etc.- que tengan importancia en ese ámbito, etc.).
 - Qué tipo de música predomina en ese entorno?
 - Qué tipo de música “prefieren” los chicos con los que trabaja?

Sección 2

Evalúe en una escala de 0 a 10 su conocimiento relativo a cada una de las siguientes preguntas. Escriba el puntaje correspondiente a cada pregunta en el cuadro de la derecha. Todas las preguntas se refieren de manera amplia a aspectos musicales del medio socio-cultural en el que usted se desempeña como docente y **no solamente de los grupos con los que usted trabaja.**

C1.	¿Cómo aprendieron música los músicos que se escuchan en este medio?
C2.	¿Qué conocimientos poseen los músicos que son considerados mejores en relación a aquellos considerados no tan buenos?
C3.	¿Qué porcentaje de personas hace música? (en relación a los que solamente la consumen)
C4.	¿En qué medida depende en este medio la posibilidad que una persona

	tiene de hacer música de sus ganas de hacerla?
C5.	¿Es el aprendizaje musical de las personas una preocupación presente en este medio?
E1.	¿En qué medida la música refleja ya sea en sus sonidos o en sus textos aspectos del entorno tanto natural como cultural?
E2.	¿La gente juzga el producto sonoro en función de consideraciones estrictamente musicales o intervienen en los juicios de valor sobre la música cuestiones “extra-musicales”?
E3.	¿Qué aspectos de la música reflejan creencias y percepciones acerca del entorno, religiosas, sociales, etc.?
E4.	¿La música se asocia con comportamientos sociales determinados (modos de actuar en la sociedad más allá de lo que involucra estrictamente la ejecución musical)?
E5.	¿La música refleja vivencias y experiencias personales de la gente que la escucha y la realiza?
F1.	¿En qué medida los medios disponibles para hacer música en el medio determinan las características estructurales de la música?
F2.	¿La actividad musical predominante se da en torno de performances en vivo o de reproducciones electrónicas?
F3.	¿Existen en el medio estilos que son antagónicos o rivales?
F4.	¿Cuáles son las características musicales que diferencian los estilos particulares dentro del tipo de música preferida en el medio?
F5.	Las innovaciones musicales o cambios en el estilo ¿generan el abandono de la preferencia?
P1.	¿Qué recursos utilizan los músicos para ser reconocidos, tener seguidores, influir en ellos, etc.?
P2.	¿Qué se valora más de un ejecutante, el estilo de ejecución o los temas musicales que ejecuta?
P3.	¿Cómo es el acceso de los músicos a la posibilidad de hacer música para los otros?
P4.	¿La posibilidad de desempeñarse como músico depende más de condiciones individuales o de acciones grupales o cooperativas?
P5.	¿Cómo se conforman, surgen, se desarrollan y difunden los grupos musicales?
T1.	¿Existe una diferenciación manifiesta de lo que se considera musicalmente bueno o malo en función de la realización de algún tipo de “estudio (o preparación especial) musical”?
T2.	¿En qué medida la realización musical es intuitiva o surge del tratamiento de atributos musicales que se verbalizan y/o teorizan?
T3.	¿El conocimiento musical es atribuido principalmente a la gente que hace música?
T4.	Las personas consideradas “buenos músicos” ¿ocupan un sitio considerado culturalmente superior?

V1.	¿Cuán estables o variables son las preferencias musicales de la gente?
V2.	¿Las preferencias musicales se encuentran diferenciadas de acuerdo al sexo y edad?
V3.	¿La música de preferencia actual está relacionada directamente con la preferida por la generación precedente?
V4.	¿Las diferentes prácticas musicales son el reflejo de o marcan diferencias sociales y culturales dentro del mismo medio?
V5.	¿Las personas que poseen conocimiento musical gozan por ello de algún tipo de ventaja social?

(Nota: la columna de la izquierda indica el área del modelo de Feld a la que pertenece la pregunta. No obstante, los sujetos recibieron un formulario sin la identificación de la categoría a la que corresponde cada pregunta y en diferentes órdenes aleatorizados)

El gesto de marcación del compás en la educación auditiva como comprensión corporeizada del tiempo musical

María de la Paz Jacquier

Introducción

Tradicionalmente, la enseñanza de la música incluía el gesto de marcación de compás como anexo a prácticas de lectura musical, sin que interviniera, en apariencia, un sentido crítico de ese ensamble. Ciertos teóricos lo consideraron como una habilidad a desarrollar que sumaba dificultad. Esto puede observarse en los ejercicios de lectura cantada que propone Hindemith (1984), donde una primera instancia consiste en leer