

CONCEPCIONES SOBRE EDUCACION AUDITIVA Y SOLFEO: El ser y el deber ser en la formación profesional.

Holguin Tovar, Pilar Jovanna.

Cita:

Holguin Tovar, Pilar Jovanna (2010). *CONCEPCIONES SOBRE EDUCACION AUDITIVA Y SOLFEO: El ser y el deber ser en la formación profesional.* Actas I Jornadas de Música Universidad Nacional de Rosario. Escuela de Música; Universidad Nacional de Rosario, Rosario.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/pilar.jovanna.holguin.tovar/4>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/pmou/99G>



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>.

CONCEPCIONES SOBRE EDUCACION AUDITIVA Y SOLFEO

El ser y el deber ser en la formación profesional

PILAR JOVANNA HOLGUÍN TOVAR

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA Y TECNOLÓGICA DE COLOMBIA

Introducción

La educación musical a lo largo de la historia a determinado parámetros de enseñanza que se centran en postulados únicos donde el objetivo radica en la interpretación musical o en la composición. En un principio estos eran transmitidos de forma oral, y regidos por una idea de escuela o de un maestro que transmite estos conocimientos a sus alumnos.

En el siglo XX cuando surgen los planteamientos de la educación musical se establece un modelo o paradigma que propende por el aprendizaje de la música en los niños estableciendo los beneficios de la enseñanza musical desde edades tempranas para el desarrollo de diversas competencias de la cognición en general. Este tipo de métodos establecen las categorías procedimentales y experienciales de la enseñanza pero no fundamentan epistemológicamente el surgimiento o la explicación de dichas propuestas (Musumeci, 2002). Sin embargo, este modelo amplía y enriquece el paradigma de la educación musical, pues aparte de la interpretación o la composición se propone que el aprendizaje de la música requiere de otras habilidades como el desarrollo de las competencias auditivas, entonativas y emocionales en la música.

Los métodos que tratan sobre la educación musical se centran en la población infantil y aún existen vacíos en lo que respecta a la educación de adolescentes y en lo que respecta a la formación profesional del músico. Es posible que se sobreentienda que en el nivel profesional no surja la necesidad de establecer categorías para la enseñanza y el aprendizaje, ya que desde el siglo XIX se estableció la instrucción musical desde los conservatorios constituyéndose en el modelo que pasa de ser un ente autónomo a ser incluido en las universidades para establecer la profesionalización de los músicos.

En el modelo de conservatorio se incluyeron dentro de las materias de formación asignaturas como el solfeo y la formación o adiestramiento auditivo que se consideraron como habilidades indispensables para cumplir con los altos parámetros de la interpretación, pero este conjunto de habilidades y conocimientos eran adquiridos y transmitidos a partir de la tradición (Romero, 2008). Esto quiere decir que a través de los años se estableció la formación de dichas habilidades, basada en el sistema de escritura desarrollada en occidente y en la búsqueda de la reproducción escrita idéntica como garantía del “oído musical” o “saber escuchar”. La aplicación consiste en que el maestro hace el dictado y el estudiante realiza réplicas del mismo, a este tipo de abordaje del aprendizaje Shifres lo determina como el *paradigma pedagógico de la imitación*, que consiste en que “*el aprendizaje tiene lugar a través de la imitación cuidadosa de un modelo*” que aplica también para las diversas áreas del pensamiento musical (2010).

Teniendo en cuenta las ideas expuestas anteriormente, son varios los factores que son necesarios de analizar para la construcción y desarrollo de una formación profesional de la música que permita reconocer los procedimientos, estructuras y metodologías para abordar la enseñanza de la música en el contexto universitario; contexto que hereda la tradición del modelo conservatorio y las estructuras de las ciencias de la educación generando una revisión de imaginarios y concepciones de la música para poder asimilar la amalgama que surge al incorporarse los programas de música en la universidad.

En este caso se observará como a partir de una reforma curricular y la fundamentación de la misma se conocen los imaginarios que tienen los docentes sobre la educación auditiva. Para presentar el trabajo realizado se exponen 3 partes, la primera consiste en la fundamentación a partir del currículo y las categorías de pensamiento de los docentes, la segunda la interpretación de la encuesta realizada con los profesores y por último la discusión surgida de lo anterior.

Currículo y docencia en la universidad

La educación musical presenta diversos problemas para ser abordados, debido a la complejidad de la disciplina musical en el que el tiempo y los procesos cognitivos fundamentan, en diferente medida, cada una de las metodologías de las asignaturas de los planes de estudio. Dos de estos complejos problemas son: la formación de la audición y la formación de la “verbalización” de la música lo suficientemente articuladas ya que al parecer, estas habilidades no se encuentran en proporción directa en los estudiantes que abordan procesos de iniciación y educación musical en el nivel superior.

Estos cuestionamientos surgen a partir de la reforma curricular que se desarrolló desde el año 2008 en el programa de Lic. en música de la UPTC y que hace que se presente la reflexión sobre el cómo se enseña la música en sus diversas áreas y cómo realizar la integración y consecución de dicho currículo, ya que no es frecuente en los ámbitos de educación musical especializada la reflexión a partir de los postulados de la pedagogía general, pero el hecho de los cambios educativos en cuanto a sus políticas sugieren la construcción de los modelos de enseñanza en la universidad.

En las universidades la idea de currículo se refiere a ciertos aspectos a los que este está ligado como la idea de mundo, de hombre, de sociedad, educación, ciencia, entre otras que instrumenta una forma de estructurar las políticas de la educación superior. Estos aspectos fundantes están cambiando las bases epistemológicas en cuanto a lo referente a lo intelectual, lo político y lo social (Monteiro, 2007) estableciéndose postulados que determinan la construcción de los currículos en las carreras.

En Colombia el tema del currículo ha asumido especial importancia en parte por las normas que obligan a su revisión y estudio como es la auto evaluación institucional, la acreditación de programas e instituciones, el sistema de créditos, entre otras. En el caso de la UPTC se establecieron principios que se centran en la autonomía, la investigación, la crítica y la creación¹ que posiblemente, se basan en los lineamientos de la escuela de Frankfurt a partir de la teoría crítica (Del Basto, 2005). Lo anterior sugiere que los currículos serán currículos con un enfoque crítico, entonces es necesario analizar si para el caso de los programas de música este postulado interpreta lo que ha sido su recorrido pedagógico.

Anteriormente se afirmó que el modelo de educación para la enseñanza de la música, que se instauró en la universidad fue el modelo de conservatorio y este no responde al enfoque crítico planteado. Magendzo (2003) propone cuatro concepciones sobre currículo, diferentes a la concepción crítica que son la académica, tecnológica, de realización personal y la de reconstrucción social. Dentro de ellas es posible, por la descripción realizada de cada una, encontrar semejanzas entre la concepción académica y el modelo conservatorio, ya que según el autor, el currículo gira en torno a las disciplinas de estudio. Dentro de esta propuesta los contenidos son de carácter universal y propenden por la adquisición de conocimiento que desarrolla la mente, siendo fundamentales los procesos cognitivos. Este tipo de currículo se centra en *el saber acumulado por la academia y las formas como se transfiere, el conocimiento están implícitos en la estructura de las disciplinas curriculares* (2003, pág. 17).

Para que el currículo se implemente y se cumpla en su accionar, se involucra otro concepto dentro de la teoría de la educación que articula y dinamiza el mismo: la transversalidad. “*La transversalidad es un concepto que surge con las reformas educativas para “atravesar el currículum” desde una dimensión transdisciplinar que cruza a todos los*

¹ Tomado del Plan maestro de desarrollo institucional de la UPTC 2007-2019, p. 37-38

componentes del mismo, acentuando la dimensión procedimental, actitudinal y axiológica del componente educativo” (Rendón Pantoja, 2007). En la búsqueda de los ejes transversales que interpretan la forma de aprender y enseñar música se llegó a la conclusión de que estos pueden ser las formas de conocimiento a partir de las cuales aprenden los músicos (Shifres F., 2008).

Stublely (1992), plantea cuatro modos de conocimiento de los cuales fueron adoptados como ejes transversales del currículo la audición, la interpretación y la creación. A la luz de esta perspectiva era posible sustentar el concepto de transversalidad planteado dentro del currículo académico, en donde los temas transversales “*están inmersos indivisiblemente en los contenidos temáticos de las disciplinas de estudio*” dentro de temáticas sistemáticas que recurren a los temas transversales (Magendzo, 2003).

Teniendo en cuenta esta decisión, en la que básicamente todas las asignaturas del plan de estudios recurren a estos tres modos de conocimiento, se ha realizado una construcción de contenidos y prácticas metodológicas que propendan por la elaboración conceptual que no solamente se sustente en las prácticas de imitación. Esta situación no es común para los docentes ya que a través de la historia, se estableció que hay formas de dar clase instauradas en las que se develan las habilidades, sin integrarlas con otras asignaturas. Ejemplo de ello es asumir que un estudiante “aprende a oír y a solfear” en un solo espacio académico o asignatura.

Sea dicho entonces, que esta reforma genera cambios de paradigmas a la hora plantear un currículo en música que está transversalizado por los modos de conocimiento a los cuales se ve abocado el músico para aprender. Esta nueva forma de pensar la enseñanza de la música involucra de forma directa a los docentes del programa y se hizo necesario conocer las concepciones y paradigmas, en este caso, sobre la asignatura encargada de desarrollar las habilidades de audición, comprensión y lectura musical por parte de los docentes que enseñan otras destrezas musicales

Este trabajo se realiza partiendo de que se considera al profesor no solo como un ejecutor y receptor del conocimiento, sino como el sujeto que toma decisiones constantes sobre las diferentes prácticas de enseñanza. Esto implica el análisis del pensamiento del docente que estudia las relaciones entre pensamiento y su propia acción (Perafán, 2005). Dentro de estos estudios se han realizado diversas investigaciones que han arrojado categorías o enfoques para la comprensión del pensamiento como la dimensión epistemológica y la dimensión psicológica citada por López, Shifres y Vargas (2005), donde se presentan cuatro componentes que se incluyen en estas dos dimensiones. Estos son los *saberes académicos* (concepciones disciplinares y de las ciencias de la educación que son explícitos y se encuentran organizados), los *saberes basados en la experiencia* (ideas conscientes desarrolladas durante el ejercicio que no se encuentran organizadas) *las rutinas y los guiones de acción* (esquemas tácitos que predicen la acción en el aula) y las *teorías implícitas* (se avalan creencias y acciones que están relacionados con estereotipos sociales, en donde prevalece la tradición).

Perafán presenta las mismas dimensiones pero las nombra como enfoques cognitivos (*conocimiento del profesor*) que consisten en la indagación por cómo piensa el profesor y los enfoques alternativos (*epistemologías*) interrogan qué y por qué piensa de esa manera (Perafán, 2005). Dentro del enfoque cognitivo presenta tres categorías básicas:

- ♫ *Pensamientos durante la planeación*: procesos psicológicos donde se representa el futuro para construir un marco o estructura para la futura actividad, en la que se identifican dos miradas: la primera basada en *principios universales* que reconoce un sujeto universal y plantea condiciones para construir programas unificados y unificadores (objetivos comunes, didácticas generales, contenidos básicos generales o núcleos comunes). La segunda se denomina *antropológica* y

pedagógica en la que el sujeto particular y su contexto son tenidos en cuenta para contribuir en la democratización de la enseñanza.

- ♪ *Pensamientos durante la enseñanza interactiva*: momentos en donde se toman decisiones durante la actividad docente.
- ♪ *Creencias y teorías*: conocimiento proposicional mantenido en un conjunto de teorías implícitas y explícitas. No necesariamente este conocimiento es de tipo profesional que involucra principios construidos o interiorizados durante su historia personal y profesional. Se han determinado el rendimiento académico, las causas del rendimiento y la visión de la enseñanza en si misma (2005, pág. 25).

El autor aclara que es necesario tener en cuenta la temporalidad en la cual se desarrollan las dos primeras categorías, basado en el supuesto de que los procesos mentales que mantiene el profesor son cualitativamente distintos a los que mantiene durante la enseñanza interactiva (2005, pág. 19).

El enfoque alternativo lo considera como la inclusión de las variaciones del pensamiento en el acto de enseñar en el que se incluyen diversas tendencias. Una de ellas se propone el reconocimiento del conocimiento teórico (contenido experiencial, ritual, con unidad e imágenes narrativas) y uno práctico (reglas y principios prácticos) que son construidos por el profesor durante la historia personal, la historia de formación y la historia profesional.

Esta es una alternativa interesante para abordar lo que acontece en la enseñanza de la música y el presente trabajo pretende abordar la concepción existente sobre las asignaturas encargadas de desarrollar las habilidades de audición y lectura musical. Lo anterior para establecer categorías de análisis de las respuestas dadas por los docentes en una encuesta realizada en pro del desarrollo y consecución de la reforma curricular y la integración de los ejes transversales determinados dentro de la misma.

Metodología

Se realizó una encuesta a 7 docentes que enseñan diferentes instrumentos (5) y pedagogía musical (2) en el programa de Licenciatura en música. La encuesta se centró en conocer las concepciones sobre la educación auditiva, lo que consideran como objetivos de esta asignatura y los problemas frecuentes detectados en sus alumnos.

En esta encuesta se considera la organización planteada por Perafán sobre las diferentes categorías de pensamiento de los profesores desde el enfoque cognitivo que indaga por el cómo piensa el docente. Dentro de este enfoque se eligieron las subcategorías de pensamiento en la planificación) y la de creencias y teorías del docente en la que se refiere al rendimiento del estudiante que están explícitas de forma abierta sin vincular la relación directa con las asignaturas que dicta el docente. Se adoptó este modelo ya que la encuesta se diseñó pensando en la construcción, transversalidad y aplicación del currículo más que en la indagación por el abordaje de la asignatura. A continuación se muestra el esquema planteado para el análisis:

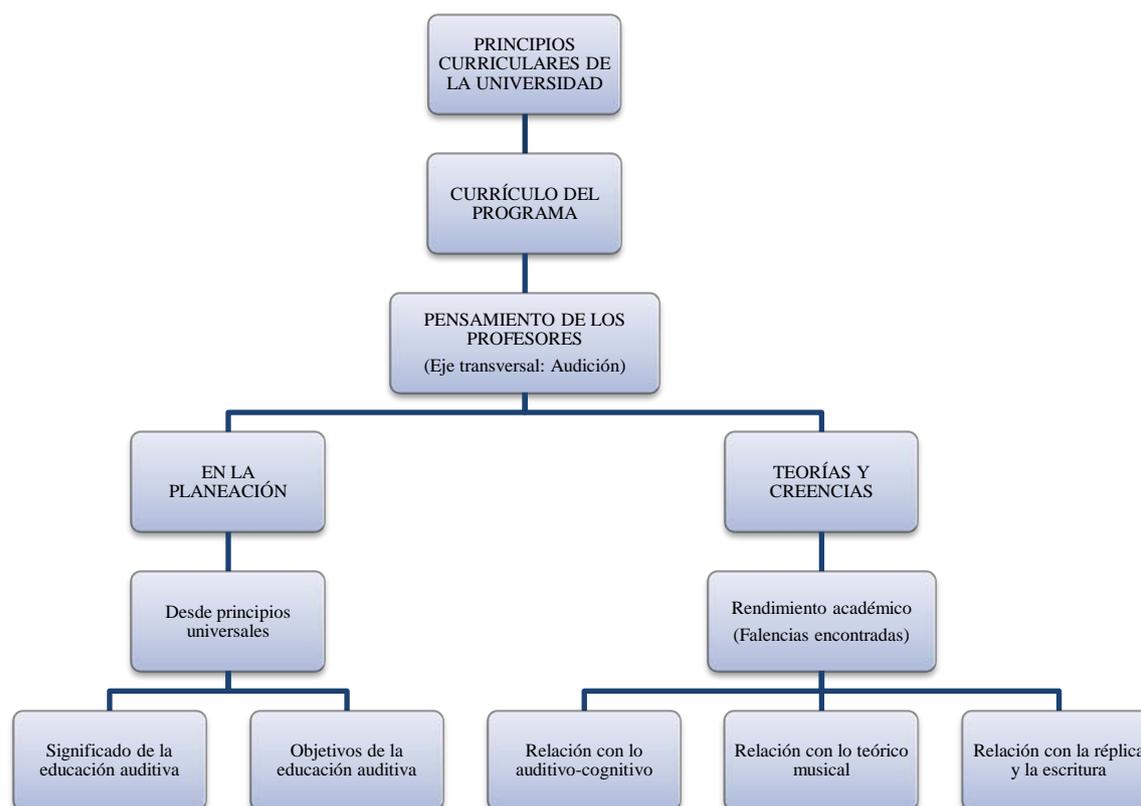


Figura 1. Clasificación y categorías de análisis de las encuestas

El gráfico enseña el origen y organización del trabajo, presentando en el primer nivel las directrices de la Universidad, en el segundo el programa, el tercero el pensamiento de docentes que no enseñan educación auditiva y solfeo, en el cuarto y quinto las categorías y subcategorías tomadas del texto *Pensamiento y conocimiento de los profesores* (Perafán, 2005) y en el sexto la clasificación propuesta para las respuestas de los docentes.

Resultados y Discusión

Las encuestas presentan similitud en sus respuestas en cuanto a los docentes que pertenecen a una misma área y desarrollan habilidades parecidas. Esto quiere decir que los docentes de instrumento y pedagogía musical poseen planteamientos semejantes entre ellos, sobre lo que es la formación auditiva, al igual que en la identificación de los problemas encontrados.

Dentro de las respuestas se identificó que, como lo expuso Perafán, existen diferencias marcadas entre lo que piensa el maestro en la planeación (deber ser) y lo que evalúa sobre las condiciones y saberes de los estudiantes (lo que es); lo anterior permitió reconocer ideas o imaginarios implícitos propios acerca de la enseñanza de la música que se describirán brevemente en los siguientes apartados.

Pensamiento en la planeación (Significado y objetivos de la educación auditiva)

A continuación se sintetizará lo que los maestros respondieron frente a las preguntas como ¿qué es la educación auditiva? y ¿cuáles son los objetivos? Anteriormente se expuso que el grupo encuestado estaba constituido por 7 docentes del área instrumental y 2 del área de pedagogía que se clasificaron en dos grupos, el grupo A docentes de instrumento y grupo B docentes de pedagogía musical.

El grupo A, respecto de lo que conciben como educación auditiva, respondió en general que la educación auditiva desarrolla habilidades como la comprensión, identificación y concienciación de la música y de sus elementos en pro de la interpretación. Sus respuestas

sobre los objetivos plantean una visión más general que involucra otro tipo de aspectos, por ejemplo:

Los aspectos emocionales

- ♫ “Vivenciar la música”, “Interiorizar y entender los elementos de la música”

Los aspectos cognitivos:

- ♫ “Construir relaciones sonoro temporales para descifrar la música”, “Apoyar el desarrollo instrumental en aspectos como la lectura de partituras, análisis estructural y pensamiento armónico”

Los aspectos axiológicos:

- ♫ “Formar músicos competentes a través de estas habilidades básicas” “Sustentar el quehacer musical escuchándose a si mismos identificando aciertos y errores”

El grupo B responde frente a la definición de la educación auditiva desde aspectos más normativos:

- ♫ “Es lo esencial en el músico porque le permite acceder al lenguaje”, “proceso que permite discriminar sonidos y entrena en la lectura del lenguaje”

En cuanto a los objetivos, también las respuestas son de carácter normativo:

- ♫ “Dominar la disciplina”, “Entrenar el oído para escucharse”

Obsérvese como el grupo A al tener una conexión directa con la ejecución musical, presenta definiciones y objetivos amplios que abordan la educación auditiva desde diferentes perspectivas, mientras que el grupo B se centra en el imaginario de la música como texto. En el siguiente apartado se centrará en las respuestas de los docentes en cuanto a lo que han identificado en las asignaturas que dictan como problemas frecuentes en la formación auditiva de sus estudiantes.

Teorías y creencias sobre el rendimiento académico

Según los postulados presentados por Perafán (2005), se asumió el apartado de las teorías y creencias vinculadas con el rendimiento de los estudiantes. Para la interpretación de las respuestas se establecieron tres tipos de relaciones:

- ♫ Relación con lo auditivo-cognitivo:
“No se escuchan”, “No tienen interiorizado el pensamiento y la estructura tonal” (Grupo A)
- ♫ Relación con lo teórico musical
“No reconocen intervalos y la formación de arpeggios”, “No distinguen intervalos”, “No diferencian las escalas y acordes” (Grupo A)
- ♫ Relación con la réplica y la escritura
“No pueden transcribir”, “No pueden cantar afinado” (Grupo B)

Esta subcategoría se construye no solo del conocimiento profesional sino de experiencia y la historia personal del docente que puede estar determinado para el caso de la música por el paradigma pedagógico de la imitación que es predominante en la enseñanza de la música y se encuentra en el modelo conservatorio o el determinado por el modelo de la educación musical.

Conclusiones

Este texto pretendió determinar las concepciones que poseen los docentes sobre la educación auditiva y la verbalización de la música en la Licenciatura en música de la UPTC para articularlo con el proceso de formación musical del estudiante y la relación con la reforma curricular propuesta desde el año de 2008, para consolidar la misma y continuar con la aplicación de los ejes transversales planteados.

El análisis arroja un primer resultado que se relaciona con los sistemas de pensamiento del docente involucrados no solo en las asignaturas dictadas, sino como parte de la elaboración de un proyecto académico que involucre los sistemas de enseñanza de la música y las estructuras determinadas en los ámbitos universitarios. Situación poco común pero necesaria para la realización de propuestas educativas musicales actuales y

contextualizadas que requieren de la articulación entre las ciencias de la educación y la transformación de los sistemas de enseñanza de la música.

Las respuestas obtenidas permiten ver la diferencia entre lo que piensa el profesor que debe ser la educación auditiva y lo que observa en la clase y clasifica como problema, ya que las concepciones que poseen son holísticas pero a la hora de discriminar las falencias, los docentes se centran en las particularidades de los códigos de escritura o de los conceptos de la teoría. Lo mencionado coincide con el trabajo realizado por López, Shifres y Vargas en 2005, sobre las concepciones de los docentes de formación auditiva.

Los resultados que se evidenciaron generan la necesidad del trabajo constante con docentes para la consecución de la transversalidad del currículo, específicamente en lo que se refiere a la audición ya que, a pesar reconocerse que es una habilidad fundante en la disciplina musical todavía se requiere de la aplicación práctica de lo que se concibe de ella.

En el caso específico del programa, estos primeros resultados, permitirán la constante evaluación de un currículo articulado a partir del conocimiento de las necesidades y expectativas sobre la audición, la adquisición y verbalización del lenguaje musical por parte de los profesores, brindando la oportunidad de proponer cambios en la manera de abordar los contenidos y metodologías de las asignaturas.

Referencias

Del Basto, L. M. (2005). Reflexión sobre el currículo universitario desde la teoría discursiva de la educación. *ieRed: Revista Electrónica de la Red de Investigación educativa* .

Ivanna, L., Shifres, F., & Vargas, G. (2005). La enseñanza del Lenguaje Musical y las concepciones acerca de la Música. *Actas de las I Jornadas de Educación Auditiva* (págs. 239-248). Buenos Aires: CEA – FBA – UNLP.

Magendzo, A. (2003). *Transversalidad y currículo*. Bogotá: Magisterio.

Monteiro, E. (2007). Universidad y currículo nuevas perspectivas. *Perfiles educativos* .

Musumeci, O. (2002). Hacia una educación de conservatorio humanamente. *Actas de la 2ra. Reunión Anual de SACCoM*. Buenos Aires: SACCoM.

Perafán, G. (2005). La investigación acerca de los procesos de pensamiento de los docentes: orígenes y desarrollo. En G. Perafán, & A. Adúriz Bravo, *Pensamiento y conocimiento de los profesores* (págs. 15-31). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Rendón Pantoja, S. (2007). Significados de la transversalidad en el currículum: un estudio de caso. *Revista Iberoamericana de Educación* .

Romero, G. (2008). Solfeo y Entrenamiento Auditivo: una aproximación histórica. *Revista Musical Catalana N° 281* .

Shifres, F. (15 de 09 de 2008). Asesoría reforma curricular programa de Licenciatura en música Uptc. (D. d. programa, Entrevistador)

Shifres, F. y. (2010). El Desarrollo del Pensamiento Musical a través de las Re-descripciones de los Contenidos Discursivos. . *Shifres, F.y (2010). El Desarrollo del Pensamiento Musical a través de las Re-descripciones de los ConActas del Seminario Desarrollo del Lenguaje Musical en el Desarrollo Formal de la Música, Aspectos Educativos, Psicológicos y Mus* (pág. 73). Provincia de Buenos Aires: SACCoM.

Stuble, E. (1992). *Fundamentos Filosóficos*. En R. Colwell. *Handbook of research in Music Teaching and Learning*. Traducción Martínez, I.