

# *Modelos didácticos en la enseñanza musical: el caso de la escuela española*

## *Didactic Models in Music Teaching: the Case of the Spanish School*

*por*

María Cecilia Jorquera Jaramillo  
Universidad de Sevilla, España  
mcecilia.jorquera@gmail.com

A partir del contexto educativo escolar español y sobre la base de fuentes bibliográficas y etnográficas se revisan descriptiva y analíticamente los modelos didácticos que subyacen en la práctica y discurso del magisterio escolar de enseñanza musical, obtenidos a través de entrevistas a ocho maestros. Tal ejercicio se basa en los modelos de investigación escolar propuestos por García Pérez (2000), ampliados y adaptados por la autora atendiendo a otras dimensiones operativas de la labor pedagógica. Así, se caracterizan los modelos *académico, práctico, comunicativo lúdico y complejo*, proporcionando al docente una herramienta que le pueda permitir analizar y comprender los sucesos del aula, para poder introducir cambios que contribuyan a mejorar el aprendizaje de sus alumnos. Los modelos didácticos expuestos en el presente escrito constituyen una primera aproximación a una visión sistemática y crítica de la enseñanza musical, con carácter provisional.

**Palabras clave:** modelos didácticos, enseñanza musical, educación musical escolar, pedagogía musical española.

*Didactic models in music teaching are described within the framework of the Spanish high school education context. These models are also discussed in analytical terms on the basis of the information supplied by the practice and discourse of eight music teachers along with bibliographic and ethnographic sources. The study is based on scholarly research models proposed by García Pérez (2000) which have been expanded and adapted by the author as pertain to other operational dimensions of the pedagogical work. Models are typified as academic, practical, communicative-playful and complex. They provide teachers with a tool suitable for the analysis and understanding of the events occurring in the classroom as the basis for introducing changes that will improve student learning. Didactic models presented here are a first attempt to create on a provisional basis a systematic and critical view of music teaching.*

**Keywords:** didactic models, music teaching, high school music education, Spanish music pedagogy.

### 1. INTRODUCCIÓN

Los *modelos* se utilizan en numerosas disciplinas. En educación constituyen una herramienta científica relacionada con el quehacer docente, que se diferencia de los *paradigmas* y las *teorías* por un grado de abstracción más modesto respecto a los

anteriores<sup>1</sup> o bien, dicho de otro modo, por su grado de generalidad o especificidad. De esta manera, los *paradigmas* son las formulaciones más amplias, de mayor grado de generalidad y abstracción, que pueden constituir un referente para diferentes ciencias, y que pueden generar diferentes *teorías*. Los *modelos* tienen, por tanto, un grado menor de abstracción y de generalidad, aplicándose en el ámbito más específico de una ciencia, en este caso en la forma de *modelos didácticos*.

Los *modelos* se utilizan en educación para referirse a diversas cuestiones. Se encuentran modelos de formación del profesorado, modelos de enseñanza, modelos de aprendizaje, entre otros. Los primeros son modelos en sentido estricto, mientras aquellos de enseñanza y de aprendizaje son, en realidad, componentes de modelos. De modo que los *modelos didácticos* están constituidos por diferentes elementos, entre los que se encuentra la formulación del aprendizaje y la enseñanza. Concretamente, los *modelos didácticos* son herramientas para analizar el quehacer docente, que representan la realidad o algún aspecto concreto de ella, como es el caso de los modelos de enseñanza o de aprendizaje. Los modelos didácticos pueden ser, por tanto, una simulación de la realidad, que es más cercana a la práctica en comparación a los paradigmas y las teorías. Los modelos, entonces, son aproximaciones con carácter provisional, sujetos a modificaciones según lo que se vaya encontrando en su aplicación. Son además adaptables, permitiendo formular hipótesis acerca de la realidad que se estudia y son útiles para organizar la acción investigadora o de actuación en el aula. Por su carácter provisional, los modelos deben ser evaluados constantemente al ser confrontados con la realidad misma. Todos los modelos son producto de actividad científica o de reflexión, además de testimonio de un itinerario de búsqueda de conocimiento, de modo que representan una herramienta de gran interés para estudiar cualquier disciplina.

El uso de modelos en educación cuenta ya con una historia casi tan larga como la propia historia de la educación entendida como ciencia, aunque la palabra como tal ha comenzado a utilizarse en tiempos relativamente recientes. En España, Escudero Muñoz (1981) se refirió a los *modelos didácticos* con la intención de proporcionar a los docentes un medio para comprender y, a la vez, planificar –es decir, organizar– la acción docente. Sin embargo, anteriormente Titone (1962) había formulado modelos, a pesar de no haber utilizado precisamente este término. Este autor analiza la *lección*, entendida como unidad básica de la acción didáctica, identificando en ella una estructura –es decir, unos componentes– y unas características que le conducen a clasificar cuatro tipos de lecciones: la lección *logocéntrica*, la *psicocéntrica*, la *empiriocéntrica* y la lección que es una *síntesis equilibrada de lo mejor de los demás* tipos. Los componentes, aunque Titone no analiza sus lecciones en estos términos, son esencialmente los protagonistas –profesor y estudiante– el método y la materia, reflejando de esta manera una visión relativamente sencilla de los sucesos del aula. Los modelos propuestos por Titone tienen como referentes elaboraciones teóricas surgidas en tiempos anteriores respecto a los comienzos de la inves-

<sup>1</sup>Pont 1997.

tigación científica educativa, de modo que constituyen sólo un hito histórico, en cuanto son los primeros modelos que fueron formulados.

Por ello, conviene recurrir a investigaciones posteriores respecto al autor mencionado, en las que los modelos didácticos son más bien fruto de observación de los sucesos del aula. En el medio español disponemos ya de una amplia literatura sobre el tema<sup>2</sup>, de modo que recurriremos a Pont (1997) para presentar de manera sintética los modelos didácticos que han surgido a lo largo de la historia. Éstos se pueden agrupar en *modelos clásicos*, *modelos racional-tecnológicos*, *modelos mediacionales* y *modelos ecológicos*. Entre los modelos clásicos cabe mencionar el *modelo socrático*, que cuenta con numerosos ejemplos a lo largo de la historia. Entre ellos, algunos tratados formulados en forma de preguntas y respuestas reflejan de manera clara este antiguo modelo. Un ejemplo ilustre, en el ámbito de la danza, es la *Orquesographie* de Thoinot Arbeau, publicada por primera vez en 1588<sup>3</sup>. Existe también una forma simplificada de este modelo, más cercana a las prácticas propias de la catequesis que descienden de las enseñanzas de San Agustín. La diferencia entre el modelo socrático y éstas consiste en que en el primero se busca una aproximación a la verdad mediante el diálogo, considerando que es imposible alcanzar la verdad absoluta, mientras en el segundo modelo se parte de la premisa de que la verdad es absoluta –es un *dogma*, precisamente– de modo que sólo hay que conocerla tal como es dada.

Otro modelo que pertenece a esta primera categoría es el *modelo tradicional*, cuya característica principal es la centralidad de la *explicación*, denominada *logocentrismo* por Ferrández (1997), además de exámenes que pueden tener función de premio o de castigo, siendo éstos a la vez un sistema de control del estudiantado. Constituye un modelo que tiene plena vigencia en la actualidad, en particular en lo que se denomina *clase magistral*. Es éste un modelo tremendamente útil cuando es necesario transmitir en poco tiempo grandes cantidades de conocimiento a un estudiantado numeroso. Su origen se encuentra posiblemente en las prácticas de la *Ratio Studiorum* promovidas por los jesuitas, establecidas en forma definitiva en 1599<sup>4</sup>. La evaluación en este modelo corresponde generalmente a exámenes externos, que confieren a los conocimientos adquiridos un valor oficial.

<sup>2</sup>Jiménez, González y Ferreres 1989.

<sup>3</sup>Las cartillas para la enseñanza musical durante los siglos XVII y XVIII siguen casi todas este método de diálogo por pregunta y respuesta cuya aplicación mayor encuentra lugar en aquellas elaboradas e impresas para la labor de catequización católica a partir del siglo XVI. Un ejemplo en Sudamérica fue la *Cartilla Música* (Lima, 1763) del músico afroamericano J. O. De la Cadena y Herrera. Véase su edición en Juan Carlos Estenssoro *Cartilla Música [1763]* y *Diálogo cathe-músico [1772]*, Lima: Museo de Arte de Lima e IFEA, 2001.

<sup>4</sup>Es sabido que la preocupación por la educación en la labor de la Compañía de Jesús fue promovida más por Gerónimo Nadal que por el propio Ignacio. *Ratio Studiorum*, por otra parte, elaboraron diversas órdenes hacia fines del Medioevo orientadas a la formación de sus propios religiosos. No obstante, la propuesta jesuita, sancionada por el General de la Compañía Claudio Acquaviva en 1599, la concibe tanto para la formación de estudiantes de su orden como para laicos externos. Difiere también la propuesta jesuita en que el plan de estudios suma a los precedentes y tradicionales cursos de filosofía y teología, las asignaturas humanísticas de literatura, historia y drama. Ello vino a demostrar que el programa escolástico medieval podía ser compatible con la propuesta humanística renacentista (N. del E.)

El tercer modelo, que también se clasifica entre los modelos clásicos, es el *modelo activo*, que se diferencia de los anteriores por atribuirle una mayor importancia a la participación del estudiante y por dirigir especial atención al método. De este modo se podría afirmar que los modelos anteriores son *magistrocéntricos*, mientras el modelo activo es *paidocéntrico*. Este modelo surge de las ideas de la Escuela Nueva durante el siglo XIX, llamada Escuela Activa, aproximadamente a partir de 1920.

El segundo grupo de modelos, que Pont llama *modelos racional-tecnológicos*, se caracteriza precisamente por estos dos aspectos que forman parte de su denominación: la *racionalidad* y la *tecnología*. La primera se encuentra reflejada en una planificación minuciosa y científica de la acción didáctica, que produce, precisamente, un mecanismo de carácter tecnológico. El profesorado actual conoce este tipo de prácticas, ya que desde hace algunas décadas se practica la pedagogía por objetivos, en que se pretende prever de manera precisa unos resultados de aprendizaje –aquí radica la científicidad de este modelo– recurriendo a conocimientos validados por la ciencia. El aspecto tecnológico consiste en que el profesor cuenta con unos conocimientos científicos, por una parte, y unos métodos también reconocidos como eficaces, por otra, de modo que sólo debe poner en marcha este *mecanismo* aplicando, en síntesis, un procedimiento funcional respecto a unos objetivos. El típico ejemplo de modelo racional-tecnológico nos lo proporciona la práctica del uso del libro de texto como referente único en el aula, transformando al docente en un técnico que aplica propuestas elaboradas por terceros, independientemente de las características del estudiantado, de sus necesidades de aprendizaje, de sus ideas e intereses, etc. Es este modelo de gran utilidad cuando los aprendizajes que el docente debe promover son, precisamente, de tipo técnico o destrezas, tal como fue elaborado, por ejemplo, por Bloom (1971) en el *aprendizaje para el dominio* o *mastery learning*.

El grupo siguiente de modelos, los *modelos didácticos mediacionales*, pretende explicar aspectos no incluidos en los modelos anteriores, en particular referidos a las cuestiones imprevisibles que tienen lugar durante la acción didáctica. Se toman en cuenta especialmente los factores de proceso que dependen de la elaboración o intervención de los protagonistas de la acción didáctica, es decir, el docente y los/las estudiantes/as. Los modelos mediacionales que consideran los factores relacionados con el profesor incluyen una corriente de estudios que se ocupan de las *tomas de decisiones* que tienen lugar antes, durante y después de la acción didáctica, llegando a compararla con una actividad artística. Esto significa que el conocimiento que el docente posee es una referencia entre otras y no tiene valor absoluto, como sucedía en los modelos racional-tecnológicos. Por tanto, el procesamiento de la información que lleva a cabo el docente, o bien el estudiante, define de modo evidente este tipo de modelos. En el modelo mediacional centrado en el profesor se estudian los procesos de planificación de la enseñanza, las acciones que tienen lugar durante la acción didáctica en el aula y sus valoraciones posteriores de ésta. En el modelo mediacional centrado en el estudiante se consideran sus aptitudes, sus procesos cognitivos, su comportamiento durante la interacción y sus aprendizajes. Un autor que mostró especial interés por esta se-

gunda variante del modelo mediacional es Ausubel (1976), quien evidenció la necesidad de que el aprendizaje fuera *significativo*. Tales modelos abarcan algunos elementos más respecto a los modelos mencionados anteriormente, es decir, los protagonistas de la acción didáctica (docente, estudiante), la materia, los métodos y aspectos de los procesos que tienen lugar en el aula, desde el punto de vista de uno de los protagonistas.

Un ulterior desarrollo en la investigación sobre la acción didáctica se encuentra en los *modelos contextuales o ecológicos*, que contemplan todos los elementos ya mencionados en los modelos citados anteriormente, además de considerar todos los factores contextuales. Entre éstos se encuentran la influencia recíproca entre los protagonistas, el procesamiento activo de la información por parte de profesor y estudiante, la producción e intercambio constante de significados, llegando a incluir también cuestiones situacionales de orden social, institucional y cultural. Se acostumbra a incluir los modelos de *investigación-acción*<sup>5</sup> en este grupo, ya que se investiga sobre los sucesos del aula con el fin de mejorar la práctica de aula.

Entre los modelos que se pueden adscribir a la *investigación-acción* un gran interés reviste la propuesta denominada Proyecto IRES (Investigación y Renovación Escolar)<sup>6</sup>, expuesta en términos de modelos didácticos que constituyen no sólo una representación de la realidad y una referencia para el análisis de ésta, sino que además tiene carácter operativo. Esta propuesta muestra cómo el conocimiento profesional de los docentes se organiza en modelos didácticos que, a su vez, sirven para que los profesores puedan analizar su quehacer docente y desarrollarse así profesionalmente, pudiendo modificar sus actuaciones de aula a partir de las dimensiones que componen el *modelo de investigación en la escuela*.

Los modelos didácticos cuentan con estudios en diferentes disciplinas, aunque entre éstas no se encuentran las artes y tampoco la enseñanza de la música. Por ello, es indispensable la formulación de modelos didácticos que puedan servir como referente para que los docentes puedan analizar, comprender y luego modificar sus actuaciones didácticas, en busca de mejores interacciones con el alumnado. Con el fin de lograr una primera formulación de modelos didácticos para la enseñanza musical se ha recurrido al *modelo de investigación en la escuela*, tal como García Pérez (2000) lo plantea al describir sus dimensiones fundamentales: i. para qué enseñar, es decir, los objetivos que el profesor considera imprescindibles en su enseñanza; ii. qué enseñar, o sea, cómo concibe el docente la materia que enseña, en nuestro caso la música, más las ideas e intereses de los estudiantes que él considere que deben ser involucrados (o no) en las actividades de aula; iii. cómo enseñar, es decir, las cuestiones metodológicas; y iv. evaluación, o sea, cómo concibe el docente que se deben valorar los aprendizajes de sus estudiantes y estudiantas.

<sup>5</sup>Elliot 1990.

<sup>6</sup>La página web de este colectivo de educadores españoles es [www.redires.net](http://www.redires.net)

## 2. MODELOS EN EDUCACIÓN MUSICAL

Los modelos que se exponen a continuación fueron elaborados para llevar a cabo una investigación<sup>7</sup> en la cual se verificó su existencia en las entrevistas realizadas a ocho profesores. En otras disciplinas los modelos didácticos ya tienen historia y cuentan con numerosos estudios, de modo que se buscó el modo de formularlos para la enseñanza musical.

Referirse a *modelos didácticos* implica hablar del conocimiento profesional de los docentes que en educación musical, aun con sus propias peculiaridades, no es diferente respecto a otras disciplinas. Teniendo en cuenta que en cada disciplina se determina a lo largo del tiempo la selección de saberes que, en última instancia, componen el conocimiento escolar y que esto se sitúa en términos culturales, es importante contextualizar la educación musical más ampliamente. Por ello es oportuno entender el conocimiento profesional de los educadores musicales en términos sistémicos, colocado dentro de una cultura y estando constituido por ideas interrelacionadas.

Para abordar este tipo de comprensión resulta útil el enfoque de Cuesta Fernández (1998), quien identifica en la historia de la disciplina rasgos que se mantienen a través del tiempo y que denomina *código disciplinar*. Considerando que las disciplinas generan sus propias *subculturas escolares*<sup>8</sup>, el código disciplinar viene a ser un sistema interrelacionado de ideas características de cada disciplina. Cuesta Fernández se refiere a la enseñanza *escolar* de la historia. La *tradición social*, a la que se refiere el autor también se puede aplicar a la enseñanza de la música en general, independientemente del contexto en que ésta se realice. Por ello, aquí el concepto de *código disciplinar* se aplica con absoluta propiedad a la enseñanza musical en general y no sólo a la enseñanza escolar de la música.

Algunos elementos que componen la tradición social de la enseñanza musical se manifiestan, incluso en la actualidad, en el rol de “María”<sup>9</sup> de la educación musical escolar y en la colocación, fuera de cualquier contexto educativo formal de la enseñanza instrumental, en las escuelas de música. De ahí que, para entender cómo se ha ido configurando el *código disciplinar* de la música, es necesario recurrir a un análisis sociohistórico de la educación musical, es decir, de su *sociogénesis*<sup>10</sup>. En un trabajo anterior<sup>11</sup> intenté llevar a cabo este tipo de análisis, concluyendo que la historia de la educación musical occidental se puede dividir en tres grandes períodos: desde Grecia y Roma hasta los comienzos del siglo XVII, desde entonces hasta el siglo XIX y desde los pioneros del siglo XX hasta la actualidad. Esta periodización tiene como fundamento el surgimiento de la idea de escolarización universal a comienzos del siglo XVII, que da pie a la elaboración

<sup>7</sup>Jorquera Jaramillo 2008a.

<sup>8</sup>Goodson 2000.

<sup>9</sup>Esta expresión en el contexto de producción de la autora apunta al rol y estatus modesto y humilde que parece tener la asignatura en comparación a otras materias del componente curricular escolar, resultando muy similar a la expresión local “pariente pobre” con que los educadores musicales suelen referirla en el mismo sentido.

<sup>10</sup>Goodson 1991, 1995; Cuesta Fernández 1998; Viñao Frago 1982, 1987, 1995, 2001.

<sup>11</sup>Jorquera Jaramillo 2006b.

de nuevas ideas para la enseñanza de la música. Más tarde, a fines del siglo XIX, la invención del fonógrafo realizada por Edison en 1877 marca el comienzo de la divulgación mecánica de la música, volviendo prescindible la *práctica* de la música hasta llegar, en la actualidad, a la escucha de música que podría calificarse como pasiva. Edison, con su extraordinaria invención, abre la era de la reproducción de las obras musicales que se ha desarrollado industrialmente hasta la actualidad, desatando otras problemáticas, como la de los derechos de autor.

Naturalmente son muchos los hechos que cabría mencionar para explicar las características del código disciplinar de la educación musical. Sin embargo, entre las cuestiones más destacadas cabe mencionar la *importancia asignada al aprendizaje de la lectoescritura musical*, formulada por primera vez por Rousseau, músico autodidacta que inventó un sistema con este fin. Es interesante observar que la preocupación de proporcionar al estudiantado un acceso fluido a la lectoescritura musical parece haberse llevado a cabo mediante sistemas “paralelos”, como los números, sílabas, colores, etc. Durante el segundo período histórico de la educación musical, la creación de los conservatorios es crucial. En particular, a finales de este período surgen los modelos modernos a partir del Conservatorio de París.

No se debe olvidar que este conservatorio fue una creación típica de la Revolución Francesa, producto de la ideología y las cosmovisiones propias de la época. Es entonces cuando llega a ser esencial aprender la lectoescritura *antes* de comenzar el estudio de un instrumento o el canto, mediante el aprendizaje del solfeo. Este tipo de prácticas sigue vigente en los conservatorios de la actualidad habiendo adquirido carácter de iniciación, lo que ha sido identificado como *la mili de la música*<sup>12</sup>. El entorno histórico-cultural en que nació el Conservatorio de París generó una serie de libros de texto para el estudio del solfeo y de los diferentes instrumentos, todos ellos con un carácter altamente sistemático y racional. Esta racionalidad se manifestó en particular en forma de ejercicios abstractos, desligados de la práctica musical real, con el fin de afrontar hipotéticas dificultades que el aspirante a músico podría encontrar en la práctica futura. Tal aproximación sigue teniendo vigencia en la actualidad.

Además de la centralidad de la enseñanza de la lectoescritura musical, el código disciplinar de la educación musical se caracteriza en la historia por ser una *enseñanza individual*, cuando ésta es orientada hacia la práctica. En el ámbito académico, además, el aprendizaje musical consiste principalmente en el *estudio de repertorios*, ya que a lo largo del siglo XIX desapareció la práctica de la improvisación, dando lugar a un desarrollo extraordinario del *virtuosismo* instrumental y canoro. Sus métodos, en términos históricos, se han caracterizado por consistir esencialmente en la *imitación* y la *repetición*. El rol de la educación musical ha sido sobre todo *ornamental*, estando colocada en un contexto social aristocrático y de élite.

La cuestión del estudio de los repertorios merece algo más de atención, ya que corresponde a una práctica que promueve la pasividad por parte de los estu-

<sup>12</sup>Stefani 1986. (El término *mili* se refiere al servicio o preparación militar que los jóvenes deben realizar a cierta edad, que los inicia a la ciudadanía adulta (N. del E.).

<sup>13</sup>Lemmermann 1984.



diantes. En particular, la inclusión de cancioneros específicos en el ámbito escolar refleja cuestiones ideológicas y políticas<sup>13</sup>, ya que el canto se presta especialmente para la transmisión de mensajes de diferente naturaleza. Según Lemmermann, la educación musical en Alemania muestra con claridad que la selección del cancionero siempre ha respondido a criterios ideológicos y políticos, más que educativos. Es posible que un estudio análogo en Chile, en España u otros países pudiera reflejar cuestiones similares.

El estudio histórico de la educación musical cuenta todavía con pocos trabajos exhaustivos en el mundo de habla hispana, de modo que no es posible afirmar de modo definitivo que el código disciplinar corresponde exactamente a lo que se ha descrito hasta aquí. Sin embargo, considerando el caso de España, en que la formación académica desciende de la misma tradición de los conservatorios modernos generados a partir del parisién, es posible suponer que la situación es esencialmente la misma. Para definir con exactitud qué ha sucedido en la historia de la educación musical, sería imprescindible analizar los *textos visibles*<sup>14</sup>, es decir, la legislación relacionada con la impartición de la educación musical en el contexto escolar, además de los libros de texto utilizados a lo largo del tiempo. A pesar de su importancia, este análisis excede el espacio y las intenciones del presente escrito.

Sin embargo, es posible afirmar que en la historia de la educación musical hay algunas referencias relevantes respecto a la enseñanza, aunque éstas son interpretaciones contemporáneas de los autores mencionados a continuación, es decir, una visión descontextualizada respecto al entorno histórico-cultural que generó esas teorías. Entre estas cabe destacar la teoría formulada por Rameau<sup>15</sup> a comienzos del siglo dieciocho, con la intención de dar fundamentos científicos a la práctica musical, que parece seguir teniendo vigencia en la actualidad como referente de gran importancia para la educación musical. Lo mismo se aprecia con las ideas de Rousseau acerca de la música y su enseñanza, a partir de su definición de la música planteada en la segunda mitad del siglo dieciocho<sup>16</sup>, entendiéndola como “el arte de combinar sonidos de manera agradable para el oído”, que actualmente parecen seguir teniendo vigencia. Sin duda, en época de Rousseau estas ideas representaron un importante desarrollo hacia una visión fenomenológica, aunque evidentemente es un enfoque parcial respecto a los planteamientos más recientes en educación, como asimismo en musicología y etnomusicología.

Otro planteamiento que resulta ser esencial en educación musical es la teoría formalista de Hanslick, publicada por primera vez en 1847. Esta teoría, como la de Rameau, atribuye al conocimiento de la lectoescritura musical un valor fundamental, por permitir la racionalización y análisis de la música favoreciendo, por tanto, la comprensión de las *estructuras y formas* de la música, elemento esencial de la teoría estética de este autor. De modo que Hanslick y Rameau representan,

<sup>14</sup>Cuesta Fernández 1998.

<sup>15</sup>Jean Philippe Rameau, *Traité de l'harmonie réduite à ses principes naturels*, Paris, 1722.

<sup>16</sup>Jean Jacques Rousseau, *Dictionnaire de musique*, Paris 1767.



desde la perspectiva de la educación musical actual, una postura *científica* o *racionalista* en sus concepciones acerca de la música, siendo el primero interpretado en términos *positivistas*, mientras Rousseau continúa representando concepciones *fenomenológicas*.

En tiempos más recientes se ha desarrollado la aplicación de la semiótica y la antropología de la música en musicología y etnomusicología. Aunque las conexiones entre estas disciplinas y la educación musical son todavía débiles sería fundamental para la enseñanza musical que estas ideas pudieran ejercer mayor influencia. La orientación semiótica en educación musical ha tenido un defensor en Gino Stefani<sup>17</sup>, autor que ha tenido una cierta divulgación en México, pero poco conocido en España y en Chile. Para Stefani la música no sólo es un *producto* cuya estructura debe ser estudiada para alcanzar la comprensión y el goce estético, sino que los que denomina *significados* pueden ser los mediadores para la comprensión de estructura, funciones y contextos de producción y uso de la música, relacionado todo esto, a la vez, con la cultura. Los fundamentos pedagógicos de la propuesta de Stefani se encuentran en Freire<sup>18</sup>.

El concepto más reciente y más complejo elaborado en el ámbito de la antropología de la música por Merriam (1963) y Blacking (2006) consiste en que la música es entendida como producto realizado por unas personas (el compositor y los intérpretes) para otras (los oyentes) en un contexto determinado, con unas funciones y unos significados específicos. Es decir, que la música es, según estos autores, conducta, evento y producto a la vez<sup>19</sup>.

En términos generales, con los datos disponibles y teniendo en cuenta lo encontrado en otras disciplinas<sup>20</sup>, se pueden identificar tres matrices generadoras de los modelos didácticos en educación musical. La primera, de origen *positivista*, será llamada *tradicional* y contempla, a su vez, dos variantes, la *académica*, que tiene sus fundamentos en la versión contemporánea de las ideas de Rameau y Hanslick, y la *práctica*, también derivada de una larga tradición en que la práctica musical se ha encontrado radicalmente separada de la reflexión sobre ella (conservatorios y universidades). Por tanto, se entiende que estas dos orientaciones son complementarias y derivan ambas de la tradición histórica de la enseñanza musical. La segunda matriz generadora de concepciones se sitúa en el ámbito *fenomenológico*, e incluye la concepción *comunicativa lúdica*. La concepción *compleja* se sitúa en el ámbito *crítico*, ya que al entender la música como evento complejo, sus significados aportan elementos para la comprensión crítica de la realidad.

A continuación se describirán cuatro modelos basados en las perspectivas señaladas, considerando ocho dimensiones analíticas: los fines de la educación musical (*para qué enseñar*), la materia enseñada (*qué enseñar*), las teorías de la enseñanza y las del aprendizaje musical (*cómo se enseña* y *cómo se aprende*), el papel de las

<sup>17</sup>Stefani 1976, 1982, 1985, 1987.

<sup>18</sup>Freire 1970, 1989.

<sup>19</sup>El concepto de música como cultura que proponen estos autores, que escribieron desde un enfoque antropológico como lo señala la autora, no considera centrales los conceptos de autor ni obra, por lo que su consideración aquí es una aplicación al ámbito de la educación (N. del E.)

<sup>20</sup>García Pérez 2000; Porlán y Rivero 1998.

ideas e intereses de los estudiantes, las hipótesis curriculares en que se presentan las ideas acerca del conocimiento escolar (*currículum*)<sup>21</sup>, sus modalidades de medición (*evaluación*) y, finalmente, las relaciones entre el sistema escolar y el sistema social.

### 2.1 Modelo académico

La enseñanza en la concepción *académica* incluye actividades como explicar, formas de adiestramiento, propuesta de materiales escritos en notación musical tradicional, asimilación de conceptos, audición de obras musicales con explicación previa, conocimiento de repertorio seleccionado. El conocimiento tiene valor absoluto, está constituido por repertorios canonizados y consagrados por el tiempo (*grandes obras*) y por los autores que se proponen para el estudio o la audición. La lectoescritura musical, el análisis de las formas y estructuras de la música y un conocimiento enciclopédico sobre los compositores y la época en que las obras fueron creadas, garantizan la adquisición de estas nociones. El conocimiento transmitido es el centro de la comunicación educativa y así se le asigna sentido. En esta tradición, y en el caso de la formación instrumental o en la formación especializada en escuelas de música, el modelo de enseñanza contempla clases individuales, difíciles de ser utilizadas en la enseñanza colectiva obligatoria. Es un modelo típicamente *magistrocéntrico*. No se tienen en cuenta las ideas ni los intereses de los estudiantes, ya que el conocimiento musical se considera la referencia central.

El aprendizaje se realiza escuchando, asimilando conceptos, dominando la lectoescritura musical y la teoría musical. También incluye el dominio de un corpus de repertorio específico y favorece la memorización de información de carácter anecdótico o episódico o de conocimiento enciclopédico.

La música se concibe como objeto, como ciencia, como producto cuya gramática y estructuras deben ser comprendidas, ya que son la clave del acceso estético a ella, en el sentido de Hanslick. La lectoescritura musical permite el análisis supuestamente objetivo de la música. La música se relaciona, respecto a los planteamientos de Rameau, con la física acústica, garantizan así su *cientificidad*. Este modelo guarda relación con la tradición universitaria de la música, en la cual la reflexión teórica se encuentra desligada de la práctica musical.

El conocimiento escolar propio de la concepción *académica* se compone de conocimientos musicales establecidos por instancias superiores, en función del conocimiento consolidado por la tradición, frente al cual el profesor tiene un rol técnico e instrumental correspondiéndole la ejecución de propuestas elaboradas por otras personas (*currículum* oficial, texto guía, etc.). En el caso de la enseñanza

<sup>21</sup>La cuestión del currículum se presenta de manera un tanto borrosa, debido a que la educación musical ha entrado en el ámbito curricular español en tiempos muy recientes. Esto ha dado lugar al desarrollo de una *tecnología* curricular que no ha visto a los educadores musicales como protagonistas de la selección de contenidos, metodologías y modelos de evaluación con autonomía, aun en el marco de las líneas de actuación establecidas por las autoridades competentes. Sin embargo, se ha hecho hincapié en la necesidad de *secuenciar* contenidos utilizando determinados *métodos*, aunque no se ha cuestionado debidamente la naturaleza del conocimiento que entra en juego.

musical obligatoria, los libros de texto constituyen una guía esencial, ya que la enseñanza se centra en sus *materiales*. La metodología contempla la transmisión directa del conocimiento, sobre todo conceptual y de la práctica musical mediante imitación y repetición. La evaluación se orienta a alcanzar determinados *niveles* de conocimiento y competencia musical, que son demostrados en exámenes.

El conocimiento escolar de la música según la concepción *académica* es un conocimiento de cuestiones accesorias y desligadas de la vida de los estudiantes. Es decir, que en esta orientación se encuentra reflejada una visión que considera el aula completamente independiente del sistema escolar y del sistema social, entendiendo que la educación musical es *neutra*. Esto significa que la enseñanza musical aparentemente no se relaciona con posibles valores que son enseñados en el aula. O bien éstos son independientes de la música misma y se encuentran radicados en el tipo de actividad que se propone. Por ejemplo, la actividad de música de conjunto o música de cámara, supuestamente favorece el desarrollo de valores relacionados con la solidaridad, sin tener en cuenta que se trata de una actividad subordinada a la autoridad de un director y que promueve, por tanto, una visión jerárquica de la interacción social.

En este modelo los fines de la educación musical consisten en integrar la música en la red de conocimientos acerca de la cultura que los estudiantes deben adquirir, de manera acrítica, promoviendo un cierto tipo de *transmisión cultural*. En la educación musical no formal la música se encuentra fuera del sistema escolar y es, por tanto, una actividad accesorias, elegida individualmente por las familias o por algunos niños como pasatiempo.

## 2.2 Modelo práctico

La enseñanza según este modelo propone un quehacer práctico (tocar instrumentos, cantar, improvisar, componer) desligado de su significado comunicativo y cultural, es decir, un hacer por hacer, una práctica en sí misma que dirige especial atención a los aspectos técnicos de la producción musical. La visión subjetivista propia de este modelo consiste en que la satisfacción personal (individual) tiene un rol relevante, estando ligada a la posibilidad de experimentar vivencias *afectivas* mediante la práctica musical. A estas últimas se encuentra asociada la noción de *disfrute*, que en esta perspectiva es un disfrute en sí mismo, esencialmente individual y estandarizado, esto es, un disfrute según los patrones establecidos por la tradición. Aquí se puede apreciar el carácter complementario respecto a la concepción anterior. El repertorio tiene características similares a la concepción *académica*, aunque también es posible que el profesor elija materiales más atractivos respecto a los consagrados por la historia. De esta manera, los materiales, sobre todo si son presentados en formatos gráficamente agradables, motivarán a los estudiantes. Las actividades creativas, cuando las hay, son funcionales respecto al aprendizaje técnico-musical, en particular de la técnica instrumental o canora, o incluso de la lectoescritura musical. La enseñanza es *magistrocéntrica* e individual, aunque ocasionalmente puede darse la posibilidad de enseñanza grupal en las escuelas de música. En la enseñanza obligatoria se practica principalmente músi-

ca de conjunto. Las ideas y los intereses de los alumnos no son tenidos en cuenta, aunque pueden ser considerados para inducir el conocimiento musical calificado como verdadero o correcto, o sea el de la tradición.

El aprendizaje incluye la práctica mediante el canto, tocar instrumentos, escuchar piezas seleccionadas por los profesores, aunque se trata de una práctica irreflexiva. La *imitación* es una modalidad de aprendizaje característica de este modelo, en que el estudiante aprende reproduciendo correctamente los modelos propuestos por el profesor mediante la *repetición*. El estudiante adquiere los aprendizajes alcanzando los niveles que han sido establecidos por la tradición respecto del dominio cabal de las *grandes obras*. Practicar equivale a aprender, es decir, que el carácter *mecánico* del estudio individual es evidente. El aprendizaje consiste en lograr la repetición fiel del modelo propuesto, que generalmente se identifica con el propio profesor, representante del conocimiento transmitido de profesor a estudiante a través de generaciones. Es una experiencia personal, individual en el caso del aprendizaje instrumental, mediante la cual se accede a vivenciar experiencias afectivas relevantes. El modelo práctico, con el tiempo, produce dependencia del estudiante hacia el profesor, ya que no se le proponen experiencias para que pueda conquistar autonomía en el estudio o capacidad de generalización de los conocimientos que se van asimilando. En caso de que la autonomía llegue a producirse, es fruto exclusivo de la intuición del estudiante.

Este modelo constituye una tradición “paralela” a las universidades, es decir, de la enseñanza dirigida a formar músicos prácticos, surgida de los antiguos conservatorios italianos. Es un quehacer de origen artesanal y en constante relación con aprendizajes de tipo técnico. La necesidad de alcanzar niveles técnicos altos en la práctica instrumental está acompañada por la aspiración al máximo control posible del cuerpo para lograr interpretaciones que reflejen un virtuosismo instrumental o canoro característicamente decimonónico. La técnica es estandarizada y consiste en ejercicios abstractos y descontextualizados respecto a la música que se debe aprender. La visión subjetivista y/o afectiva de la música es considerada producto del sistema humano de percepción, acercándose a los planteamientos científicos del modelo académico. El elemento afectivo que se presenta como componente de este modelo da lugar a pensar que sus fundamentos podrían relacionarse con una visión contemporánea del planteamiento de Rousseau.

En este modelo se supone que el currículum preexiste y no debe ser seleccionado por el profesor mismo. El repertorio es determinante y en gran parte coincide con los manuales derivados de la tradición o con libros de texto que proponen gran cantidad de actividades desligadas de una comprensión más amplia y profunda del conocimiento y la práctica musicales. Un ejemplo de ello podría ser la inclusión de partituras de alguna melodía de moda, como sucedió con la melodía de la película “Titanic” en años recientes, que llegó a ser un *hit* del repertorio escolar y en las escuelas de música. Sin embargo, se trata de una interpretación no asociada a la comprensión de significados, funciones y contextos de origen y de uso de la melodía, sino simplemente por el disfrute en sí mismo de los estudiantes. La idea de *repertorio escolar* es aplicable a esta concepción: son piezas conocidas y simplificadas para que sean accesibles para los estudiantes. También las activida-

des creativas de exploración, improvisación y composición son tan gratuitas como las anteriores. En esta concepción, por tanto, se seleccionan materiales funcionales para propósitos de práctica musical y aprendizaje de la técnica instrumental o canora. La metodología incluye en gran parte la imitación de los modelos propuestos por el profesor, o bien, en sentido más *espontaneísta*,<sup>22</sup> mediante la práctica grupal por parte de los estudiantes. La evaluación se realiza, como en el modelo académico, mediante exámenes para verificar los resultados conseguidos.

La concepción del currículum en este modelo promueve el aprendizaje de un conocimiento musical independiente respecto a los hechos sociales. Ocasionalmente se planifican exhibiciones, fiestas, audiciones y conciertos, que asignan a la música un rol ornamental. En el aula se produce un espacio de disfrute con la práctica musical, transformando la música en una actividad hedonística en su esencia que no llega a adquirir un significado profundamente educativo. El aula, por tanto, resulta relativamente independiente respecto al sistema social y no refleja cuestiones relacionadas con éste o con el sistema escolar, de modo que también en este modelo la música pretende neutralidad. La relación profesor-estudiante es fuertemente asimétrica, promoviendo en forma implícita el aprendizaje de valores de subordinación, o bien de exaltación individual mediante logros técnico-musicales reconocidos como virtuosísticos. La visión social que se propone, de manera análoga al modelo anterior, es jerárquica y piramidal y es aceptada de manera acrítica y pasiva. En forma explícita, los valores son considerados como cuestiones educativas independientes respecto a los sucesos del aula y a la práctica musical misma. Los fines de la educación musical consisten en conocer el quehacer artístico de la música, como manifestación propia de la cultura –entendida en sentido más bien elitista– y en experimentar las vivencias afectivas que la práctica musical puede proporcionar.

### 2.3 Modelo comunicativo lúdico

La concepción *comunicativa lúdica* de la enseñanza musical se caracteriza por situar en primer plano la motivación del estudiantado, haciendo que las propuestas del profesor gusten, consiguiendo entretener con actividades amenas. El juego tiene un rol fundamental, ya que permite motivar a los alumnos para conseguir ese nivel de *disfrute* que es indispensable para que el aprendizaje musical adquiera sentido y pueda llegar a ser un método en sí mismo. El disfrute, en este modelo, está relacionado con la participación –por tanto las actividades asumen generalmente forma grupal– con una vivencia similar al entretenimiento que caracteriza muchas manifestaciones propias de la sociedad del espectáculo. La necesidad de participar recuerda la centralidad del paidocentrismo, tal como se presenta en los modelos activos. El hecho de *deber agradar* tiene sus fundamentos en la definición de música de Rousseau y se puede interpretar, por tanto, desde la actualidad como de matriz fenomenológica. Precisamente estas características recuerdan que la música, aun siendo enseñada como comunicación, si no adquire-

<sup>22</sup>García Pérez 2000.

re un significado más complejo, se transforma en la repetición de un modelo cultural ampliamente presente en la sociedad actual, es decir, la cultura del espectáculo. La participación en actividades grupales y colectivas es relevante en esta concepción, destacando la participación en actividades creativas cuyo sentido no va más allá de la experiencia en sí misma. En la realización de actividades de exploración, improvisación y composición con frecuencia se usan expedientes semióticos, aunque se encuentran descontextualizados. El papel del profesor es de guía en el aprendizaje de repertorios que pueden ser parcialmente consensuados por profesor y estudiantes, llegando a incluir géneros y estilos musicales de consumo habitual por parte del estudiantado, de modo que se tienen en cuenta sus intereses inmediatos, aunque no se consideran sus ideas.

En el modelo *comunicativo lúdico* se aprende música expresando (en particular, sentimientos, aspecto que podría llevar a describirla como concepción *pseudorromántica*) mediante el canto, los instrumentos o en actividades creativas de exploración, improvisación y composición. Este modelo contempla el juego como medio esencial para aprender música, de modo que el estudiante está constantemente motivado, entretenido y realiza actividades amenas mientras aprende. Se aprende de manera individual y en grupo interactuando con otros estudiantes que enriquecen el aprendizaje de cada uno. Participar en actividades creativas permite comprender mejor y favorece la adquisición de conocimientos técnico-musicales.

Esta concepción tiene sus fundamentos más antiguos en la mencionada formulación de Rousseau, aunque se diferencia de ésta por su carácter algo más moderno, con atisbos de semiótica, llegando a entender la música como lenguaje. Sin embargo, no llega a ser un lenguaje contextualizado, relacionado con la experiencia cultural. El aspecto lúdico tiene sus raíces en los modelos activos, desarrollados en educación musical sobre todo a partir de las innovaciones aportadas por los que podríamos denominar los clásicos del siglo XX, es decir, Jacques-Dalcroze, Orff, Martenot y Willems, entre otros. Se trata, por tanto, de una concepción *comunicativa lúdica*, en la cual hay elementos espontaneístas y de participación por parte de los oyentes, de modo que es posible afirmar que se trata de comunicación por la comunicación.

La concepción curricular *comunicativa lúdica* entiende que el conocimiento escolar de la educación musical es seleccionado en parte por el profesor, caracterizándose por incluir los géneros musicales conocidos por los estudiantes como material de trabajo y son tenidas en cuenta las competencias musicales reales de los estudiantes. La metodología consiste en considerar las aportaciones de los estudiantes, sin llegar a contextualizarlas en sentido más amplio. Por ejemplo, las actividades creativas tienen un fundamento semiótico, pero éste no llega a desarrollarse plenamente hasta adquirir significado cultural. El currículum es entonces una selección parcial de contenidos, manteniéndose en el ámbito del marco establecido por las autoridades competentes. La evaluación puede llegar a contemplar elementos de participación, estando dirigida a evaluar resultados y algunos procesos.

En el modelo *comunicativo lúdico* el conocimiento escolar tiene carácter episódico y fragmentario, de modo que en el aula se les atribuye significado sólo a

algunas experiencias de aprendizaje. Se producen relaciones algo más horizontales respecto a las concepciones anteriores y se interactúa con el sistema social a través de presentaciones en las que se muestran los productos musicales logrados, como reflejo de lo aprendido. Estas ocasiones además permiten aprender a relacionarse con el público desde un escenario. La idea del sistema social reflejada en este modelo está relacionada con la transmisión cultural, más específicamente del concepto de la sociedad del espectáculo. Los fines de la educación musical consisten en conocer un quehacer artístico propio de la cultura, en sentido amplio, incluyendo expresiones musicales propias de diferentes culturas musicales, accediendo a algunos de sus significados y funciones, participando en experiencias artístico-musicales y creativas. Estos fines pueden diferenciarse en *individualistas*, cuando los propósitos se relacionan sólo con el enriquecimiento de cada persona, y *sociales*, cuando los objetivos contemplan a los estudiantes como miembros del entramado social.

#### 2.4 Modelo complejo

El modelo *complejo* concibe la enseñanza musical como investigación sobre significados, contextos, funciones y estructuras de la música, en relación recíproca. Investigar no implica sólo la adquisición de conocimiento conceptual acerca de la música, sino también investigación creativa, en situaciones en que los estudiantes puedan explorar, improvisar y componer sus propios productos en relación con temas específicos que permitan afrontar los problemas relevantes de la cultura y de la actualidad, para así llegar a comprender mejor la realidad. En esta concepción se podría incluir la producción de *arte escolar*. El disfrute, también presente en esta perspectiva, asume características diferentes relacionadas con el aprendizaje musical mismo, los logros realizados, es decir, con la motivación intrínseca, además de contemplar la dimensión social y comunicativa de la práctica musical, que tiene lugar en el *arte escolar*, atribuyendo significados compartidos grupal o colectivamente a las actividades y productos musicales generados. Los repertorios son consensuados por profesor y estudiantes, de manera funcional y significativa respecto a las necesidades de aprendizaje que se plantean. Los materiales pueden ser los más diversos, consensuados de manera similar a los repertorios musicales. El profesor actúa como guía en los procesos de investigación y creación que promoverán la construcción del conocimiento musical. Las ideas e intereses de los estudiantes son un punto de partida relacionado con el conocimiento que se pondrá y con la construcción de éste.

En el aprendizaje correspondiente al modelo *complejo*, el estudiante aprende realizando vivencias significativas que permiten conocer y comprender las manifestaciones y expresiones musicales de su cultura y de otras, llegando a integrar los significados en relación con funciones, contextos y estructuras musicales. Esto se consigue investigando, de modo que el estudiante construye el conocimiento musical a partir de sus ideas e intereses. Los conocimientos de los estudiantes constituyen el punto de partida para la construcción del conocimiento musical, adquirido mediante investigación conceptual y creativa. La práctica no es mecánica



ca, sino razonada y tiene sentido por relacionarse con el conjunto del aprendizaje que se realiza. Por ello, los ejercicios no son abstractos, sino que se encuentran estrechamente relacionados con lo que se está aprendiendo. El juego puede ser un elemento entre otros en esta perspectiva, aunque no se limita a producir motivación con medios extrínsecos, sino que adquiere sentido en aprendizajes contextualizados más ampliamente.

Este último modelo, consecuentemente respecto a los planteamientos de la antropología de la música,<sup>23</sup> considera la música una conducta humana contextualizada, con unos significados, unas funciones y unos contextos que no deben ser ignorados, es decir, que la música debe ser abordada desde múltiples puntos de vista, y corresponde, por ello, a una visión *compleja, sistémica y constructivista*. En el ámbito de la educación, Freire (1970 y 1989) y Giroux (1990) constituyen referentes en los cuales se apoya la idea de una educación musical crítica y transformadora. Los planteamientos semióticos mencionados más arriba se incluyen en este modelo, de modo que la música es entendida como estructura, relacionada con sus significados, funciones y contextos en los cuales es producida o utilizada. La aproximación semiótica cuenta en la actualidad con numerosas aportaciones, entre las que se encuentran las de Stefani<sup>24</sup> por ser interesantes en cuanto a su planteamiento educativo.

La hipótesis curricular *compleja* asigna al profesor un rol activo y determinante en la selección de contenidos para la educación musical y en su organización en función de un aprendizaje, a su vez, *complejo*. Contempla también la negociación con los estudiantes de los aprendizajes que se realizan, para responder a sus necesidades e intereses reales y relevantes. Además, el profesor promueve aprendizajes que pretenden reconstruir el conocimiento musical en el aula y transformar la vida de los estudiantes, siendo la música elemento activo para la comprensión de la realidad y la participación crítica en ella. En cuanto a los contenidos, los intereses y necesidades de los estudiantes contemplan géneros musicales variados. También los conocimientos y las competencias musicales de los estudiantes son un punto de partida para la construcción y elaboración de nuevos conocimientos con significado cultural. Las concepciones de los estudiantes son la base a partir de la cual se construye el conocimiento. La metodología podría describirse como un *método heurístico guiado*<sup>25</sup> ya que el profesor guía y orienta en la adquisición de conocimiento musical de naturaleza conceptual y práctico. La evaluación se realiza mediante herramientas variadas, es negociada y su objeto son procesos y resultados.

En el modelo *complejo* también la música puede contribuir a modificar las relaciones dentro del sistema social, además de encontrarse éstas y otras cuestiones sociales generales reflejadas dentro del aula. El aula interactúa ocasionalmente con el sistema social en fiestas, conciertos, audiciones, etc., para mostrar los aprendizajes adquiridos y las producciones artísticas realizadas, que pueden llegar a considerarse *arte escolar*. Con la educación musical se pretende conocer y

<sup>23</sup>Merriam 1963, Blacking 2006.

<sup>24</sup>Stefani 1976, 1982, 1985 y 1987.

<sup>25</sup>Della Casa 1985.

comprender las culturas musicales como conocimiento humano contextualizado, además de realizar aportes para modificar y transformar la realidad. Por ello, resulta indispensable conocer los mecanismos de significación, las funciones, los contextos, la relación entre los significados y las estructuras de la música, en particular de las expresiones musicales más cotidianas de la sociedad y la cultura. Por tanto, en la concepción compleja la relación con el sistema social es entendida, precisamente, en términos sistémicos y complejos: el aula es un reflejo del sistema escolar y social y en el aula es posible contribuir a la transformación de ellos mediante la reconstrucción crítica del conocimiento musical. En el siguiente esquema (figura 1) se presenta una visión sintética de los modelos descritos hasta aquí. En la tabla siguiente se encuentra la síntesis de los modelos con las características principales de sus respectivas dimensiones.

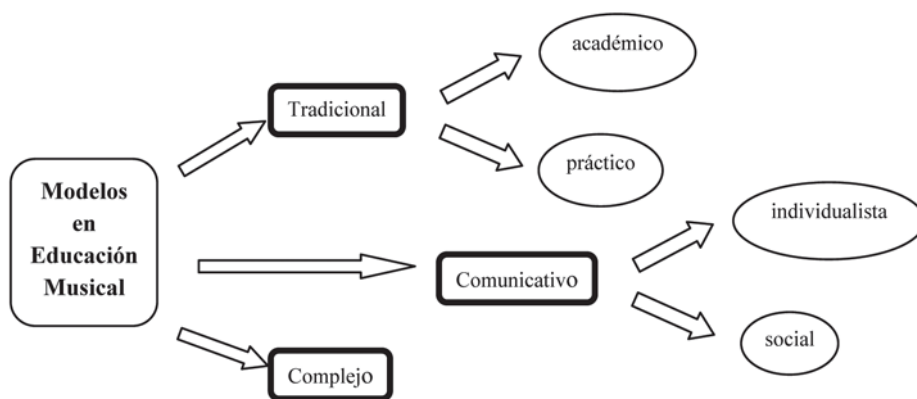


Figura 1: Modelos didácticos en Educación Musical.

TABLA N° 1  
 CONCEPCIONES DE LOS EDUCADORES MUSICALES SOBRE LAS  
 DIFERENTES DIMENSIONES DEL CONOCIMIENTO ESCOLAR QUE  
 DETERMINAN *MODELOS DIDÁCTICOS*

Dimensiones analizadas	Modelo Académico	Modelo Práctico	Modelo Comunicativo Lúdico	Modelo Complejo
<i>Para qué enseñar</i>	Integrar la música en la red de conocimientos acerca de la cultura.	Conocer un quehacer artístico propio de la cultura y las vivencias afectivas que puede suscitar.	Conocer un quehacer propio de la cultura accediendo a algunos de sus significados. Participar en experiencias artístico-musicales y creativas.	Conocer y comprender las culturas musicales como conocimiento humano contextualizado.

<b>Dimensiones analizadas</b>	<b>Modelo Académico</b>	<b>Modelo Práctico</b>	<b>Modelo Comunicativo Lúdico</b>	<b>Modelo Complejo</b>
<i>Qué enseñar</i>	Música como objeto. Música como ciencia. Visión estética formalista de la música. Estructura en la música.	Quehacer práctico. Experiencia subjetiva y/o afectiva individual. La música es agradable. Es producto de la percepción.	Es comunicación. Es un lenguaje. Es espectáculo.	Conducta humana contextualizada, con significados, funciones y realizada en contextos específicos por unas personas (intérpretes) para otras (oyentes).
<i>Ideas e intereses de los alumnos</i>	No se tienen en cuenta ideas ni intereses de los alumnos.	No se tienen en cuenta ideas ni intereses de los alumnos.	Se tienen en cuenta los intereses inmediatos de los alumnos. Las ideas no son tenidas en cuenta.	Ideas e intereses son tenidos en cuenta en relación con el conocimiento propuesto y con la construcción del mismo.
<i>Cómo enseñar</i>	Proponer lectoescritura musical. Audición de <i>grandes obras</i> . Conocimiento enciclopédico con función anecdótica. Enseñanza individual es el modelo. Transmisión directa del conocimiento. Profesor es modelo a imitar: <i>magistrocentrismo</i> .	Cantar y tocar instrumentos. Debe ser agradable. Produce satisfacción personal. Profesor es modelo a imitar: <i>magistrocentrismo</i> . Actividades creativas descontextualizadas. Enseñanza individual y ocasionalmente grupal.	Debe gustar. Debe entretener y hacer espectáculo. Debe ser ameno. Rol central del juego. Motivar. Trabajo grupal y colectivo, destacando la participación en actividades creativas. <i>Paidocentrismo</i> .	Investigación sobre significados, contexto, funciones y estructura de productos musicales seleccionados. El profesor guía la construcción del conocimiento musical mediante investigación y procesos creativos.
<i>Cómo se aprende</i>	Asimilar conceptos. Conocer la lectoescritura musical. Conocer la teoría musical. Imitar y repetir los modelos propuestos por el profesor.	Cantar y tocar instrumentos. Experiencia personal. Sentimientos son relevantes: <i>disfrute</i> .	Expresar sentimientos mediante música. Cantar, tocar instrumentos y participar en actividades creativas. Juegos son determinantes. Entretención y espectáculo.	Vivenciar experiencias musicales para conocer y comprender las expresiones y manifestaciones musicales de una cultura, construyendo el conocimiento a partir de las ideas y el conocimiento inicial.

<b>Dimensiones analizadas</b>	<b>Modelo Académico</b>	<b>Modelo Práctico</b>	<b>Modelo Comunicativo Lúdico</b>	<b>Modelo Complejo</b>
<i>Evaluación</i>	Evaluación de resultados por medio de exámenes o audiciones.	Evaluación de resultados por medio de exámenes o audiciones.	Evaluación de algunos procesos y de resultados. Tareas de resolución de problemas.	Evaluación de procesos y resultados, mediante diferentes herramientas.
<i>Curriculum</i>	Preexiste. Los conocimientos son establecidos por autoridades competentes. Conocimiento consolidado por la tradición, con carácter <i>objetivo</i> . Estudio de repertorio ( <i>grandes obras</i> ).	Preexiste. Los conocimientos consisten en una selección de repertorio ( <i>repertorio escolar</i> ). Actividades creativas descontextualizadas, para el aprendizaje técnico-musical. Elección de materiales es determinante.	Conocimientos son parcialmente seleccionados por el profesor. Géneros musicales conocidos por los alumnos son incluidos.	Los conocimientos son seleccionados en función de las competencias, conocimientos y necesidades de aprendizaje de los alumnos.
<i>Relaciones sistema escolar-sistema social</i>	El aula es independiente del sistema social. La enseñanza musical es <i>neutra</i> . Los valores son enseñados en ámbito familiar. Asignatura "María".	El aula es relativamente independiente del sistema social. El aula se relaciona con el sistema social en ocasiones específicas, como fiestas, conciertos, audiciones, presentaciones de alumnos, etc. Música se estudia de manera adecuada fuera del contexto escolar. Asignatura "María", con carácter ornamental.	El aula interactúa ocasionalmente con el sistema social en conciertos, audiciones, etc. para mostrar lo aprendido. Se aprende a interactuar con el público desde un escenario.	En el aula se reflejan cuestiones sociales generales. Se interactúa con un público para mostrar aprendizajes y producciones artísticas: <i>arte escolar</i> .

### 3. REFLEXIONES FINALES

Los *modelos didácticos* expuestos, de modo diferente respecto a los *paradigmas* y las teorías, corresponden a un nivel de abstracción que se relaciona estrechamente con la práctica, prestándose adecuadamente para la comprensión, el análisis y la introducción de cambios en la realidad de las aulas en que se enseña música. Los componentes del conocimiento profesional de los educadores musicales, dada la

sociogénesis de la disciplina, se diferencian según los ámbitos en que los docentes se desempeñan, de modo que cada contexto determina unas características específicas de ese conocimiento profesional. Por ello, en España se puede hablar de educación musical *sin pedagogía*, en relación con la enseñanza secundaria obligatoria, y de educación musical *con pedagogía*, en el ámbito de la enseñanza primaria<sup>26</sup>. En las escuelas de música se da esencialmente una situación correspondiente a una forma de educación musical *sin pedagogía*, aunque con características propias, por ser éste un contexto en que la profesión del educador musical se encuentra desestructurada.

Otro aspecto de gran relevancia es la doble naturaleza oral del conocimiento profesional<sup>27</sup>, oralidad que no se refiere exclusivamente al conocimiento verbal de los profesores, sino también al conocimiento musical. La materia sonora es, esencialmente, temporal y efímera de modo que la música vive en relación estrecha con los procesos de la memoria. La doble oralidad reside entonces en la música misma y en las formas de asimilación del conocimiento profesional, es decir, en los aspectos más bien didácticos que entran en juego en la educación musical, aprendidos mediante los mecanismos de la oralidad. Esto sucede, porque el conocimiento profesional en la enseñanza musical desciende principalmente de la tradición, hecho corroborado por la escasa investigación disponible actualmente sobre estas cuestiones.

El modelo *tradicional* con sus dos variantes, de carácter complementario (*académico* y *práctico*), se plantea como equivalente o paralelo respecto al modelo didáctico tradicional<sup>28</sup>, aunque el modelo *práctico* contempla aspectos característicos de la enseñanza musical. En el modelo *académico* se encuentran elementos típicamente verbales, es decir, las clases magistrales, mientras el modelo *práctico* incluye aspectos fuertemente tecnológicos relacionados con el dominio del cuerpo en función de la interpretación instrumental y canora. Ambos modelos pueden situarse entre los modelos clásicos. El modelo *comunicativo lúdico* presenta rasgos que lo sitúan como cercano al modelo *espontaneísta*<sup>29</sup> y también se encuentra emparentado con los modelos activos. En este modelo es posible observar dos tendencias: la *individualista*, en que el profesor se dirige principalmente a cada alumno como individuo, y la *social*, cuando cada alumno es considerado miembro de una red social. Finalmente, el modelo *complejo* corresponde al modelo alternativo, es decir, al *modelo de investigación en la escuela* propuesto por el Proyecto IRES<sup>30</sup>. A su vez, este modelo se puede situar con propiedad entre los *modelos ecológicos* encontrados mediante la investigación en educación. En la figura 2 se puede apreciar la correspondencia entre los modelos expuestos y los modelos presentes en la enseñanza musical.

La necesidad de disponer de modelos didácticos en la educación musical surge del estado mismo de la enseñanza musical que actualmente se encuentra en

<sup>26</sup>Cuesta Fernández 1998.

<sup>27</sup>Ong 2004.

<sup>28</sup>García Pérez 2000.

<sup>29</sup>García Pérez 2000.

<sup>30</sup>García Pérez 2000.

gran parte en manos de la tradición. Es verdad que la tradición corresponde a una forma de selección del conocimiento a lo largo del tiempo, aunque se trata de una selección que responde a cuestiones de naturaleza esencialmente social. La búsqueda de una educación musical de calidad debe realizarse pensando en una enseñanza con características de sistematicidad y, por tanto, fundamentada en un conocimiento que no proceda exclusivamente de la tradición. Los modelos didácticos proporcionan al docente una herramienta que le puede permitir analizar los sucesos del aula, para así comprenderlos y poder introducir cambios que contribuyan a mejorar el aprendizaje de sus alumnos. Los modelos didácticos expuestos en el presente escrito son, por tanto, una primera aproximación a una visión sistemática y crítica de la enseñanza musical, con carácter provisional. Esperamos, por ello, que de ellos surjan numerosas aportaciones que permitirán ir refinando su formulación.

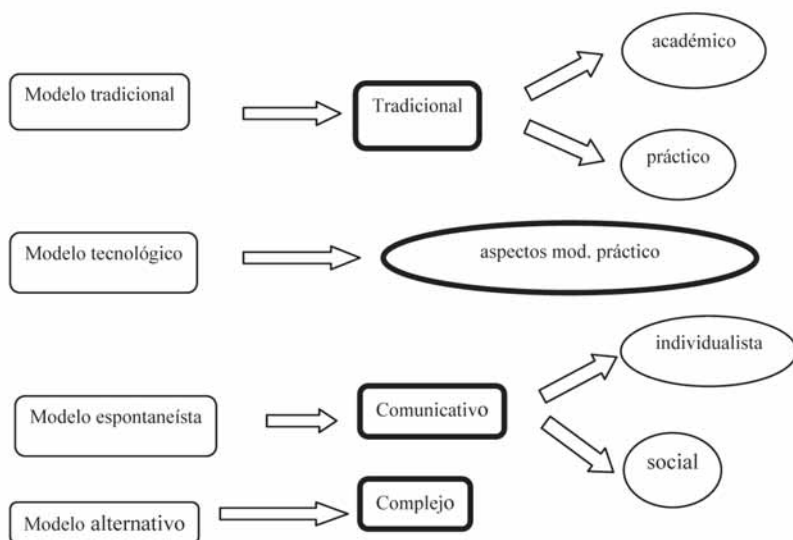


Figura 2: Correspondencia entre los modelos didácticos según García Pérez (2000) y los modelos didácticos encontrados en Educación Musical.

## BIBLIOGRAFÍA

ARBEAU, THOINOT

1946 *Orquesografía*. Buenos Aires: Centurión (edición original, *Orchesographie*. Langres, 1588).

AUSUBEL, DAVID

1976 *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.

BLACKING, JOHN.

2006 *¿Hay música en el hombre?* Madrid: Alianza (edición original, *How musical is man?* Seattle: University of Washington Press, 1973).

- BLOOM, BENJAMIN  
1971 *Taxonomía de los objetivos de la educación*. Buenos Aires: Ateneo.
- CUESTA FERNÁNDEZ, RAIMUNDO  
1998 *Clío en las aulas. La enseñanza de la historia en España, entre reformas, ilusiones y rutinas*. Madrid: Akal.
- DELLA CASA, MAURIZIO  
1985 *Educazione musicale e curricolo*. Bolonia: Zanichelli.
- ELLIOT, JOHN  
1990 *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- ESCUADERO MUÑOZ, JUAN MANUEL  
1981 *Modelos didácticos*. Barcelona: Oikos-Tau.
- FERRÁNDEZ ARENAZ, ADALBERTO  
1997 *Didáctica i components de l'acte didàctic*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- FERRERES, VICENTE Y FRANCESC IMBERNÓN (EDITORES)  
1999 *Formación y actualización para la función pedagógica*. Madrid: Síntesis.
- FREIRE, PAULO  
1970 *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.  
1989 *La educación como práctica de la libertad*. Madrid: Siglo XXI.
- GARCÍA PÉREZ, FRANCISCO F.  
2000 "Los modelos didácticos como instrumento de análisis y de intervención en la realidad educativa", *Biblio 3W, Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales* [Revista electrónica de la Universidad de Barcelona, ISSN 1138-9796], N° 207. <http://www.ub.es/geocrit/b3w-207.htm>. Consultado 2/08/2008.
- GIROUX, HENRY A.  
1990 *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Madrid: Paidós (edición original, *Teachers as Intellectuals: Toward a Critical Pedagogy of Learning*. Westport, Connecticut y Londres: Bergin & Garvin Publishers, 1988).
- GOODSON, IVOR F.  
1991 "La construcción social del currículum", *Revista de Educación*, N° 295, pp. 7-37, Madrid.  
1995 *Historia del currículum. La construcción social de las disciplinas escolares*. Barcelona: Pomares-Corredor.  
2000 *El cambio en el currículum*. Barcelona: Octaedro.
- JIMÉNEZ JIMÉNEZ, BONIFACIO, ÁNGEL PÍO GONZÁLEZ SOTO Y VICENTE FERRERES PAVÍA  
1989 *Modelos didácticos para la innovación educativa*. Barcelona: PPU Promociones y Publicaciones Universitarias S.A.
- JORGENSEN, ESTELLE R.  
1997 *In Search of Music Education*. Urbana y Chicago: University of Illinois Press.
- JORQUERA JARAMILLO, MARÍA CECILIA  
2006a "Educación musical: Aportes para su comprensión a partir del origen de la disciplina", *Investigación en la Escuela*, N° 58, pp. 69-78, Sevilla: Diada Editora.



- 2006b *El conocimiento profesional de los educadores musicales. Estudio de casos*. Trabajo de investigación tutelado inédito. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- 2008a *Modelos didácticos personales como herramienta de formación de los educadores musicales. Estudio de casos*. Tesis doctoral inédita. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- 2008b “The Music Educator’s Professional Knowledge”, *Music Education Research*, N° 10, pp. 347-359, Basingstoke (Hampshire): Routledge, Taylor and Francis (editores).
- LEMMERMANN, HEINZ  
1984 *Musikunterricht*. Bad Heilbrunn Obb.: Verlag Julius Klinkhardt.
- MERRIAM, ALAN P.  
1963 *The Anthropology of Music*. Evanston, Illinois: Northwestern University Press.
- ONG, WALTER  
1982 *Orality and Literacy. The Technologizing of the Word*, Londres: Methuen (traducción consultada: *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. México: Fondo de Cultura Económica, 2004).
- PONT BARCELÓ, ESTEVE  
1997 *Models d’acció didàctica*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- PORLÁN, RAFAEL Y ANA RIVERO  
1998 *El conocimiento de los profesores*. Sevilla: Díada.
- STEFANI, GINO  
1976 *Introduzione alla semiotica della musica*. Palermo: Sellerio.  
1982 *La competenza musicale*. Bolonia: CLUEB.  
1985 *Competenza musicale e cultura della pace*. Bolonia: CLUEB.  
1986 “Leggere la musica”, *Musica Domani*, N° 60/61, pp. 10-12.  
1987 *Il segno della musica. Saggi di semiotica musicale*. Palermo: Sellerio.
- TITONE, RENZO  
1962 *Metodologia didattica*. Roma: LAS.
- VIÑAO FRAGO, ANTONIO  
1982 *Política y educación en los orígenes de la España contemporánea. Examen especial de sus relaciones con la enseñanza secundaria*. Madrid: Siglo XXI.  
1987 “150 años de enseñanza secundaria en España”, en Ramón Jiménez Madrid (editor), *El Instituto Alfonso X El Sabio. 150 años de historia*. Murcia: Editora Regional de Murcia, pp. 17-48.  
1995 “Historia de la educación e historia cultural: posibilidades, problemas, cuestiones”, *Revista de Educación*, N° 306, pp. 245-269, Madrid.  
2001 “Culturas escolares, reformas e innovaciones educativas”, *Con-Ciencia Social*, N° 5, pp. 27-45, Sevilla.