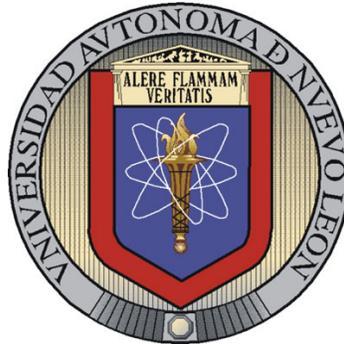


# UNIVERSIDAD AUTONOMA DE NUEVO LEON

FACULTAD DE ARTES VISUALES

DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO



PROPUESTA DE ENSEÑANZA DEL ENTRENAMIENTO AUDITIVO A  
TRAVÉS DEL JUEGO

POR

FELIPE DE JESÚS SERNA SANDOVAL

ASESOR:

M. A. JOSÉ ALFREDO HERRERA PESCADOR

COMO REQUISITO PARCIAL PARA OBTENER EL GRADO DE  
MAESTRIA EN ARTES, CON ESPECIALIDAD EN EDUCACIÓN EN EL ARTE

NOVIEMBRE, 2007

## **Resumen**

El presente trabajo consiste en un estudio exploratorio para diseñar una propuesta de enseñanza del Entrenamiento Auditivo a través del juego en la materia de Solfeo del nivel Técnico de la Facultad de Música de la UANL. Habiendo tenido como antecedente el diseño de un juego que había sido utilizado ya en dicha clase, pero que no estaba bien diseñado ni debidamente fundamentado de acuerdo con alguna teoría de enseñanza-aprendizaje. Para lograr la propuesta, en el presente estudio se ha rediseñado el juego mencionado, y se han fundamentado tanto su uso como su diseño bajo el pensamiento de la psicología cognitiva de Piaget, las teorías constructivistas, y las teorías del juego. El resultado es una propuesta formal, que ahora, al estar bien diseñada y fundamentada, puede ser tomada en cuenta para su uso en las aulas de música.

## Índice

Resumen.....	ii
Índice.....	iii
Índice de Figuras y Tablas.....	v
<b>Introducción.....</b>	<b>1</b>
<b>1. Planteamiento del problema.....</b>	<b>3</b>
1.1 Objetivo general.....	3
1.2 Objetivos particulares.....	3
<b>2. Antecedentes y justificación.....</b>	<b>4</b>
2.1 Perspectiva social.....	6
2.2 Perspectiva psicológica.....	8
<b>3. Metodología para desarrollar la propuesta.....</b>	<b>11</b>
<b>4. El juego.....</b>	<b>13</b>
4.1 Definición del juego.....	13
4.2 El juego y la música.....	15
4.3 El juego en el adulto.....	16
4.4 El juego en el adolescente.....	18
4.5 El juego en el proceso de aprendizaje.....	19
<b>5. Teorías del aprendizaje.....</b>	<b>23</b>
5.1 Definición de Constructivismo.....	23
5.2 La teoría de Piaget y la escuela de Ginebra.....	24
5.2.1 Los estadios piagetianos.....	27

<b>6. Modernas metodologías musicales.....</b>	<b>31</b>
6.1 Método de Jaques Dalcroze.....	31
6.2 Método Orff.....	34
6.3 Método Kodaly.....	37
<b>7. Contexto de estudio.....</b>	<b>41</b>
7.1 Descripción del grupo en que se utilizará.....	41
7.2 Ubicación y distribución del curso en el currículo.....	42
<b>8. Hacia una propuesta que permita el uso del juego en la enseñanza del E. Auditivo.....</b>	<b>44</b>
8.1 Características y conocimientos previos de los alumnos.....	45
8.2 La infraestructura y facilidades existentes.....	46
8.3 Los contenidos y materiales de estudio.....	46
8.4 La tarea de aprendizaje a realizar.....	47
8.5 El sentido de la actividad educativa.....	50
8.6 Análisis y fundamentación de la estructura interna del juego.....	50
8.6.1 Presentación del juego.....	50
8.6.2 Reglas del juego.....	52
8.6.3 Ubicación y distribución del juego en la clase.....	53
8.7 Desarrollo y aplicación del juego.....	54
<b>9. Conclusiones y recomendaciones.....</b>	<b>71</b>
Bibliografía.....	73
Anexo 01 “Ejemplo de Práctica”.....	74

## Índice de Tablas y Figuras

Tabla 01 “Cuadro de los Estadios del Desarrollo	
Cognitivo”.....	29
Fig. 01.....	55
Fig. 02.....	56
Fig. 03.....	60
Fig. 04.....	60
Fig. 05.....	62
Fig. 06.....	64
Fig. 07.....	65
Fig. 08.....	65
Fig. 09.....	66
Fig. 10.....	67
Fig. 11.....	67
Fig. 12.....	68

## **Introducción**

El presente estudio exploratorio tiene como finalidad desarrollar una propuesta de enseñanza del Entrenamiento Auditivo a los grupos de Solfeo del Nivel Técnico de la Facultad de Música de la UANL.

En la presente obra, dentro del número uno, se presentan los objetivos del estudio y el planteamiento del problema.

En el número dos, se presentan los antecedentes de la propuesta tanto desde el punto de vista personal del autor, así como las perspectivas psicológicas y sociales del proyecto.

En el número tres se detalla la metodología y características del proyecto, así como la justificación de la propia metodología.

De los números cuatro al siete se describen las teorías que servirán de base para elaborar la propuesta: La teoría constructivista, La psicología cognitiva de Piaget y las Teorías del juego.

En el número siete se describe el contexto en el que se planea aplicar la propuesta.

En el numero ocho, se presenta el desarrollo y aplicación de la propuesta, junto con las recomendaciones y las posibles soluciones a los problemas que se llegaron a presentar al aplicar la propuesta.

Finalmente, en las conclusiones, se presentan hallazgos y consideraciones para futuras investigaciones.

## **1. Planteamiento del problema**

La idea central de esta propuesta es la de introducir el aspecto lúdico como elemento de enseñanza del Entrenamiento Auditivo a los jóvenes, proporcionando con esto otra manera de abordarlo más natural y agradable para el alumno. Tomando en cuenta los procesos cognitivos y psicológicos que intervienen en el aprendizaje y enseñanza de esta área de la música.

### **1.1 Objetivo General**

Realizar una propuesta de enseñanza del Entrenamiento Auditivo a jóvenes, basada en las nuevas corrientes de enseñanza-aprendizaje.

### **1.1 Objetivos particulares**

- Lograr una propuesta fundamentada en las teorías del juego y la música, y del constructivismo.
- Realizar una propuesta que ayude al alumno a obtener una audición más clara y completa en los diversos aspectos del Entrenamiento Auditivo.

## 2. Antecedentes y Justificación

Esta propuesta de aplicación del juego dentro de un proceso educativo tiene que ver con una de las áreas particulares que pertenecen a la materia de Solfeo en la Facultad de Música.

La materia se divide en cuatro áreas particulares que son: Entrenamiento Auditivo, Lectura Rítmica, Solfeo Cantado, y Teoría Musical. Este proyecto está dirigido al área de Entrenamiento auditivo, la cual, suele ser la que siempre ha presentado mayores dificultades, tanto para los estudiantes como para el que la imparte.

El Entrenamiento auditivo capacita al alumno para reconocer los doce sonidos musicales en las diversas combinaciones en que pueden aparecer en la música (arpeggios, escalas, progresiones armónicas, etc.). El trabajo es arduo y lleva varios años de entrenamiento el lograr un oído que tenga un nivel de excelencia. Por otra parte existen músicos que no requieren enseñanza del entrenamiento auditivo, ya que a lo largo de su vida y desde que son niños han desarrollado lo que se conoce como “el oído absoluto” el cual consiste en el reconocimiento de los sonidos musicales de manera inmediata sin relacionarlos con los demás. Los músicos que no han desarrollado el oído absoluto deben de practicar para poder lograr “El oído relativo” en el cual los sonidos se relacionan unos con otros para lograr reconocer la relación entre ellos – se reconoce la relación, no el sonido en sí- lo cual se realiza de manera más lenta que alguien con oído absoluto.

A principios del año 2000, basándome en un curso impartido por una colega española llamada Encarnación López de Arenosa desarrollé un pequeño juego en el que los estudiantes tenían que mover sus manos y sus pies de acuerdo con la nota que escucharan, sabiendo la tensión que el entrenamiento auditivo causa entre los estudiantes (junto con los sentimientos de frustración de algunos de ellos) me dispuse a decirles que era un simple juego y que no se iba a calificar absolutamente nada.

Lo apliqué en dos grupos distintos al mismo tiempo, dejando a un tercer grupo sin este juego. Al final del semestre me di cuenta de que los grupos que habían llevado acabo el juego, habían logrado mejorar mucho en su percepción del sonido y en los resultados de sus exámenes. En uno de los grupos que ya había llevado tres semestres de dicha materia tenía una característica muy interesante; la mitad del grupo (4 jóvenes) habían tenido estudios desde niños en el nivel elemental de la escuela y la otra mitad eran jóvenes que solo contaban con los estudios del nivel técnico. Para estos últimos era muy difícil la realización correcta tanto del dictado melódico (parte del Entrenamiento Auditivo) así como del Solfeo Entonado. Al final del semestre, el avance que ellos lograron fue notorio, no solamente en la realización de los dictados, sino también en un cambio de actitud hacia el Entrenamiento Auditivo, el cual rechazaban por no poder realizarlo correctamente.

Los resultados me entusiasmaron mucho y decidí aplicarlo en los demás grupos, pero los cambios en las materias que yo estaba dando solo me permitieron hacerlo en un solo grupo.

Al siguiente año decidí no aplicarlo y ahora, al comparar los resultados me doy cuenta que en los dos últimos grupos a los que no les aplique el juego, sus resultados fueron muy inferiores a los que si lo llevaron. Las razones para no aplicarlo fueron primeramente mi deseo de probar si había alguna diferencia, pero también el hecho de no contar con el respaldo teórico para aplicarlo en clase y de esa manera justificar su aplicación ya que hasta ese momento lo había aplicado únicamente de manera intuitiva.

Ya no lo seguí desarrollando, el juego quedó a medias, pero como mencione, al comparar los resultados, me di cuenta de que finalmente el juego si ayudó a los alumnos a mejorar en esta área del Solfeo.

Con el apoyo de teorías cognitivas y del uso de juego en clase pretendo transformar una experiencia empírica y basada en la intuición a una propuesta formal y científica fundamentada en el saber ya comprobado de las teorías anteriormente mencionadas. Logrando con esto una propuesta que además de ser interesante y útil para su uso con los jóvenes aspirantes a músicos tenga también la solidez y respaldo adecuado para su buen uso.

## **2.1 Perspectiva social**

Para todo músico el desarrollo de un oído bien entrenado musicalmente constituye uno de los puntos centrales de su formación. El músico con “buen oído”

suele ser admirado y apreciado por su habilidad en tanto que el que no lo tiene suele ser visto con desdén por sus compañeros.

La existencia de músicos con oído absoluto y otros que tienen que cultivarlo (sin lograr, la mayor parte de las veces lo mismo que ellos), implica, desde el punto de vista social, que se llegue a realzar demasiado la figura del que tiene oído absoluto con la consiguiente disminución del que no lo posee.

Esta diferencia, hace que el hecho de que existan músicos que prácticamente no necesitan el entrenamiento auditivo, y otros tengan que pasar varios años practicándolo, se convierta en un problema delicado en la formación de los músicos y en la manera en que estos se desenvuelven dentro del medio artístico. Los que tienen oído absoluto suelen desarrollarse mejor y más fácilmente que los que no lo tienen, aunque también tengo que decir que hay tanto excelentes músicos con oído relativo como los hay con oído absoluto.

Con un sistema como el que propongo se podría ayudar mucho en la preparación de un músico, en cuanto el entrenamiento auditivo, ya que el juego, - como mencione anteriormente- logró, una mejoría más rápida y relajada en el desarrollo del oído musical. Así mismo, dadas las características del juego, aquellos alumnos que ya tienen oído absoluto o se les esta desarrollando, lo pueden practicar sin la presión de tener que seguir alguna de las metodologías para el desarrollo del oído relativo.

## 2.2 Perspectiva psicológica

En la actualidad la preparación musical es tan exigente como la que se requiere para cualquier otra carrera. El profesionalista de la música se desenvuelve usando y obteniendo los mismos grados que las otras profesiones (licenciaturas, maestrías, doctorados, etc.).

Pero no siempre fue así, Huizinga (2004, p. 207) menciona que “Fuera de su función religiosa, la música se estima, principalmente, como un pasatiempo noble y como una actividad artística admirable o simplemente como alegre diversión. Sólo muy tarde se llega a su apreciación como vivencia artística personal y emotiva... la reconocida función de la música ha sido, desde siempre, la de un noble juego social”

La idea de Huizinga de considerar a la música como un juego no es solamente de él, en varios países la palabra que designa la función de tocar un instrumento es: play; jugar.

Esta idea original de lo que era la música casi ha desaparecido en algunas partes, sobretodo en aquellas que tienen un alto nivel musical y la música es considerada como una profesión con todo el derecho que requiere.

De esta manera, la idea de que la música es un juego, desapareció de los conservatorios y las escuelas de música convirtiéndose en una carrera más, e incluso aun más exigente.

El actual sistema pedagógico utilizado en la mayoría de los conservatorios es el inductivo; el juego, y la música como juego quedan relegados a las escuelas de iniciación musical para niños. Este exceso de formalidad ha logrado frustrar las esperanzas de muchos estudiantes que no logran (principalmente por el enfoque pedagógico) las metas exigidas.

A través del juego se puede rescatar el sentimiento placentero de aprender y ejecutar la música. Ya que nos permite manifestarnos de manera alegre y espontánea durante el proceso de aprendizaje. Azucena Gandulfo (2004, p.36) menciona que “el juego permite un vuelco de todo el ser y una liberación energética que se reconoce en la alegría que se siente y que se transmite al aspecto lúdico. La alegría, sentimiento muchas veces relegado de los ámbitos de enseñanza, es la expresión del ser que curiosear, explora, construye y comparte con otros el descubrimiento de la realidad y el despliegue de su propia creatividad.”

En mi experiencia con la aplicación del juego en los grupos me di cuenta de que había “un antes” y “un después” del juego. El “antes” era el momento en que los jóvenes ya empezaban a cabecear de cansancio y el “después” cuando los jóvenes ya refrescados por la práctica mostraban una nueva energía y actitud para el trabajo en clase.

Resulta interesante la idea de Freinet (1946, citado por Leif y Brunelle, 1978). en cuanto a que “el propósito de la pedagogía debe ser, pues, llevar a los niños a obtener tanto placer en el trabajo como el que les produce el juego”(p. 70). La misma

idea debería aplicarse a los jóvenes. En los grupos en los que introduje el juego me tocó ver que al final del curso, y aún cuando no necesitaban seguir llevando la materia, ellos querían seguir con la parte de entrenamiento auditivo como una materia optativa, en contraste con los grupos en los que no utilice el juego, al final del curso simplemente pensaron en su calificación final, sin comentar ningún interés por continuar el curso como materia extracurricular. Este hecho me lleva a pensar que como dice Freinet, los primeros alumnos lograron obtener placer y gusto de algo que a otros alumnos, les parece una tarea difícil de conseguir, y el librarse de llevarlo los relaja, aún y cuando conocen la importancia de seguirlo desarrollándolo.

Si bien es cierto que los resultados obtenidos usando el juego fueron mejores que en los grupos en los que no lo use, desde el punto de vista psicológico y pedagógico me parece significativo el cambio de actitud en los alumnos respecto al curso, considero una gran ganancia el hecho de que los alumnos puedan llegar a interesarse en algo que al principio les parece difícil y estresante, y en varios de los casos, imposible de lograr.

### 3. Metodología para desarrollar la propuesta

De acuerdo a Sampieri (1999) el tipo de estudio que estoy presentando es de carácter exploratorio. En este tipo de estudios no se formulan hipótesis y sirven para preparar el terreno y ordinariamente anteceden a los otros tipos de investigación.

Dankhe (1986, citado por Sampieri, 1999) Menciona que los estudios exploratorios sirven para; “obtener información sobre la posibilidad de llevar a cabo una investigación más completa sobre un contexto particular de la vida real, investigar problemas del comportamiento humano que consideren cruciales los profesionales de determinada área, identificar conceptos o variables promisorias, establecer prioridades para investigaciones posteriores o sugerir afirmaciones (postulados) verificables”.

Como el objetivo general de este estudio es el de realizar una propuesta de enseñanza del Entrenamiento Auditivo a jóvenes, basada en las nuevas corrientes de enseñanza-aprendizaje, se presenta la siguiente metodología para elaborar la propuesta:

- 1) Consulta del marco teórico con los siguientes fines:
  - Fundamentar lo ya realizado hasta el momento.
  - Encontrar nuevos elementos que se puedan agregar al juego.

- Descartar los elementos que de acuerdo a la fundamentación teórica entren en conflicto o buscar otra manera de aplicarlos.

2) Observación del uso del juego en los grupos a los que les imparto la materia de Solfeo con el fin de:

- Recibir retroalimentación directa acerca las diferentes etapas del juego.
- Verificar los posibles alcances del uso del juego.
- Descartar los elementos que ya en uso entren en conflicto o buscar otra manera de aplicarlos dentro del marco contextual para el que se han pensado.

3) Organización de la propuesta en la forma en que se deba de emplear.

Incluyendo lo siguiente:

- Metodología.
- Material didáctico que sirva como ejemplo para aplicar la propuesta.
- Problemas y posibles soluciones.

## 4. El Juego

### 4.1 Definición del juego

De acuerdo a la definición dada por Huizinga (2004) el juego es en su aspecto formal:

Una acción libre ejecutada <<como si>> y sentida como situada fuera de la vida corriente, pero que, a pesar de todo, puede absorber por completo al jugador, sin que haya en ella ningún interés material ni se obtenga en ella provecho alguno, que se ejecuta dentro de un determinado tiempo y un determinado espacio, que se desarrolla en un orden sometido a reglas y que da origen a asociaciones que propenden a rodearse de misterio o a disfrazarse para destacarse del mundo habitual. (p. 27)

Huizinga menciona que tanto el hombre como los animales juegan, y lo hacen porque les agrada, porque encuentran gusto en ello, en eso radica su libertad, además es una actividad que se puede abandonar en cualquier momento; es algo superfluo, no conlleva las responsabilidades de la vida cotidiana. El juego es para el hombre una actividad fuera de la vida corriente, es, de hecho, utilizado para escapar de ella, creando lo que Huizinga llama: “una esfera temporera de actividad que posee su tendencia propia” (p. 21). Por tanto, el juego se manifiesta dentro de determinados límites de tiempo y espacio, agotando su curso y su sentido dentro de sí mismo. El jugador sabe en todo momento que una vez terminado el juego nada o muy poco

podrá hacer para modificar los resultados obtenidos en él. Termina el juego y se regresa entonces a cumplir con las responsabilidades de la vida diaria.

El campo de juego, ya sea material o ideal, siempre es definido de antemano en cualquier juego. Dentro de dicho campo existe un orden propio y absoluto dando lugar a otro rasgo del juego: crea orden, es orden. El juego exige un orden absoluto y la desviación más pequeña estropea todo el juego, lo hace perder su carácter, lo anula.

Para Huizinga (2004) un elemento importante del juego es la tensión, la cual se expresa en: incertidumbre, azar, en un tender hacia la resolución. Este elemento de tensión pone a prueba las facultades del jugador: su fuerza, su inventiva, su arrojo, su aguante, y también sus fuerzas espirituales, porque, en medio de su ardor para ganar el juego, tiene que mantenerse dentro de las reglas, de los límites de lo permitido en él. Esto último da también un sentido ético al juego.

Si bien es cierto que el hombre juega como niño, por gusto y recreo, por debajo de la vida seria, también es cierto que puede jugar por encima de este nivel: *juegos de belleza y juegos sacros*. En esta línea de pensamiento Huizinga coloca las diferentes fiestas religiosas así como las diferentes maneras en que el conocimiento o saber, se han transmitido en las diferentes culturas. Dicho saber, expresado a manera de acertijos incomprensibles fuera de una cierta organización o elite, constituyen una manera de jugar en la cual, lo serio y muchas veces sacro, se entremezclan con elementos lúdicos o de azar, característicos del juego.

## 4.2 El juego y la música

La conexión entre juego y música es tal que de hecho en algunos países la ejecución de algún instrumento se denomina con la palabra “jugar”. Esto sucede tanto en los idiomas árabes, germánicos, y en algunos idiomas eslavos, así como en el francés.

Huizinga (2004) señala que por muy natural que nos parezca la conexión entre juego y música conviene enumerar los elementos comunes para tener mas clara dicha conexión.

El juego se halla fuera de la racionalidad de la vida práctica, fuera del recinto de la necesidad y la utilidad, tiene su validez fuera de las normas de la razón, del deber y de la verdad. Lo mismo ocurre a la música. La validez de sus formas y de su función se halla determinada por normas que están más allá del concepto lógico y de las formas visibles o palpables. Estas normas sólo se pueden designar con un nombre propio y específico, y estos nombres corresponden tanto del juego como de la música; así, el ritmo y la armonía que, en el mismo sentido pleno, son los factores tanto del juego como de la música. (p. 202)

En muchas culturas antiguas se le ha dado a la música tiene un alto valor y significado, pero, únicamente dentro del contexto religioso. Fuera de este contexto la música se valora como un noble pasatiempo y como una habilidad artística o

simplemente como alegre diversión. La apreciación de la música como una expresión artística de alto valor es de tiempos muy recientes. Durante mucho tiempo tanto los ejecutantes como los compositores se encuentran entre los servidores, ya sea de reyes o de grandes potentados. Podemos citar el caso de músicos como Mozart y Haydn que fueron prestaron sus servicios a duques y reyes, aún y que se apreciaba su talento todo su trabajo lo llevaban a cabo formando parte de los servidores sin tener más derechos que cualquiera de ellos. Incluso en la actualidad también podemos encontrar al músico entre los ambulantes. Y porque no decirlo, entre los que piden caridad.

Señala Huizinga (2004) que el ambiente actual de los conciertos en que el público debe permanecer callado para apreciar las interpretaciones y con la adoración mágica de los directores es de fecha muy reciente. Es en el romanticismo en donde el alto contenido artístico y el profundo valor de la música empiezan a ser reconocidos, pero esto no significa que se hayan eliminado ninguna de las viejas funciones de la música (juego, pasatiempo, etc.) las cualidades de la vida musical continúan siendo lo que eran.

#### **4.3. El juego en el adulto**

Wallon (1965, citado por Leif y Brunelle, 1978) nos dice que la característica principal del juego del adulto parece residir en “el permiso”. Dicho permiso, es un permitirse el juego en algún momento para liberarse de las responsabilidades del día;

Hay pocos adultos por libres que sean para disponer de su tiempo o de su persona, que no hayan sido sorprendidos alguna vez esbozando un gesto furtivo para disimular que jugaban. Existen, sin duda, aquellos en quienes el juego provoca remordimiento. Pero en la mayoría el sentimiento de permiso acabó por prevalecer sobre la prohibición y acrecentó así la alegría de jugar. Permitirse el juego, cuando parece llegada la hora, ¿no es acaso reconocerse merecedor de una *tregua* durante la cual quedan suspendidas *las sujeciones, las necesidades y las disciplinas habituales?* (p. 14)

Leif y Brunelle (1978) señalan que entonces el juego es pues, un permiso para la *in-curia*, para la “des-preocupación”. “El criterio del juego del adulto es, pues, totalmente subjetivo y radica en el *autopermiso*” (p.16). El adulto se pone a jugar desde el momento en que se permite a sí mismo “*no deber*”, es decir; el no tener que hacer las cosas por estar obligado a realizarlas. El hablar de un autopermiso implica ya diferencias importantes con respecto al juego infantil, se puede decir que a diferencia del niño que puede ser visto jugando en cualquier momento, el adulto tendrá que permitirse un espacio de tiempo especial para ello, en el cual pueda desprenderse de sus propias responsabilidades sin temor a ser mal visto o criticado por ello.

Para Leif y Brunelle (1978) la naturaleza del placer experimentado por el jugador adulto no se trata de alegría, ni de felicidad, sino de un estado de ingravidez combinada con una gran despreocupación que podríamos designar con el vocablo

lacaniano *regocijo*. “El jugador se regocija de ver el mundo a sus pies, merced a la magia del juego, pendiente de sus iniciativas. La mano que sopesa la bocha o sobrevuela al tablero de ajedrez es la mano del destino” (p.17). Tiene entonces un carácter de dominio; el poder y la atención que le son negadas en la vida cotidiana, le son restauradas al momento del juego.

#### 4.4 El juego en el adolescente

En la adolescencia nos encontramos con un rechazo de los juegos cuya principal motivación es el placer. Leif y Brunelle (1978) mencionan que el adolescente considera que *placer y juegos* son para la infancia; “El adolescente, más serio que el adulto, manda a los menores “a jugar con los chicos de su edad”. Aparentemente él ya no quiere jugar” (p. 18). En la adolescencia el juego será más una mezcla de drama y placer. Al parecer, las conductas lúdicas del adolescente se centran en su identidad personal. La mofa, el desprecio y el desafío que aparecen en los juegos del adolescente reposan en la amarga mezcla de drama y placer. Para Leif y Brunelle el juego del adolescente se salva mediante el humor. Además agregan que la adolescencia, siempre dentro de una fantasía, pudiera ser considerada un *gran juego*.

En la etapa adolescente, los jóvenes, en pleno desarrollo, en plena revolución fisiológica, se preocupan ahora sobretodo por la forma en que son vistos por los otros, en contraposición con la impresión que ellos tienen de sí mismos. De acuerdo a Wallon (1965, citado por Leif y Brunelle, 1978, p. 21) “El juego del adolescente

tiene como misión tranquilizarlo con respecto a su existencia, permitiéndole, de esta manera, vibrar en el mayor grado posible de intensidad emocional”. Al respecto, Erikson (1966,citado por Leif y Brunelle, 1978) nos dice que es en el juego en donde el adolescente descarga su tempestad interior, permitiéndole externar sensaciones que ya de niño ya habia experimentado pero se encontraban contenidas en él.

#### **4.5 El juego en el proceso de aprendizaje**

Azucena Gandulfo (2004) presenta una propuesta de trabajo en donde se utiliza el juego como instrumento movilizador y proveedor de un ambiente estimulante para la producción. Menciona que recobrar la alegría, el bienestar y la satisfacción en la tarea de aprender, es una deuda que los docentes con sus educandos y consigo mismos.

También nos señala que es necesario un cambio de actitud con respecto al juego (Rechazo a incluirlo) y al trabajo en grupo ya que los dos son aspectos básicos que se retroalimentan dentro del proceso de aprendizaje. Siendo la anterior una de las conclusiones de las experiencias realizadas por ellos mismos en el perfeccionamiento del personal docente (la investigación realizada por Gandulfo y su grupo se llevó a cabo con maestros normalistas)

Para usar el juego como técnica de aprendizaje Gandulfo (2004) analiza los siguientes puntos:

1. El juego como generador de placer.
2. El juego como medio para lograr la acción del grupo.
3. El juego como disparador de la capacidad expresiva.
4. El juego revitaliza y promueve la imaginación
5. El juego como revelador de la conducta real.

*El juego como generador de placer.*

Por una concepción cultural el adulto que no juega, ni fantasea como una persona sensata y responsable. Con esto el rol del adulto se aleja de lo lúdico, de la afectividad y muchas veces vive en su fantasía situaciones gozosas que no se atreve a vivir en público.

Lo que se logra rescatar es el sentimiento placentero que da el juego, ya que este permite un vuelco de todo el ser y una liberación energética que se reconoce en la alegría transmitida a través del aspecto lúdico. Esta alegría, muchas veces ha sido relegada de los ámbitos de enseñanza.

*El juego como medio para lograr la acción del grupo.*

En este caso, el juego se considera como un medio y no como un fin para lograr la tarea propuesta. Gandulfo (2004) señala que “el juego activa la conducta del grupo, y cuanto más elaboración les demande a los participantes, cuanto más

alegría les proporcione, tanto mejor se comprenderá la necesidad de aprender a construir juntos en un clima de cooperación y de respeto” (p. 36). Las características propias del juego en grupos son las que se denominan como “técnicas activas”. Y las escuelas que las usan serían “la escuela activa” en contraposición a la escuela tradicional.

*El juego como disparador de la capacidad expresiva.*

El juego es en la metodología de Gandulfo una actividad que dispara el desarrollo de todos los sentidos, a diferencia de la escuela tradicional en la que se da preferencia a lo oral y lo escrito. Para promover la expresividad se comienza con lo mas simple: el deseo de gritar, cantar, moverse, gestualizar, pintar o dibujar, hasta acceder, a niveles de expresión mas complejos.

*El juego revitaliza y promueve la imaginación*

La autora considera el juego como un instrumento que revitaliza y promueve la imaginación en los grupos de aprendizaje porque la propuesta lúdica lleva al grupo a un clima de distensión y alegría liberador de la fantasía. Además señala que las consignas abiertas en los juegos que estimulan la imaginación, promueven el pensamiento creativo.

*El juego como revelador de la conducta real.*

En este caso la autora se refiere únicamente al docente, mencionando las diferentes actitudes que estos adoptan; temor, bloqueo o extrema dependencia del accionar de los compañeros, actitudes extremadamente detallistas o perfeccionistas que dificultan la tarea designada en el juego, etc.

## **5 Teorías del aprendizaje**

Uno de los objetivos de esta propuesta es la de estar fundamentada en las nuevas corrientes de enseñanza-aprendizaje. Se ha escogido el constructivismo y la teoría del desarrollo cognitivo de Piaget para fundamentar la propuesta porque se considera que son las más adecuadas para lograr un buen trabajo.

A continuación se define y explica en que consiste el constructivismo para después pasar a un resumen de la teoría cognitiva de Piaget.

### **5.1 Definición de constructivismo.**

De acuerdo a Díaz, Barriga y Hernández (2005) el constructivismo nace como una corriente epistemológica ocupada de discernir los problemas de la formación del conocimiento en el ser humano. Según Delval (1997, citado por Díaz, Barriga y Hernández, 2005) podemos encontrar elementos del constructivismo en obras de autores como Vico, Kant, Marx o Darwin. En el pensamiento de estos autores existe la convicción de que los seres humanos son el producto de su capacidad para reflexionar sobre los conocimientos adquiridos de una manera activa (no de manera pasiva del ambiente) con lo cual han transformado la naturaleza y construido la cultura. Mario Carretero (1995, p. 21) define el constructivismo de la siguiente manera:

El constructivismo es la idea que mantiene que el individuo –Tanto en los aspectos cognitivos y sociales del comportamiento como en los afectivos- no es

un mero producto del ambiente ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción entre esos dos factores. En consecuencia, según la posición *constructivista*, el conocimiento no es una copia de la realidad, sino una *construcción* del ser humano. ¿Con qué instrumentos realiza la persona dicha construcción? Fundamentalmente con los **esquemas**<sup>1</sup> que ya posee, es decir, con lo que ya construyó en su relación con el medio que le rodea. Esta construcción que realizamos todos los días y en casi todos los contextos en los que se desarrolla nuestra actividad, ¿de qué depende? Depende sobre todo de dos aspectos, a saber: de la representación inicial que tengamos de la nueva información y de la actividad, externa o interna, que desarrollemos al respecto. Completando la definición de Carretero; Díaz y otros (2005) destacan el papel del docente en la enseñanza constructivista, no sólo como un transmisor de conocimientos, guía o facilitador del aprendizaje, sino como mediador de este, enfatizando la ayuda pedagógica que da al alumno.

## 5.2 La teoría de Piaget y la escuela de Ginebra

La teoría cognitiva de Piaget es considerada como una de las más importantes dentro del constructivismo. Carretero (1995) la considera como la visión más completa ya que abarca el desarrollo cognitivo desde el nacimiento hasta la edad

---

<sup>1</sup> (Un esquema es una representación de una situación concreta o de un concepto que permite manejarlos internamente y enfrentarse a situaciones iguales o parecidas en la realidad)

adulta, abarcando en ella una gran cantidad de aspectos como el desarrollo moral, nociones sociales, lógicas, etc. La importancia de la teoría de Piaget, es tal que, como menciona Carretero; muchos investigadores siguen usando los contenidos piagetianos para estudiar el desarrollo cognitivo aunque se sitúen en posiciones teóricas diferentes.

A continuación se presenta un extracto del resumen de la teoría de Piaget (El resumen completo es considerado por Carretero como uno de los mejores resúmenes de la teoría de Piaget) realizado por el investigador neopiagetiano Robbie Case (1989, citado por Carretero, 1995):

“A) El desarrollo cognitivo puede comprenderse como la adquisición sucesiva de estructuras lógicas cada vez más complejas que subyacen a las distintas áreas y situaciones que el sujeto es capaz de ir resolviendo a medida que crece. En este sentido, los estadios pueden considerarse como estrategias ejecutivas cualitativamente distintas que corresponden tanto a la manera que el sujeto tiene de enfocar los problemas como a su estructura.

B) Así es posible mostrar que tareas aparentemente diferentes, tanto en su forma como en su contenido, poseen una estructura lógica similar que permite predecir su dificultad y ofrecer una perspectiva homogénea del comportamiento intelectual. Por tanto. La teoría de Piaget ha permitido mostrar que en el desarrollo cognitivo existen regularidades y que las capacidades de los alumnos no son algo carente de conexión, sino que guardan una estrecha relación unas con otras.

C) En este sentido, las adquisiciones de cada estadio formalizadas mediante una determinada estructura lógica, se incorporan al siguiente ya que dichas estructuras poseen un orden jerárquico.

D) Como se ha dicho anteriormente, la capacidad de comprensión y el aprendizaje de la información nueva está determinada por el nivel de desarrollo cognitivo del sujeto. Por tanto, existen unos límites para el aprendizaje que están determinados por las capacidades de los alumnos a medida que avanzan en su desarrollo cognitivo.

E) De esta manera, el avance cognitivo sólo se puede producir si la información nueva es moderadamente discrepante de la que ya se posee. Sólo en este caso se producirá una diferenciación o generalización de esquemas que puedan aplicarse a la nueva situación. Como puede suponerse, lo que sucede, si existe demasiada discrepancia entre la información nueva y los esquemas del sujeto, es que éste no podrá asimilar la información que se le presenta.

F) Por tanto, se postula que lo que cambia a lo largo del desarrollo son las estructuras, pero no el mecanismo básico de adquisición del conocimiento. Este mecanismo básico consiste en un proceso de equilibrio, con dos componentes interrelacionados de *asimilación* y *acomodación*. El primero se refiere a la incorporación de nueva información a los esquemas que ya poseen, y el segundo, a la modificación de dichos esquemas.”

Carretero (1995) menciona que es importante añadir que la relación entre la *asimilación* y la *acomodación* es altamente interactiva. Por tanto, no es posible asimilar toda la información que nos rodea, sino solo la que nos permite nuestro conocimiento previo, lo cual supone que la asimilación está determinada por los procesos de acomodación y viceversa. El resultado final de la interacción, entre los procesos de acomodación, y asimilación es la *equilibración*, la cual se produce cuando se ha alcanzado un equilibrio entre las discrepancias contradicciones que surgen entre la información nueva que hemos asimilado y la información que ya teníamos y a la que nos hemos acomodado.

### **5.2.1 Los estadios piagetianos**

Los equilibrios mencionados son susceptibles de romperse y el momento más notorio de esta ruptura se da en paso de un estadio a otro (Carretero, 1995). Para entender lo que es un estadio piagetiano se presentan las características de estos, de acuerdo a Carretero:

A) No es un período del desarrollo cuyos límites están definidos de manera arbitraria. Es decir, dichos límites no están marcados por una convención social o cultural, sino que indican saltos bruscos en las capacidades del individuo. Por tanto, el paso de un estadio a otro no es simplemente un cambio cuantitativo, sino también cualitativo. Los estadios piagetianos suelen coincidir con adquisiciones y cambios en el comportamiento infantil observables por cualquier persona. Por ejemplo, el final

del estadio sensorio motor suele coincidir con la aparición del lenguaje y la consolidación de la locomoción en posición erecta; y el comienzo de las operaciones concretas suele situarse al principio de la escolaridad formal. Probablemente, por esta razón los estadios piagetianos suelen considerarse como un instrumento puramente convencional para dividir el desarrollo infantil. Sin embargo, ésta no es la posición piagetiana en absoluto. Como se ha indicado anteriormente, la concepción piagetiana supone que al llegar a un estadio, las capacidades cognitivas sufren una fuerte reestructuración.

B) Cada estadio Posee unos límites de edad que son bastante precisos aunque puedan variar de unas poblaciones a otras, lo cual implica una concepción del desarrollo según unas constancias predeterminadas.

C) Las adquisiciones cognitivas dentro de cada estadio no son productos intelectuales aislados, sino que guardan una estrecha relación formando lo que suele denominarse una estructura de conjunto. Por tanto la aparición y el dominio de unos determinados contenidos van acompañados de la adquisición de otros por parte del individuo. En esto reside precisamente el valor heurístico de los estadios, en que permiten determinar la tarea o el tipo de tareas a las que puede enfrentarse con éxito un alumno de una determinada edad.

D) Estas estructuras de conjunto son integrativas y no se sustituyen una a otras; cada una resulta de la precedente, incluyéndola como una estructura subordinada, y

prepara a la siguiente, integrándose después en ella. Un estadio se caracteriza además por tener un periodo inicial de preparación y otro final de culminación.

Cuadro de los Estadios del Desarrollo Cognitivo. Según Mario Carretero (Carretero, 1995, p. 36)

<b>Estadios del desarrollo cognitivo</b>	
<b>Sensorio motor</b> (0-2 años)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Inteligencia práctica: permanencia del objeto y adquisición del esquema medios-fines. Aplicación de este esquema a la solución de problemas prácticos.</li> </ul>
<b>Operacional concreto</b> (2-12 años) Subperiodo preoperatorio (2-7 años)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Transición de los esquemas prácticos a las representaciones. Manejo frecuente de los símbolos. Uso frecuente de creencias subjetivas: animismo, realismo y artificialismo. Dificultad para resolver tareas lógicas y matemáticas.</li> </ul>
Subperiodo de las operaciones concretas (7-12 años)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mayor objetivación de las creencias. Progresivo dominio de las tareas operacionales concretas (seriación, clasificación, <i>etc.</i>).</li> </ul>
<b>Operacional formal</b> (12-15 años y vida adulta)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Capacidad para formular y comprobar hipótesis y aislar variables. Formato representacional y no sólo real o concreto. Considera todas las posibilidades de relación entre efectos y causas.</li> <li>• Utiliza una cuantificación relativamente compleja (proporción, probabilidad, <i>etc.</i>).</li> </ul>

Tabla 01.

Quizá convenga mencionar la revisión que el propio Piaget introdujo en su teoría unos cuantos años antes de que comenzaran a publicarse numerosos trabajos. Las modificaciones fundamentales concernían a las edades típicas de adquisición de este tipo de pensamiento, así como a su ámbito de aplicación. Es decir, el psicólogo

de Ginebra mantenía, por un lado, que **las operaciones formales podían adquirirse no sólo durante la adolescencia, sino entre los quince y los veinte años**, y, por otro lado, que su aplicación suponía una dificultad distinta en cada contenido, con lo que cada sujeto utilizaría las operaciones formales sobre todo en su ámbito de especialización.

## 6 Modernas metodologías musicales

Los métodos modernos de enseñanza musical, basados en el mejor conocimiento del individuo aportado por el avance de los estudios psicológicos, han proporcionado innumerables elementos nuevos, los cuales permiten una enseñanza más viva y activa que en el pasado. Se trata de dar a todos los niños una educación musical general básica, introduciéndolos en el mundo de la música; la finalidad de los maestros de música no es hacer del niño un virtuoso, un artista ó un músico, sino lograr que ame la música.

Los métodos más difundidos o que han servido de base para el desarrollo de otros son:

- Método Dalcroze
- Método Orff
- Método Kodaly

### 6.1 Método de Jaques Dalcroze

Compositor y pedagogo originario de Suiza (1865-1950) es conocido mundialmente por su sistema *eurítmico* de educación musical a través del ritmo, en el que se acopla el movimiento corporal al ritmo de la música. Su método, conocido

también como rítmica Dalcroze fue presentando en Ginebra el año 1904 alcanzando su máxima divulgación en el segundo cuarto del siglo XX. (Veltri, 1979)

De acuerdo a Bachmann (2002) para Dalcroze la teoría debe ser después de la práctica; experimentar la música con el movimiento del propio cuerpo, con la voz o tocando un instrumento.

El método Dalcroze se aplica principalmente en los cursos infantiles. Bachmann menciona que Dalcroze pensaba que los niños de pocos años unen con mayor facilidad lo espiritual con lo físico, y que para el infante, más que ninguna otra educación, es un factor de formación y de equilibrio del sistema nervioso.

De acuerdo a Veltri (1979) en el método Dalcroze se ponen en juego las principales actividades de nuestro ser, ya que se trabaja sobre las facultades de:

- Atención
- Inteligencia
- Rapidez mental
- Sensibilidad
- Movimiento

Y los objetivos del método son los siguientes:

- Facilitar el desarrollo del sentido rítmico, la atención, y por encima de todo; el control y el dominio de uno mismo.

- Promover la coordinación de los movimientos corporales mediante el desarrollo del sentido rítmico.
- Estimular las capacidades expresivas y creadoras.

Veltri menciona que la rítmica Dalcroze se basa en la improvisación. Los niños comienzan a caminar libremente y entonces empieza el piano siguiendo el tempo natural del niño y luego el maestro empieza a variar la velocidad y ritmo, haciendo que los niños sigan el sonido del instrumento. También realiza juegos de atención, consistentes en marchas y detenciones súbitas. Más tarde aparecen los llamados ejercicios de inhibición; el maestro toca una frase musical en el piano y los niños acompañan con movimientos espontáneos y paran en espera de otra frase. Mediante esto se busca dominar el cuerpo totalmente en busca de la sensibilidad.

El papel del maestro es muy importante ya que debe de observar, dirigir y corregir pero no debe ser modelo para imitar porque limita la creatividad del alumno. La gimnasia rítmica exige una determinada concentración que se logra mediante el entrenamiento. Las clases no deben de durar más de 30 minutos.

Para finalizar, Veltri resume los principios de la Euritmia en:

- La relación de tiempo-espacio-energía del movimiento corporal tiene su contraparte en la expresión musical.

- La musicalidad puede ser estimulada mediante el uso consciente del movimiento del propio cuerpo.
- Pueden idearse experiencias agradables y satisfactorias.

Los estudios técnicos de Eurítmica ideados por Dalcroze son flexibles respecto a las necesidades de la clase y debe ser el maestro el que escoja o cambie los ejercicios de acuerdo a las necesidades de la clase.

## **6.2 Método Orff**

C. Orff (1895-1982) compositor y director de orquesta alemán, fundador del Güntherschule en donde desarrolló técnicas de educación musical basadas en el movimiento del cuerpo, el uso de xilófonos y otros instrumentos de percusión. Interesado profundamente por la pedagogía musical escolar, publicó, entre 1950 y 1954, su obra “Música para niños”, en la que colaboró también G. Keetman. Randel (1999)

De acuerdo al análisis realizado por Veltri (1979) el método Orff se puede resumir en los siguientes apartados:

- Solo después de la práctica se puede pasar a la reflexión teórica sobre lo realizado ya que solo así se asegura la transferencia de los conocimientos.

- El primer contacto con el ritmo, la melodía y la métrica se consigue por medio del lenguaje. Hablar en diferentes registros, en canon, en forma recitativa o puramente rítmica, conduce al canto.
- La unión rítmica de lenguaje-música-danza, ensamblados por la unidad del ritmo favorece la motivación y aumenta la capacidad de observación y de expresión.
- El alumno vive la forma y la dinámica de la música por medio del movimiento de su cuerpo.
- El impulso natural de moverse, siempre presente en el niño, esta la necesidad de expresarse a través del lenguaje hablado o cantado.
- En todas las culturas la música es esencialmente comunicación. El hacer y oír música deben ser considerados por el alumno como producto de las relaciones sociales.
- En todo proceso educativo musical no se puede olvidar la dimensión tímbrica instrumental. Con el empleo de los instrumentos musicales.
- La formación musical no puede limitarse a la reproducción o a la interpretación. Es básico apoyar la iniciativa de los alumnos para que ellos realicen aportaciones propias. Improvisar, crear un ritmo, un texto, una melodía o unos pasos de danza serán actividades habituales en todo proceso educativo musical.

Al igual que en el método Dalcroze, cada profesor según su intuición y circunstancia, acomodará los ejercicios a su capacidad y a sus necesidades, procurando seguir con fidelidad los principios del método.

Veltri señala que Orff buscó los elementos de su método en el folklore de su país. Se comienza por la palabra, luego la frase, y ésta trasciende al cuerpo, transformándolo en un instrumento de percusión, capaz de ofrecer las mas variadas combinaciones de timbres Llegando a la denominada percusión corporal (uso del cuerpo como un instrumento de percusión)

Por ejemplo:

Con los pies se dan golpes contra el suelo.

Con las manos batir las palmas combinados de chasquidos, golpear en las bancas, etc. Mediante este tipo de juegos se desarrollan su inteligencia, ejercitan sus posibilidades motrices mediante el manejo de su cuerpo, accionando o tocando algunos instrumentos, además obtienen confianza en sí mismos al contemplar o sentir el efecto de su creación personal.

En su sistema Orff utiliza el eco: es la repetición exacta de un motivo rítmico o melódico dado. Con estos ejercicios del eco (rítmicos y melódicos) el niño va aumentando el desarrollo de sus destrezas y habilidades, agilizando su mente y su atención, lo que facilitará el trabajo de preguntas y respuestas rítmicas y melódicas.

Veltri agrega que para llegar al canto Orff procede en forma similar a la indicada para la instrumentación y ejecución:

1. Trabaja la estructura rítmica de la letra marcando los pulsos, acentos y reproduciendo el ritmo de la letra por medio de las palmas, golpes de pies o percusiones.
2. Cuando la frase rítmica esta segura, se entona la canción con el nombre de las notas.
3. Finalmente se canta la canción con letra.

### **6.3 Método Kodaly**

A continuación se presenta el trabajo de Zoltan Kodaly, basado en la recopilación que hiciera Leonor Veltri (1979).

Zoltan Kodaly (1882-1967), eminente compositor húngaro, se dedicó a la mejoría de la música escolar en su país natal, a través de sus artículos, conferencias y libros sobre música, ha inspirado a los maestros e influido en la educación musical por toda Hungría. Su influencia gradualmente se ha ampliado y algunos de sus métodos han echado raíces también en Estados Unidos.

Kodaly consideraba que la educación de los niños no debería comenzar después del jardín de niños y que los niños entre la edad de 3 y 7 años eran formativos y el periodo más importante del desarrollo infantil. Kodaly también considera que las tonadas pentáfonas eran especialmente adecuadas para las experiencias iniciales de los niños, pues el infante no debe preocuparse de los semitonos de la escala diatónica y así, puede lograr una entonación clara.

Z. Kodaly junto con B. Bartok realizó investigaciones profundas del folklore de su país tratando de definir la identidad musical de su país. Este trabajo contribuyo al desarrollo científico de la etnomusicología y dio como origen a una labor educativa cuyo propósito era educar musicalmente a todo el pueblo.

Para Kodaly un buen nivel de formación musical sólo se alcanza con el entrenamiento sistemático del oído, de la mente, de la sensibilidad y de la habilidad manual.

La filosofía del método Kodaly se construye sobre los siguientes postulados:

1. Buscar en las raíces de cada pueblo las bases para la educación musical general.
2. Desarrollar al máximo la sensibilidad auditiva y con especial atención al oído interno.
3. Considerar al canto como base para la enseñanza musical general y para desarrollar el oído interno, dificultades progresivas y de acuerdo a su edad.
4. Iniciar la educación musical cuanto antes, procurando que reciban siempre música de calidad.
5. Educación musical partiendo de las vivencias.
6. Fomentar la educación musical de base y fomentar la lectura de partituras.

Ya en el trabajo en clase Kodaly propone la *fonomimia*, la practica del *solfeo rítmico silábico* y del *solfeo relativo*, *el dictado musical* y *la lectura a primera vista*,

*la practica instrumental, la audición musical y el coro, y la agrupación instrumental.*

- El uso de la *fonomimia* se utiliza para visualizar las relaciones sonoras asignando una posición y una altura de la mano y del antebrazo para cada nota.
- La practica del *solfeo silábico* se realiza utilizando sílabas e incluso palabras con una significación rítmica.
- La practica del *solfeo relativo* conocido también como *Do móvil*; estas representan las relaciones interválicas, aplicando las mismas relaciones silábicas a cualquier altura.
- El *dictado musical* y la *lectura a primera vista* de deben realizar desde los comienzos de la educación musical escolar.
- *La práctica instrumental* debe ser un aspecto a trabajar relacionado con la materia musical que se practica en clase.
- En *la audición musical* el alumno debe conocer fragmentos y obras completas tanto vocales como instrumentales de compositores celebres.

- El *coro y la agrupación instrumental* a la vez que resulta un estímulo y una distracción para el alumno es uno de los mejores medios de formación musical o de socialización. Veltri (1979)

## **7 Contexto de estudio**

### **7.1 Descripción del grupo en que se utilizará**

La propuesta se puede implementar en cualquiera de los primeros 4 semestres del nivel técnico en música de la Facultad de Música de la UANL.

El nivel técnico consta de 6 semestres en total pero únicamente en los primeros 4 se imparte la materia de Solfeo.

Enumeración de las características:

- Se puede entrar sin conocimientos de música (muy pocos los tienen)
- Se puede entrar a cualquier edad (aunque la mayoría oscila entre los 15 y los 19 años)
- Aunque existe un nivel anterior a este (el nivel Elemental) casi nadie viene de ahí.
- Ingresan pocos adultos, que por lo general abandonan las clases en los primeros semestres.
- Los grupos son de alrededor de 30 personas
- En las aulas se cuenta con piano y equipo de sonido
- Las aulas, cuentan con clima.
- Una buena parte de los que ingresan no tienen una idea clara de lo que se hace en una escuela de Música o simplemente no es lo que buscaban (Llegan

buscando materias para ser artistas populares o piensan que las materias van a ser una especie de pasatiempo)

## 7.2 Ubicación y distribución del curso en el currículo

Después del instrumento, la materia de Solfeo es la más importante. Se puede llegar a ser un excelente músico tan solo estudiando Solfeo y el instrumento escogido (dentro del currículo de la Facultad de Música de la UANL la materia de Solfeo y la de Instrumento son las que tienen más créditos)

El curso de solfeo dentro del nivel Técnico comprende los primeros pasos en la enseñanza musical, dándole al alumno la capacidad de dominar a un nivel aceptable las siguientes habilidades:

- **Lectura musical:** Reconocimiento e interpretación de la música escrita en diferentes claves (Claves de Sol, Fa ,Do en tercera, Do en cuarta)
- **Solfeo Cantado:** Capacidad de entonar vocalmente la música escrita en una tonalidad determinada.
- **Rítmica y métrica:** Capacidad de ejecutar ritmos escritos con diversas complejidades en compases simples y compuestos.
- **Entrenamiento Auditivo:** Capacidad de reconocer de manera auditiva diferentes partes de la música (líneas melódicas, sucesiones de acordes, intervalos, etc.)

Con esto en mente el alumno debe cursar cuatro semestres de Solfeo del total de seis del nivel técnico, quedando preparado para su ingreso al nivel de licenciatura.

Para lograr lo anterior la materia de Solfeo tiene tres frecuencias por semana de dos horas cada una.

## **8 Hacia una propuesta que permita el uso del juego en la enseñanza del Entrenamiento Auditivo**

En este apartado se analizará la propuesta con vista a ir fundamentando cada una de las partes en que consiste. Primeramente se analizarán las partes más generales siguiendo los puntos que Díaz y otros (2005) mencionan, y que de acuerdo a la visión constructivista son los que un docente debe considerar para promover el aprendizaje entre sus alumnos:

- Características, carencias y conocimientos previos de los alumnos.
- La infraestructura y facilidades existentes
- Los contenidos y materiales de estudio
- La tarea de aprendizaje a realizar
- El sentido de la actividad educativa y su valor real en la formación del alumno

Dentro de los puntos anteriores también se recurrirá a las teorías del juego para fundamentar lo que sea necesario conforme a las exigencias de cada apartado y de la propuesta misma.

Después se realizará la presentación de la propuesta (del juego), explicando la forma de aplicarlo en base a su fundamentación teórica y las soluciones a los problemas y dificultades al momento de aplicar cada una de las partes.

### 8.1 Características, carencias y conocimientos previos de los alumnos.

La edad de los alumnos oscila mayoritariamente entre los 15 y los 19 años. La mayoría carece de conocimientos formales de música, aunque algunos ya tocan algún instrumento al momento de empezar el primer semestre.

De acuerdo a Carretero (1995) los estudiantes se ubicarían en el estadio piagetano *operacional formal*. Lo cual significa que su desarrollo mental ya está completo o en vías de completarse. La mayor parte están ya en el final de la adolescencia. Y es en esta etapa en la que Lief y Brunelle (1978) señalan que los adolescentes tienden a rechazarlo el juego (base de esta propuesta) si la principal motivación de este es el placer. Esto podría representar una dificultad, sin embargo, el diseño del juego ha sido realizado con un fin pedagógico que el alumno fácilmente puede notar al participar en él. El juego también aprovecha y fomenta el interés del alumno en desarrollar un buen oído musical. Entre las carencias de los alumnos está precisamente su dificultad para reconocer las diversas combinaciones de sonidos, ya que la mayoría apenas inicia sus estudios musicales, por tanto, los alumnos tienen un verdadero interés en lograr las metas del juego: reconocer con la simple escucha los sonidos y ritmos que se están tocando. Piaget (1995, p. 49) menciona acerca del interés que “su intervención moviliza las reservas internas de fuerza y basta con que interese un trabajo para que éste parezca fácil y para que disminuya la fatiga”.

En las observaciones realizadas en los grupos ni la edad ni la falta de estudios musicales fueron obstáculo para la aplicación del juego en clase. También es

conveniente señalar que el diseño del juego permite que se pueda aplicar tanto a estudiantes principiantes como a los avanzados.

## **8.2 La infraestructura y facilidades existentes**

Esta parte no presenta ningún problema o impedimento para la implementación de la propuesta. Todas las aulas cuentan con piano y con el aislamiento acústico adecuado para poder percibir bien el sonido de este. Se cuenta también con copiadora de uso exclusivo de los maestros y con computadoras equipadas con software de música para poder diseñar y presentar la parte escrita de las prácticas de manera adecuada.

## **8.3 Los contenidos y materiales de estudio**

La propuesta va dirigida al área del Solfeo conocida como Entrenamiento Auditivo, en la cual se capacita al alumno para reconocer los doce sonidos musicales en las diversas combinaciones en que pueden aparecer en la música (arpeggios, escalas, progresiones armónicas, etc.). Durante la aplicación de la propuesta el alumno tan sólo necesita lápiz y cuaderno de pautado. El material escrito que en algún momento necesitará, le será proporcionado por el maestro.

#### 8.4 La tarea de aprendizaje a realizar

Como ya se menciono anteriormente, los alumnos se pueden ubicar en el estadio piagetiano *operacional formal*. Dada la facilidad que a esta edad ya tienen los estudiantes para hacer abstracciones o síntesis de conceptos, el sistema pedagógico que actualmente se utiliza se basa más en lo oral y escrito, que en aquello que para un músico reviste de vital importancia; *lo que escucha*. Como menciona Veltri (1979) los métodos utilizados para la enseñanza musical a los niños (Kodaly, Orff, Dalcroze) si contemplan y mantienen como filosofía, la idea de primero escuchar y experimentar la música, para después pasar a los conceptos teóricos.

La utilización de métodos como Dalcroze o Kodaly para enseñar a los jóvenes se ve frenada por diversas razones. En estos métodos los alumnos tienen que caminar o moverse alrededor de toda el aula siguiendo la música y realizando diversos movimientos de acuerdo a ella. Para un grupo de niños resulta fácil realizarlo ya que por su tamaño no tendrán problema de moverse libremente por el aula sin temor a tropezar con alguno de sus compañeros, por otra parte, los grupos infantiles suelen tener menor cantidad de alumnos que los grupos destinados a los jóvenes. Además de la falta de espacio para moverse, el joven es más renuente a realizar movimientos con el cuerpo mientras camina o se mueve alrededor del aula.

Otra razón por la cual no se emplean dichos métodos, es porque se utilizan grabaciones de música previamente escogida y analizada, para desarrollar alguna actividad en específico. No existe suficiente material ya listo para abordarlo en clase,

es el maestro el que tiene que generarlo, y se requiere una buena cantidad de material para poder sostener la clase. Lo que sucede entonces es que se suele repetir o repasar varias veces el mismo material. Cuando se trata de niños que tienen todavía muchos años por delante de estudio musical no existe ningún problema si se repite la misma actividad en otro día, o si se trabaja de nuevo el desarrollo de alguna habilidad (de hecho hay que hacerlo para reafirmar lo que se ha trabajado), pero cuando se trata de jóvenes, dada su capacidad analítica, comienzan a preguntarse cuando van a ver algo nuevo o diferente, llegando a desesperarse si no logran percibir algún avance.

Es muy atractiva la idea de usar música grabada en una práctica de Entrenamiento Auditivo, y no hay duda de que se debe de llegar a realizar en algún momento. Pero no solo nos enfrentamos a la dificultad de muchas veces no encontrar la grabación adecuada que contenga lo que queremos trabajar en determinado momento, sino que también, como menciona Krumhansl (2001) al señalar que por muy explícitos que sean algunos elementos de la música como la melodía, la repetición de algún ritmo o la estructura musical, no significa que el que escucha los este percibiendo. Muchas veces al trabajar con música grabada el alumno tan solo percibe algunos elementos de esta; puede estar siguiendo el ritmo pero no escuchar lo que tocan los bajos, o puede escuchar la melodía pero alcanza a percibir los cambios armónicos, etc.

Krumhansl agrega que la capacidad del que escucha para procesar y estructurar la información que ha escuchado tiene que ver con su capacidad para aprehender y recordar relaciones entre los eventos de sonido. Y es aquí en donde esta

propuesta puede jugar su mejor papel; preparando al que escucha, para que pueda, de manera gradual, ir relacionando lo que ha escuchado con la manera de escribirlo, ofreciéndole, de esta manera, una forma más, de estructurar y definir lo que escucha.

Por otra parte, los métodos, en los que el juego y el movimiento del cuerpo tienen un papel preponderante, ya han probado su eficacia en la enseñanza musical dirigida a los infantes. Además, como señala Gandulfo (2004) acerca del juego, en su investigación dedicada a los adultos; el juego es revitalizante, dispara el desarrollo de todos los sentidos, activa la conducta del grupo, distensiona y libera la alegría. Con tantas cosas a favor no se puede ignorar su uso pedagógico en el aula de música, aunque, para su uso en los jóvenes se tenga que recurrir a adaptaciones que resuelvan las dificultades en su aplicación.

En este sentido, *la tarea de aprendizaje a realizar*, en esta propuesta, consiste en un **Juego** que:

- Se ha diseñado de tal manera que los jóvenes no tengan que moverse de su lugar para realizar cada uno de los movimientos requeridos.
- No se requieren grabaciones de música. Todo se realiza utilizando el piano.
- El maestro puede preparar con tiempo lo que quiere practicar o improvisarlo en ese mismo momento.

## **8.5 El sentido de la actividad educativa y su valor real en la formación del alumno**

La actividad educativa es llevada por el Docente, el cual, dentro de la propuesta se mantiene como un guía y moderador dentro del juego. Incluso, por momentos, se convierte en un jugador más ya que tiene que improvisar y mantener el interés en lo que se este ejecutando. Fuera del juego el docente puede adoptar la actitud que más le convenga en su sistema de enseñanza, por tanto, su valor real en la formación del alumno no se comenta en este estudio.

## **8.6 Análisis y fundamentación de la estructura interna del Juego**

### **8.6.1 Presentación del Juego**

El juego consiste de cuatro partes. El orden en que están acomodadas se corresponde con la filosofía de métodos como Dalcroze, Orff y otros en los que primero se experimenta la música y después se pasa a la teoría. Veltri (1979)

Partes del juego

**La primera parte:**

Consiste en tocar dos notas diferentes en el piano (Do y Sol) dentro de un patrón rítmico determinado. Los estudiantes deben seguir el movimiento de cada nota con un movimiento de una mano o de un pie. Las notas se tocan intercalándose entre un esquema rítmico y otro. Se debe de repetir varias veces un patrón rítmico hasta que el estudiante lo esta realizando bien (el estudiante puede comparar su movimiento con el de sus compañeros o sino el maestro le puede decir la nota que esta tocando).

En esta primera parte del juego se ejercita el oído, y el ritmo corporal esencialmente.

**La segunda parte:**

El maestro toca una nota de las trabajadas anteriormente pero en esta ocasión el estudiante debe de cantar y decir el nombre de la nota ejecutada. Al principio el maestro solamente toca las notas usadas anteriormente pero después se pueden agregar notas diferentes que el estudiante no conozca, en este caso, el estudiante espera a que aparezca la nota ya conocida por él y la canta.

En esta segunda parte del juego se ejercita el oído y la entonación.

**En la tercera parte:**

Se les reparten partituras a los estudiantes en las cuales aparecen las notas utilizadas pero en módulos de dos compases (cada modulo numerado). El maestro

dicta uno de los módulos varias veces hasta que alguno de los estudiantes dice cual es el que se esta tocando.

En esta tercera parte se ejercita el oído y se trabaja la relación de la nota escuchada con su escritura (por tanto también se trabaja la representación visual del sonido, tanto en su altura así como rítmicamente)

#### **La cuarta parte:**

Esta parte nunca es tomada a juego ya que consiste en el tradicional Dictado melódico. Aun así, se puede continuar trabajando en un clima relajado si se usan únicamente las notas y ritmos trabajados anteriormente y eliminando la calificación. Es mejor que el alumno detecte el tipo de falla que comete y la corrija, a que centre su atención en la calificación obtenida.

#### **8.6.2 Reglas del Juego**

El uso de reglas en el juego lo menciona Huizinga (2004) afirmando que son obligatorias y que no permiten duda alguna. Huizinga agrega que las reglas determinan lo que se puede hacer y lo que no, en el mundo provisional que se ha destacado, y que además ayudan a crear orden dentro de este.

Las reglas para este juego son:

- Los alumnos seguirán con movimientos de la mano o de los pies el ritmo de la nota asociada, pueden voltear a ver a sus compañeros para comparar si están bien.
- El maestro puede ayudar al grupo diciéndoles la nota que es.
- En ningún momento el maestro califica o juzga la actuación de alguno de los estudiantes.
- Uso de lápiz y cuaderno con pentagrama para la parte que requiere escritura.
- En ninguno de los niveles del juego se debe perder su esencia: es un simple juego.

### **8.6.3 Ubicación y distribución del juego en la clase**

Esta parte es muy importante, ya que el juego funciona como un parte-aguas dentro de la clase. Teniendo dos horas de clase cada día conviene repartir la clase de manera que el alumno pueda salir de ella fresco y relajado (y con la motivación de volver ella con buen animo) la manera en que mejor funcionó fue usándolo al principio de la segunda hora, después de haber trabajado la lectura rítmica (la cual llega a veces a ser muy tediosa) y después de haber revisado los conceptos teóricos de la música. Hasta este momento se habrá usado ya una hora de clase y el alumno tiende a perder la concentración en lo que sigue.

Este es el mejor momento para el juego, el alumno se relaja y disfruta un momento en el que de una manera divertida irá aprendiendo a conocer los sonidos musicales y sus relaciones. Una vez terminado el juego y ya con la mente mas fresca

se pueden trabajar otros materiales de entrenamiento auditivo en la manera tradicional o el solfeo cantado.

El peor momento para usar el juego es al principio de la clase ya que no todos los alumnos llegan a tiempo y como se lleva una secuencia, los que llegan tarde, aparte de distraer a los que ya estarían jugando no podrían seguir el curso del juego.

Otro momento que también funciona es al final de la clase. El único inconveniente aquí, es que a veces se puede prolongar de más alguna de las secciones del juego, y como ya esta cerca la hora de salida, éste quedaría inconcluso.

El juego se puede usar los tres días que se lleva la materia o solamente uno o dos. Para evitar la rutina se puede eliminar una parte de él o introducir variaciones que mantengan el interés del estudiante.

## **8.7 Desarrollo y aplicación del juego**

### **De la primera parte**

En la primera parte el maestro debe dictar con ayuda del piano dos notas alternadamente y conformando un ritmo que se este repitiendo como ostinato (Repetición constante del mismo patrón rítmico). Ver Fig. 01



La **velocidad** puede oscilar entre 80 y 90 negras por minuto. Si se introducen ritmos complicados se puede tocar más lento.

Siguiendo la idea constructivista del aprendizaje por descubrimiento el maestro tan solo anuncia el juego y pide a la clase escuchar, entonces empieza a tocar el ostinato, sin decir cuales son las notas ni el compás ni ninguna otra información. Esto propiciará que el alumno empiece a preguntarse que notas son, que compás es, etc. Algunos alumnos son capaces de decir que notas son de manera inmediata. Son los que ya tienen o están desarrollando oído absoluto.

Después de tocar el ostinato varias veces puede parar y designar la mano o pie a utilizar y el tipo de movimiento que harán de acuerdo a la nota escuchada. “Al escuchar esta nota golpearán con la mano derecha en el pupitre, al escuchar esta otra nota golpearán suavemente en el piso con el pie izquierdo.” Ver Fig. (02)

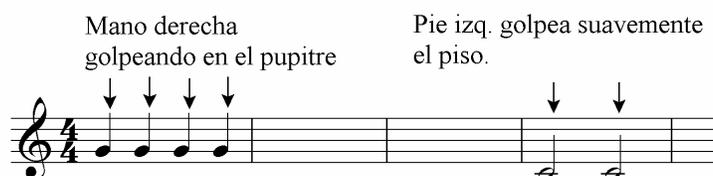


Fig. 02

En este primer paso y usando tan solo dos notas la realización del juego suele ser bastante sencillo para los estudiantes. Captan con facilidad el cambio de una nota a la otra. Las complicaciones empezarán cuando se añada una nota más, la situación

que se presenta es que incluso las notas que habían sido anteriormente trabajadas ya no se pueden distinguir tan fácilmente o se confunden entre sí. Este fenómeno se da porque el sonido de la nueva nota exige un mayor refinamiento del oído y una mejor concentración para poder “re-etiquetar” los dos sonidos ya conocidos con el nuevo sonido. La teoría cognitiva de Piaget (1995) explica esto diciendo que la persona enfrenta el nuevo conocimiento confrontándolo con el anterior, pero en el momento de hacerlo ocurre una confusión en la cual la percepción que se tenía de lo anterior cambia para poder asimilar la información nueva.

El maestro debe considerar esto para que de el tiempo suficiente para que el alumno pueda asimilar tanto el nuevo sonido, así como, otra vez, los anteriores. Es decir, no se trata nada más de ir agregando sonidos y esperar que el alumno “aprenda” o “se grabe” el nuevo sonido; ya que la construcción de un nuevo esquema con el cual enfrentar la nueva situación requiere que los anteriores sonidos tengan también, que volver a ser reconocidos. En las observaciones realizadas fueron necesarias alrededor de tres clases trabajando con los mismos sonidos antes de agregar uno nuevo.

Al utilizar un movimiento del pie o de la mano para representar a cada sonido es necesario decir que no se alcanza a cubrir el espectro de doce sonidos existentes con movimientos que los representen a cada uno de ellos, por tanto, si se ha llegado tan lejos será necesario trabajar un grupo de sonidos en una ocasión y otra parte después.

Otro aspecto importante es el de la designación del movimiento y parte del cuerpo para cada nota. Se sugiere que al ir agregando notas la parte del cuerpo que le va a asignar sea del lado contrario al que tiene la última nota agregada. Ello con el fin de evitar el uso de un solo lado del cuerpo y provocar su cansancio.

En este punto conviene mencionar que el efecto de combinar o alternar el movimiento de miembros del cuerpo de un lado con miembros del otro es recomendado por estudiosos como el Dr. Paul E. Dennison (Autor del libro “Brian Gym, aprendizaje con todo el cerebro”) y por investigadoras como Luz Maria Ibarra (autora de “Aprende mejor con gimnasia cerebral”) para conectar el trabajo de los dos lados del cerebro y lograr un aprendizaje que incluyendo las habilidades de los dos lados sea más completo y más profundo.

Resulta muy divertido para los alumnos cuando tienen que alternar el pie con una mano del otro lado del cuerpo, si el maestro ve que es posible también se pueden tocar los dos sonidos de manera armónica (los dos al mismo tiempo) pero con diferente ritmo. Esto pone al alumno en alerta y hace que su concentración aumente, porque muchas veces, reconoce solo un sonido y su ritmo, o puede reconocer los dos, pero tiene problemas para determinar el ritmo de cada uno. ¡Y todavía tiene que moverse de acuerdo a los sonidos!...aunque parezca difícil, suelen lograrlo muy bien y además se divierten mucho al hacerlo.

Por tanto el maestro deberá de buscar de manera deliberada la alternancia de movimientos con los dos lados del cuerpo, y también la combinación de las dos

partes a la vez. Sobretudo cuando ya distinguen las notas que estén trabajando, ya que el hecho de tener problemas con la coordinación del cuerpo para igualarlo con el movimiento de las notas, agrega un elemento más de interés para el estudiante.

De acuerdo a Huizinga (2004, p. 24) la tensión, juega un papel importante dentro del desarrollo del juego; “tensión quiere decir: incertidumbre, azar. Es un tender hacia la resolución”. De ahí que el maestro deba saber como ir creando módulos en el momento mismo del juego, para no aburrir a los alumnos y para que el trabajo no sea tampoco tedioso para él. La creatividad del maestro deberá ser siempre tan basta como para hacerlo sentir plenamente dentro del juego.

### **De la segunda parte**

Esta segunda parte es una adaptación de un ejercicio propuesto por el maestro Baqueiro Foster (1974). En esta parte el maestro toca una nota y el alumno la canta afinadamente después de oírla. El procedimiento se lleva a cabo como si se estuviera trabajando en compás de dos cuartos, en el primer tiempo se toca la nota y en el segundo tiempo el alumno entona y dice el nombre de la nota. Cuando el registro sea muy grave o muy agudo para el alumno que esta participando entonces podría tan solo decir el nombre de la nota sin entonarla. Ver Fig. 03

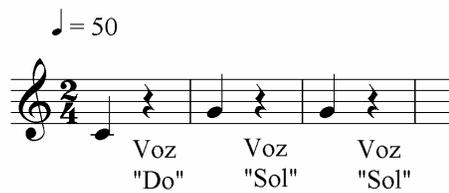


Fig. 03

Al principio canta todo el grupo, y cuando ya han adquirido confianza entonces el maestro dice un nombre y esta persona sola canta las notas tocadas, la alternancia entre una sola persona y todo el grupo se considera lo ideal.

Al principio el maestro deberá usar solo las notas trabajadas en el paso anterior, pero en cuanto perciba que ya las reconocen bien deberá agregar cualquier nota que se le ocurra, en este caso el alumno deberá cantar solo las notas conocidas por él. Ver Fig. 04



Fig. 04

En esta variación del ejercicio es muy común que el alumno intente y a veces reconozca también, ya sea por cercanía a las que ya conoce o por reconocer algún intervalo, algunas de las notas que aun no se han trabajado, pero al cabo de un momento empieza la confusión y ya no hay manera de reconocer ninguna de las notas.

El intento del alumno por reconocer todas las notas provoca la acomodación de lo ya conocido con el conocimiento nuevo, pero en este caso, el conocimiento nuevo excede los límites de lo que el alumno podría aprender en ese momento, teniendo como resultado una confusión tal que echa a perder lo ya logrado hasta entonces.

Para evitar esto es necesario que el alumno haga una abstracción de lo que escucha limitándose a reconocer e identificar con exactitud las notas que ya ha trabajado y simplemente ignorando las que no están en juego en ese momento. Es decir; entre todas las notas que escuche, el alumno esperará a que aparezca la nota que ya conoce para cantarla y decir su nombre.

Si el alumno falla en reconocer alguna de las notas que ya ha trabajado, entonces el maestro la repetirá varias veces, y esto servirá como señal para que el alumno se de cuenta de que ha fallado y trate de reconocer la nota.

A veces conviene empezar el juego con este segundo paso, sobretodo si no se dispone de mucho tiempo, o simplemente para variar el juego. También si algunas

notas resultaran estar fuera de registro como para cantarlas, se puede decir el nombre solamente, sin la entonación.

### De la tercera parte

En esta parte se distribuyen partituras al grupo en donde vienen numerados los **módulos** que el maestro toca. Los módulos son patrones rítmico-melódicos de dos compases y están identificados por un número para poder señalarlos con exactitud. En la primera parte se ha trabajado con ostinatos improvisados, pero en esta parte ya no se hará de esa manera ya que los alumnos tienen que identificar el modulo escrito que se está tocando. Ver Fig. 05

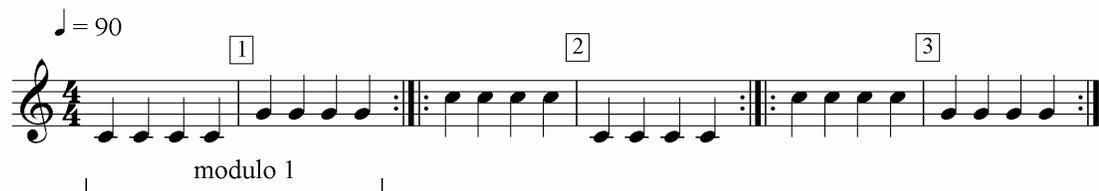


Fig. 05

El alumno deberá de decir de que numero de modulo se trata. Igual que el anterior paso, se puede alternar a todo el grupo con una sola persona que conteste.

En esta parte se trabaja ya el aspecto visual- auditivo. El alumno tiene que relacionar lo escuchado con la manera de escribirlo. En este momento va a darse cuenta como se deben de escribir algunos de los ritmos que ha estado trabajando y es importante que el maestro, una vez que un alumno ya de la respuesta, siga tocando el modulo a fin de que los que no sabían como se escribía, puedan afianzar también este conocimiento.

Cuando el maestro toca el modulo y ningún alumno sabe cual es entonces el maestro debe dar la respuesta y pasar a otro modulo. En ocasiones conviene también introducir un elemento sorpresa, tocando un modulo que no esta escrito en las partituras, los alumnos buscan por todas partes el modulo hasta que uno se atreve a decir que no esta escrito.

Las dificultades que se presentan en este momento pueden ser tanto rítmicas (reconocer el ritmo escrito) así como el reconocimiento de la nota. A veces se reconoce el ritmo exacto pero se falla en las notas, y veces se tienen las notas pero con el ritmo equivocado.

Esta tercera parte es muy importante porque desarrolla en el alumno mucha facilidad para reconocer patrones rítmicos y también la manera de escribirlos. En este caso estamos hablando de que el alumno esta obteniendo una herramienta más para representar lo que esta escuchando; *la música escrita en el pentagrama*. El esquema con el que los alumnos enfrentan la primera parte del juego puede variar en cada una

de ellos de acuerdo a su experiencia personal pero en esta tercera parte con el uso de la música escrita tienen ya una representación visual de lo que están escuchando. La tendencia observada es que de aquí en adelante los alumnos describirán lo que han escuchado en términos de *negras*, *blancas*, *redonda*, para referirse a las duraciones de los sonidos y de frases como “al principio del compás”, “al final del compás”, para precisar lugares en donde ellos notan que hay diferencias.

De acuerdo a Piaget (1936, citado por Carretero, 1995) para que pueda haber avance cognitivo se requiere que la nueva información sea moderadamente discrepante si existiera mucha diferencia entre los esquemas del alumno y la nueva información entonces ésta no podría ser asimilada.

En las observaciones realizadas se encontró que para ir introduciendo nueva información se tendría que tomar en cuenta dos aspectos: el **número de notas por compás** y el **ritmo utilizado en los módulos**. A mayor número de notas utilizadas le corresponde una mayor dificultad y entre más complejo sea un ritmo la dificultad para reconocerlo será mayor.

Por ejemplo, si tenemos tres ritmos sencillos (modulo 1, modulo 2, modulo 3):

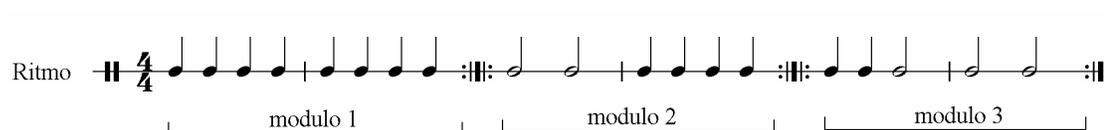


Fig. 06

Con el modulo 1 de ritmo y utilizando una nota por compás, podemos crear un modulo completo que sea muy sencillo y fácil de reconocer. Ver Fig. 07

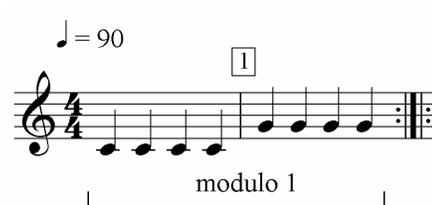


Fig. 07

Pero si esta vez usamos dos notas distintas por compás, en el mismo modulo rítmico, obtendremos un modulo completo más difícil de reconocer (llamémosle módulo 1 modificado). Ver Fig. 08

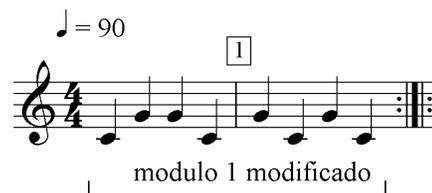


Fig. 08

A los alumnos les toma más tiempo reconocer el modulo1 en su versión modificada porque contiene más notas por compás, aún y cuando se ha mantenido la misma velocidad y el mismo ritmo. Ver Fig. 08

En el ejemplo anterior se aumento el grado de dificultad aumentando el número de notas por compás. Pero también podemos introducir dificultad usando ritmos más complejos. Ver Fig. 09



Fig. 09

La fig. 09 nos muestra dos módulos rítmicos mucho más complejos que los de la Fig. 06. Si el alumno no está preparado o no conoce dichas combinaciones rítmicas no conviene usarlas ya que estaría fuera de su alcance el reconocerlas. Por otra parte, si el alumno ya las conoce entonces es bueno usarlas para que el alumno, no tan solo las reconozca fácilmente, sino también, confirme y reafirme tanto la manera de escribirlas, así como la manera en que éstas suenan.

Los módulos también pueden presentar ritmos que los alumnos no conozcan o que no hayan trabajado anteriormente con el fin de que los empiecen a conocer. Para hacerlo es mejor mantener el uso de una nota por compás sobre el ritmo que se este intentando presentar. De esta manera el alumno se podrá concentrar más en el reconocimiento del ritmo que de las notas.

Supongamos que el maestro quiere introducir a los alumnos al uso del ritmo formado por la agrupación de cuatro semicorcheas (ver Fig. 10), el cual es –dicho sea

de paso- un ritmo muy usado en la música y que es muy importante aprender bien, tanto en la audición como en la ejecución.



Fig. 10

Para presentarlo lo introduce en alguno de los módulos nuevos (En este caso el módulo 10). Ver Fig. 11

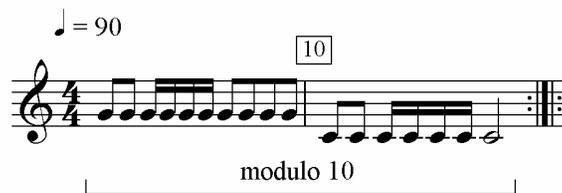


Fig. 11

Si anteriormente ya se han trabajado las corchas entonces lo único nuevo que estamos introduciendo en el módulo 10 es el grupo de cuatro semicorcheas. La discrepancia con el conocimiento anterior no es mucha y el alumno puede asimilarlo correctamente.

Pero si agregamos mayor número de notas en un compás a ese mismo ritmo (Fig. 12, módulo 10 modificado) entonces estaremos aumentando mucho la dificultad, y el alumno difícilmente podrá reconocerlo ni asimilarlo. Ver Fig. 12

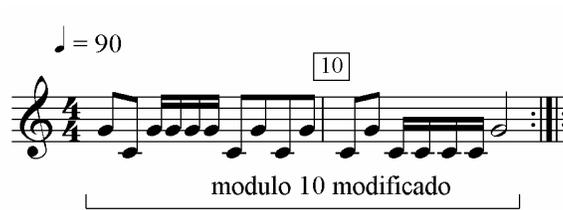


Fig. 12

Tenemos entonces dos factores que nos van incrementando la dificultad y en los cuales nos tenemos que apoyar para desarrollar un avance correcto: el número de notas por compás y el ritmo utilizado en los módulos. Los cuales debemos saber utilizar de acuerdo con el aspecto que queramos trabajar o enfatizar en cada momento del aprendizaje.

De acuerdo a las observaciones realizadas el avance y diseño de los módulos puede seguir el siguiente proceso:

- Al principio se comienza con dos notas las cuales deberán ser presentadas de a una por compás y con ritmos sencillos (Ver Fig. 07)
- Incrementar primero la dificultad cambiando el ritmo de los módulos, sin agregar más notas. (Ni al compás ni al ejercicio en general)

- Cuando ya se domina el ritmo de los módulos, se puede incrementar la dificultad de estos, aumentando el número de notas por compás, sin cambiar el ritmo de los módulos (Ver caso presentado en Fig. 7 y 8).
- Cuando se presenta una nueva nota es mejor presentarla bajo el esquema de menos notas por compás y ritmo sencillo. De esta manera facilitaremos el trabajo del alumno permitiéndole concentrarse más en el sonido de la nueva nota que en la dificultad rítmica.
- Una vez que se ha agregado una nueva nota se vuelve a comenzar todo el proceso. Aunque esto no significa necesariamente que tengan que utilizarse los mismos ritmos del principio ya que el alumno al ir avanzando reconoce más fácilmente los ritmos más complejos. Los ritmos más fáciles podrían ser ahora los que al principio le causaban confusión o le eran desconocidos.

#### **De la cuarta parte.**

Esta parte es la que ya es conocida tradicionalmente como “Dictado melódico”. Aún y cuando el juego esta orientado a resolver los problemas del dictado melódico a una voz también es posible trabajar en esta parte el dictado a dos voces, usando únicamente las notas que se hayan trabajado en los pasos anteriores.

En este punto del juego, el alumno que ya ha llevado entrenamiento auditivo, puede empezar a experimentar la ansiedad provocada por los métodos de enseñanza

tradicionales, para corregir esto, en el dictado únicamente se hará uso de las notas y ritmos ya trabajados anteriormente y se eliminara la evaluación con calificación, en vez de esto, se da al alumno una retroalimentación acerca de sus avances y problemas a resolver, la calificación se reserva para el día de los exámenes.

Los alumnos tienden a tratar de ser calificados pero se debe evitar durante el juego para que el alumno no piense en términos de una calificación si no de desarrollar y refinar una habilidad.

**Fin del Juego**

## 9. Conclusiones

El presente estudio muestra que si bien, la experiencia y la práctica diaria en tratar de resolver los problemas a lo que nos enfrentamos nos resulta de mucho beneficio. Una vez que son analizados a la luz del pensamiento de personas que resolvieron problemas similares y que formularon procedimientos que han sido probados con éxito. Nuestras experiencias al pasar por este análisis pueden aportar todavía mucho más, de lo que uno observa a simple vista.

Al trabajar en este proyecto e irlo documentando y analizando se han encontrado aspectos que no se esperaban, como lo es: la manera es que se puede incrementar la dificultad en la percepción de las notas y el ritmo mientras se realiza el dictado musical. Con lo cual se puede elaborar un programa gradual y completo de Entrenamiento Auditivo o se pueden analizar otras propuestas de enseñanza de este.

La importancia de este estudio exploratorio radica también en que una experiencia empírica se ha analizado y fundamentado hasta convertirse en una propuesta formal que puede ponerse en práctica o que puede servir de base para otra propuesta.

A partir de la experiencia en la elaboración de esta propuesta se hacen las siguientes recomendaciones:

- Siguiendo la línea de esta propuesta que se añadan elementos de enseñanza, como lo son; la lectura en las diversas claves, el ritmo y los conceptos teóricos.
- Que esta propuesta se extienda y se incluyan en ella grabaciones o fragmentos de música de los grandes compositores.
- Que a la luz de las modernas teorías de enseñanza-aprendizaje se analice el actual sistema de enseñanza a los jóvenes con miras a generar propuestas o indicar problemas y necesidades a satisfacer.

## Bibliografía

- Bachmann, M. (2002) *Dalcroze Today*, New York, Oxford University Press.
- Baqueiro, J. (1970) *Curso completo de Solfeo*, Buenos Aires, Argentina, Ricordi Americana S.A.E.C.
- Carretero M. (1995) *Constructivismo y Educación*, Argentina, Aique grupo editor.
- Dennison, P. & Dennison, G. (2000) *Brian Gym aprendizaje con todo el cerebro*, México, Lectorum.
- Díaz, F., Barriga, A. & Hernández, G. (2005) *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo, una interpretación constructivista*, México, McGraw Hill.
- Gandulfo, M. A. (2004) *El juego en el proceso de aprendizaje*, Buenos Aires, Argentina, La Crujia.
- Huizinga, J. (2004) *Homo Ludens, el juego y la cultura*, Alianza.
- Ibarra, L. M. (1999) *Aprende mejor con gimnasia cerebral*, México, Garnik Ediciones,
- Leif, J. & Brunelle L. (1978) *La verdadera naturaleza del juego*, Buenos Aires, Argentina, Kapelusz.
- Piaget J. (1995) *Seis estudios de psicología*, Colombia, Labor, S.A.,
- Randel, M. (1984) *Diccionario Harvard de Música*, México, Diana S. A.
- Sampieri R. H., Collado, C. F. & Lucio, P. B. (1999) *Metodología de la Investigación*, México, McGraw Hill.
- Veltri, A. L. (1969) *Apuntes de didáctica de la Música*, Buenos Aires, Argentina, DAIAM.

# Anexo 01

## Ejemplo de Práctica

The musical score is written in 4/4 time and consists of ten staves of music. Each staff begins with a repeat sign and contains various rhythmic exercises. The exercises are numbered from 2 to 60 in increments of 2. The notation includes quarter notes, eighth notes, and sixteenth notes, often grouped into triplets. The score is presented on a light gray background.

2 4 6  
8 10 12  
14 16 18  
20 22 24  
26 28 30  
32 34 36  
38 40 42  
44 46 48  
50 52 54  
56 58 60